НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ
НАПН УКРАЇНИ

О.І. Локшина, С.О. Сисоєва, О.З. Глушко,
А.П. Джурило, С.М. Кравченко, О.О. Максименко,
Н.В. Нікольська, О.М. Шпарик

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

монографія

Київ 2024

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

О.І. Локшина, С.О. Сисоєва, О.З. Глушко, А.П. Джурило,
С.М. Кравченко, О.О. Максименко, Н.В. Нікольська,
О.М. Шпарик

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

Монографія

Київ
Видавничий дім «Освіта»
2024

УДК 373.3.014.3(4+71+73)

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки НАПН України (протокол № 14 від 28 грудня 2023 року)

Науковий редактор:

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

Рецензенти:

Калініна Людмила Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, учений секретар Інституту педагогіки НАПН України
Приходькіна Наталія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, адміністрування і спеціальної освіти Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України

І–66 **Інноваційні тренди**, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах : монографія [Електронне видання] / О. І. Локшина, С. О. Сисоєва, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, О. О. Максименко, Н. В. Нікольська, О. М. Шпарик ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т педагогіки НАПН України ; наук. ред. Локшина Олена Ігорівна. – Київ : Видавничий дім «Освіта», 2024. – 351 с.
ISBN 978-966-983-483-6
DOI: https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Монографію присвячено проблемі інновацій в освіті європейських та північноамериканських країн. Авторами обґрунтовано сутність інновацій у вітчизняному та зарубіжному дослідницькому просторах, охарактеризовано успішні практики інноваційного розвитку загальної середньої освіти в країнах зарубіжжя в контексті реформи загальної середньої освіти в Україні.

Для освітян, розробників освітньої політики, науковців і докторантів, викладачів і студентів закладів вищої освіти.

УДК 373.3.014.3(4+71+73)

ISBN 978-966-983-483-6

© Локшина О.І., Сисоєва С.О., Глушко О.З., Джурило А.П., Кравченко С.М., Максименко О.О., Нікольська Н.В., Шпарик О.М, 2024
© Інститут педагогіки НАПН України, 2024
© Видавничий дім «Освіта», 2024

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА 5

РОЗДІЛ І.
КОНЦЕПТ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ
ЗАРУБІЖЖЯ ТА УКРАЇНИ *(О.І. Локшина)* 10

РОЗДІЛ ІІ.
ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ 26

ІІ.1. СПРАВЕДЛИВІСТЬ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ
ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ *(О.І. Локшина)*.....26

ІІ.2. ІННОВАЦІЇ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЯКОСТІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ *(А.П. Джурило)*.....41

ІІ.3. ЦИФРОВІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ:
ТЕОРІЯ, ПОЛІТИКА, ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ *(О.М. Шпарик)* 66

ІІ.4. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
У ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ *(С.М. Кравченко)*.....131

ІІ.5. ТРАНСФОРМАЦІЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
НА КОМПЕТЕНТНІСНІ ЗАСАДИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ *(О.З. Глушко)* 156

ІІ.6. ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ *(Н.В. Нікольська)* 196

ІІ.7. УПРАВЛІННЯ ЗАГАЛЬНОЮ СЕРЕДНЬОЮ ОСВІТОЮ
В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ:
ТРАНСФОРМАЦІЙНІ ІННОВАЦІЇ *(О.О. Максименко)*.....212

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

РОЗДІЛ ІІІ.
ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ 256

ІІІ.1. ОСВІТА НА ПОГРАНИЧЧІ:
ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ДЛЯ УКРАЇНИ *(С.О. Сисоєва)* 256

ІІІ.2. ІННОВАЦІЙНИЙ ДОСВІД ТА ПРАКТИКИ:
УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ.....280

ІІІ.2.1. ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПРАВЕДЛИВОСТІ
У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ:
ОРІЄНТИРИ В УКРАЇНІ *(О.І. Локшина)* 280

ІІІ.2.2. СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА ІННОВАЦІЙНІ ПРАКТИКИ
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ *(А.П. Джурило)* 284

ІІІ.2.3. ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ *(О.М. Шпарик)* 291

ІІІ.2.4. ТЕХНОЛОГІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В УКРАЇНІ *(С.М. Кравченко)* 307

ІІІ.2.5. КОМПЕТЕНТНІСНО-ОРІЄНТОВАНЕ НАВЧАННЯ
В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ *(О.З. Глушко)* 319

ІІІ.2.6. ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ
ДЛЯ УКРАЇНИ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ
У ГАЛУЗІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ *(Н.В. Нікольська)* 328

ІІІ.2.7. ПЕРСПЕКТИВНИЙ ДОСВІД УПРАВЛІННЯ
ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ
ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРАХ
В УКРАЇНІ В УМОВАХ МОДЕРНІЗАЦІЇ
НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ *(О.О. Максименко)* 333

ПІСЛЯМОВА 349

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ 350

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ПЕРЕДМОВА

Законом України «Про освіту» у Статті 5 освіту проголошено державним пріоритетом, що забезпечує інноваційний, соціально-економічний і культурний розвиток суспільства. У Статті 12 задекларовано, що досягнення мети повної загальної середньої освіти – всебічного розвитку, виховання і соціалізації особистості – забезпечується шляхом формування ключових компетентностей, необхідних кожній сучасній людині для успішної життєдіяльності, однією з яких визначено інноваційність[1]. Спрямованість державної політики на створення системи освіти, яка б допомагала сформувати громадянина для країни з інноваційною економікою, здатного захистити свою сім'ю та державу від зовнішніх загроз, визначено метою державної політики у сфері до 2027 у Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України року «Освіта переможців»[2]. Зазначене актуалізує дослідження проблеми інновацій, які у сучасному світі перетворюються на рушійну силу розвитку та оптимальний результат, що його має продукувати освіта і наука.

Ґрунтовний внесок в актуалізацію інновацій зроблено ОЕСР, що формує орієнтири розвитку держав на глобальному рівні. У документі «Інноваційний імператив: внесок у продуктивність, зростання та добробут» (The Innovation Imperative: Contributing to Productivity, Growth and Well-being, 2015) зазначається, що інновація у різних формах забезпечує зростання ВВП до 15%.[3]

Вибір ЄС для дослідження зумовлено його лідерством у Європі та світі. Новий європейський інноваційний порядок денний (2022) покликаний перетворити Європу на місце, де найкращі таланти працюють пліч-о-пліч з найкращими компаніями, де глибокі технологічні інновації процвітають і створюють проривні інноваційні рішення на європейському континенті[4].

Ефективна стратегія розвитку навичок, що запропонована в Європейському порядку денному з навичок (European Skills Agenda, 2020[5]), визначена умовою інновацій та покликана стати обов'язковою складовою політики кожної держави. ЄС, розбудовуючи суспільство знань, розглядає інноваційну систему освіти як таку, що має здатність змінюватися і покращуватися через упровадження експериментів, моніторингу викликів, підтримки ме-

1 Закон України 'Про освіту'. (2017). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

2 МОН України. (2024). Освіта переможців: Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. https://mon.gov.ua/ua/strategichnij-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku

3 OECD. (2015). The Innovation Imperative: Contributing to Productivity, Growth and Well-Being. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264239814-en

4 European Commission. (2022). *Communication from the commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions A New European Innovation Agenda.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332

5 European Commission. (2020). *Commission presents European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.* http://surl.li/dqmezm

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

режування і поширення кращих практик (Supporting School Innovation Across Europe Final Report to DG Education and Culture of the European Commission, 2018)1.

У Стратегічній рамці європейського співробітництва у сфері освіти і навчання на 2021 – 2030 роки інновації визначено наскрізної ідеєю в рамках п'яти стратегічних пріоритетів: підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти і навчання; перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації у професії викладача; зміцнення європейської вищої освіти; підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті і навчанні та за допомогою них (Council Resolution, 2021)[2]

Україна географічно, історично, культурно та економічно належить до Європи, а отже підпорядковується загальноєвропейським координатам розвитку. 23 червня 2022 року Європейська Рада прийняла рішення надати Україні статус кандидата на членство в ЄС (European Commission, 2022)[3] а 14 грудня 2023 року Рішенням Європейської Ради оголошено про початок переговорів про вступ України до ЄС (European Council, 2023)[4]. Це інтенсифікує дослідження інноваційних пріоритетів ЄС з метою гармонізації національних секторальних політик і законодавства у сферах освіти та науки з європейськими.

Аналіз процесів, що відбуваються в освіті США, становить цінність для України, яка окреслила завдання забезпечення конкурентоздатності вітчизняної економіки. Чинний Закон "Every Student Succeeds Act" (2015)[5] спрямовано на підтримку освітніх інновацій на місцевому рівні. Реформи покликані сприяти досконалості в освіті з акцентом на ефективних школах крізь призму підвищення якості роботи вчителів, адміністраторів, удосконалення змісту освіти та освітнього середовища.

Отже, напрацювання цих країн є цінним джерелом для ґрунтовного осмислення і творчого використання позитивних ідей. Не менш важливим є те, що в умовах відкритого світу Україна підпорядковується загальним законам розвитку, що впливають на всі сфери життя суспільства, включно з освітою. Перспективність пропонованого наукового дослідження полягає в окресленні рекомендацій щодо можливості використання зарубіжного досвіду з проблеми інновацій в умовах відбудови загальної середньої освіти в Україні.

Наукові розвідки зарубіжних учених у полі освітніх інновацій значною мірою ґрунтуються на теорії дифузії інновацій Е. Роджерса (1962), в якій зміст інновації складають зміни, а головною функцією інноваційної діяльності є функція зміни[6].

Українські науковці досліджують різні аспекти проблеми інновацій в освіті. Осмислення та прогностичний аналіз розвитку національної освіти в інноваційному контексті

1 European Commission, (2018). *Study on supporting school innovation across Europe: final report, Publications Office.* https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312

2 European Council. (2021, 26 February). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030).* http://surl.li/oszggz

3 European Commission. (2022, 17 June). *Communication from the commission to the European Parliament, the European Council and the Council:* Commission Opinion on Ukraine's application for membership of the European Union. http://surl.li/okztbh

4 European Council. (2023a, 14 December). *European Council conclusions on Ukraine, enlargement and reforms.* http://surl.li/uungus

5 Every Student Succeeds Act, S.1177, § 114-95. (2015). https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177

6 Rogers, Everett M. (1983). *Diffusion of innovations* (3rd ed.). A Division of Macmillan Publishing Co., Inc. https://teddykw2.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

зроблено у Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні за ред. В.Г. Кременя, що підготовлена науковцями НАПН України (2021)[1]. У просторі порівняльно-педагогічних студій освітні інновації тиражуються у щорічних збірниках матеріалів міжнародної конференції «Педагогічна компаративістика», організатором якої є відділ порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

У монографії представлено результати наукового дослідження «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах» (0121U100246), яке реалізовувалося упродовж 2021 – 2023 років науковцями відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України О.І. Локшиною, С.О. Сисоєвою, О.З. Глушко, А.П. Джурило, С.М. Кравченко, О.О. Максименко, Н.В. Нікольською, О.М. Шпарик.

Напрацювання ґрунтуються на результатах попередніх наукових досліджень відділу, які оприлюднено зокрема у колективних монографіях «Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США» (А. Джурило, О. Глушко, О. Локшина, І. Маріуц, М. Тименко, О. Шпарик, 2018)[2] і «Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (О. Локшина, А. Джурило, О. Глушко, С. Кравченко, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик, 2021)[3].

Дослідження проблеми інновацій на рівні загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах здійснювалося з метою осмислення їх сутності та потенціалу для окреслення перспектив творчого застосування в Україні.

Для досягнення мети було:

- досліджено теоретичні засади проблеми інновацій в освіті;
- осмислено сучасні політики держав Європи та США у галузі освітніх інновацій;
- охарактеризовано інноваційні тренди і технології їх упровадження в системах шкільної освіти в країнах Європи та США;
- окреслено перспективність зарубіжного досвіду для України.

Хронологічні межі дослідження охоплюють XXI ст., яке позначається інтенсифікацією процесів економічної та культурної глобалізації, стрімким розвитком ІКТ. Спричиняючи відкритість кордонів, активізацію міжнаціональної взаємодії, як і посилення конкуренції між країнами, глобалізація зумовлює багатовимірні трансформації в освіті країн світу.

Концепція дослідження ґрунтується на трактуванні інновацій з позиції комплексності. ЄС розглядає інновацію як феномен, який визначається такими характеристиками:

- аспект новизни інновації: педагогічні або шкільні організаційні практики, які є новими у конкретному контексті або відрізняються від тих практик, які зазвичай застосовуються;

1 Кремень, В.Г. (ред.). (2021). *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні:* монографія. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua

2 Джурило А.П., Глушко О.З., Локшина О.І., Маріуц І.О., Тименко М.М., Шпарик О.М. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США:* монографія. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». http://surl.li/fmqxot

3 Локшина О.І., Джурило А.П., Глушко О.З., Кравченко С.М., Нікольська Н.В., Тименко М.М., Шпарик О.М. (2021). *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї:* монографія. https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350

- потенційна ефективність цих нових практик або заходів: нові педагогічні або практичні методи мають призводити до позитивних результатів розвитку учнів[1].

Інновація в ЄС розглядається з позиції багаторівневості:

- на рівні школи інновація трактується як спроможність шкіл впроваджувати та підтримувати інновації у навчальній та організаційній практиці;
- на рівні системи освіти інновації розглядаються як здатність системи консолідувати зміни та вдосконалення: сприяти експериментуванню, моніторингу, оцінюванню вчитися на невдачах, підтримувати мережу та обмін досвідом, а також розробляти сприятливу шкільну політику, яка допомагає впроваджувати, адаптувати та підтримувати інновації в школах;
- інноваційна педагогіка визначається як педагогічна практика або підхід, який є новим для даного контексту і яка/який орієнтовано на покращення результатів учнів, тобто, яка результувалася позитивним когнітивним та соціальним розвитком учнів[2].

В основу дослідження покладено порівняльний та системний підходи. Порівняльний підхід забезпечив можливість порівнювати педагогічні феномени на засадах спільності за наявності визначених принципів, до яких у дослідженні віднесено: принцип об'єктивності, принцип відповідності методів дослідження науковим методам пізнання та актуальним проблемам сучасної педагогіки та освіти, принцип творчого осмислення отриманих результатів порівняльних розвідок з метою уникнення механістичного перенесення його елементів на національний ґрунт без урахування реалій і завдань української школи та стану її розвитку.

Системний підхід передбачав розгляд різних аспектів інновацій у цілісному вимірі країни/регіону/світу в єдності їх взаємозв'язків.

Вірогідність наукових тверджень, висновків і рекомендацій дослідження забезпечується автентичними джерелами, які охоплюють такі категорії як законодавчі та стратегічні документи міжнародних організацій і країн у галузі освіти; монографічні дослідження зарубіжних і вітчизняних учених, аналітичні довідки тощо.

У Розділі І «Концепт інновацій в освітньому просторі зарубіжжя та України» розглянуто концептуальний вимір багатогранного феномену інновацій в освіті, охарактеризовано підходи до його трактування, розглянуто стратегічні орієнтири міжнародних організацій щодо розвитку освіти.

У Розділі ІІ «Освітні інновації в європейському та північноамериканському регіонах» розкриваються стратегічні орієнтири та інноваційні практики забезпечення рівності та якості у загальній середній освіті, трансформації змісту освіти на компетентнісні засади, децентралізація в освіті, характеризуються практики імплементації інновацій в рамках таких ключових тенденцій розвитку загальної середньої освіти як цифровізація та технологізація. Розкрито інноваційні практики у галузі навчання іноземних мов та полікультурності сучасної школи.

Розділ 3 присвячено перспективам для України інноваційних трендів, практик і технологій загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах.

1 European Commission, (2018). *Study on supporting school innovation across Europe:* final report, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312

2 European Commission, (2018). *Study on supporting school innovation across Europe:* final report, Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312

Результати дослідження можуть стали джерелом для розбудови напрямів освітньої політики з модернізації освітніх реформ в Україні, а також розроблення навчальних курсів, програм, підручників і посібників з порівняльної педагогіки. Монографію адресовано розробникам освітньої політики, викладачам, науковцям, докторантам, студентам закладів вищої освіти.

Керівник наукового дослідження – О.І. Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Розділ І

КОНЦЕПТ ІННОВАЦІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ЗАРУБІЖЖЯ ТА УКРАЇНИ

О.І. Локшина

В умовах глобалізації інновації розглядаються світовою спільнотою як потужний інструмент забезпечення конкурентоспроможності бізнесу. Нові продукти/послуги, підвищуючи ефективність виробничих процесів та маркетинг, гарантують лідерство.

У праці ОЕСР «Освітні дослідження та інновації, школи на перехресті інновацій у містах та регіонах» йдеться про актуалізацію інновацій у державному секторі. Демографічні виклики, дедалі жорстокіші фіскальні обмеження, вищі суспільні очікування призводять до зростання попиту державного сектора на інноваційні рішення для підвищення продуктивності, оптимізації витрат, забезпечення рівня задоволеності споживачів. Зокрема, чинні національні інноваційні стратегії Австралії, Великої Британії, Нідерландів, Норвегії, Фінляндії містять положення про збільшення інновацій у державному секторі (OECD, 2017).

Освіта є важливою складовою державних послуг – у 2022 році державні витрати на освіту становили в середньому по ЄС 4,7 % від ВВП (Eurostat, 2022). Очікуванням від цих витрат є висококваліфікований людський капітал, який розглядається у безпосередньому взаємозв'язку з продуктивністю економіки. Завданням інновацій визнано адаптацію освіти до нових вимог економіки та суспільства. Інновації покликані підвищити якість надання освітніх послуг та відповідно результати навчання. Не менш відповідальним завданням інновацій розглядається інтенсифікація забезпечення справедливості в освіті. Результати PISA, TIMSS, PIRLS вказують на потребу в інноваціях для покращення результатів у сфері грамотності, математики та наукової грамотності в багатьох країнах світу.

Інновація у тлумачних словниках розглядається як в аспекті нової ідеї чи продукту, так і дії чи процесу впровадження інновації (Cambridge Dictionary, n.d.; Merriam-Webster, n.d.). Саме інновація передбачає новизну в порівнянні з аналогічними поняттями – «реформа» та «зміна» (табл. І.1).

Таблиця І.1.

Сутнісні характеристики понять «інновація», «реформа» та «зміна»

	Інновація	Реформа	Зміна
Визначення	Упровадження вдосконалених ідей, знань та практик	Структурований і свідомий процес продукування змін	Трансформація або зміна, яка може бути навмисним або ненавмисним явищем

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Ключові характеристики	Передбачає новизну та приносить користь	Призводить до змін (хоча в деяких випадках лише до незначних або взагалі не призводить)	Є історичною, контекстуальною та процесуальною
Типи	Процесуальна, продуктова, маркетингова, організаційна Також: поетапна, радикальна та системна форма	Радикальна, поступова або системна	Розрізняється за темпом (безперервна або епізодична) та масштабом (конвергентна або радикальна)

Джерело: OECD, 2017.

У науковому дискурсі зарубіжжя окрім новизни інновація асоціюється з такими ключовими параметрами як покращення/вдосконалення, досягнення цілей, вимірюваність. Серед напрямів досліджень інновацій – процес їх реалізації від теорії до практики, поширення інновацій у спільноті, зміни/результати внаслідок упровадження інновацій та технології їх оцінювання.

Піонером розвитку концептуального бачення інновацій вважається Joseph Schumpeter, який зробив значний внесок у розвиток інноваційної економіки. В опублікованій у 2011 році праці «Теорія економічного розвитку» вчений запропонував теорію економічного розвитку, що зосереджується на ролі інновацій та підприємництва. Schumpeter став першим економістом, який запровадив поняття «інновація» і пов'язав її з темпами економічного розвитку (Schumpeter & Backhaus, 2003).

Теорія поширення інновацій, розроблена Everett M. Rogers у 1962 році, є однією з ключових теорій соціальних наук, яка пояснює, як, чому і з якою швидкістю нові ідеї та технології поширюються у суспільстві. Інновація трактується Rogers як ідея, поведінка чи продукт, що приймається індивідуумом або групою населення як нові.

Ключовою умовою поширення інновації Rogers називає її прийняття індивідуумами, серед яких він виокремлює п'ять категорій споживачів: інноватори, ранні послідовники, рання більшість, пізня більшість, ті, хто відстає. Саме інноватори зацікавлені у нових ідеях та є першими, хто їх апробовує.

Rogers пише про п'ять атрибутів, які впливають на швидкість прийняття інновацій. Це – відносна перевага, сумісність, складність, можливість випробування та спостережуваність.

Відносна перевага, розглядається ним, як ступінь, до якої інновація сприймається як краща за ідею, практику чи об'єкт, який вона замінює.

Сумісність фокусується на тому, наскільки інновація узгоджується з існуючими цінностями, потребами і минулим досвідом членів організації.

Складність зосереджується на викликах у використанні, вивченні та розумінні інновації.

Випробуваність – це ступінь, до якої з інновацією можна експериментувати на частковій або поетапній основі.

Спостережуваність вимірює, як результати інновації стають доступними для інших (Rogers, 2003).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Отже, за Роджерсом поширення нової ідеї – це процес, який відбувається в часі, і на який впливають декілька факторів, включаючи характеристики самої інновації, індивідуумів чи груп, які її приймають, канали, якими передається інформація про інновацію.

A.M. Huberman визначає інновацію як вдосконалення, яке є вимірюваним, цілеспрямованим, довготривалим та малоймовірним для частого повторення. Розглядаючи феномен інновації в освіті Huberman дотримується позиції, що інновації:

- можуть бути оцінені лише у зв'язку з цілями освітньої системи;
- зазвичай вони пов'язані з підвищенням якості, більш професійним викладанням та досконалішими навчальними програмами;
- передбачають відповідні зміни у діяльності та ставленні шкільного персоналу.

Huberman наголошує, що інновація – це операція з метою впровадження, прийняття та використання певної зміни. Щоб мати шанс на впровадження в умовах надання органами управління переваги стабільності в освіті, інновація повинна бути тривалою, мати високий рівень використання і нагадувати заплановану форму, оскільки система освіти схильна до зміни зовнішнього вигляду замість зміни суті.

Huberman пише про додаткові/непрямі/побічні впливи інновацій, які іноді є вагомішими. Це може бути:

- використання інновації для досягнення ширших цілей, аніж передбачалося спочатку;
- поширення інновації в інші системи;
- стимулювання інновацій в інших сферах шкільної практики;
- заохочення або просування по кар'єрних сходах педагогів, які підтримали інновацію.

Перспективним для подальших наукових розвідок є його висновок про те, що оскільки освітні інновації є комплексною реалією, її потрібно вивчати на декількох рівнях:

- на рівні людей, які змінюються або змінюють інших;
- на інституційному рівні;
- на рівні громади та в ширшому середовищі, в якому деякі інновації є прийнятними, тоді як інші конфліктують з існуючими цінностями (Huberman, 1973).

На комплексному характері інновації наголошує P. Serdyukov. Зокрема, він наводить бачення R. Evans та P. Leppmann, які пишуть про два підкомпоненти інновацій. По-перше, це – ідея або предмет, який є новим для конкретної особи або групи, і, по-друге, це – зміна, яка є результатом прийняття об'єкта або ідеї (Evans & Leppmann, 1970).

У свою чергу Serdyukov виокремлює три основні складові інновації: ідею, її реалізацію та результат, який є наслідком реалізації ідеї та призводить до зміни. В освіті інновація може з'явитися як нова педагогічна теорія, методологічний підхід, методика викладання, технологія або інституційна структура. Її упровадження спричиняє зміни у викладанні та навчанні, що результується підвищенням рівня навченості учнів. Фактично інновації в освіті покликані підвищити продуктивність та ефективність навчання та/або покращити їх якість.

На підтримку бачення комплексності інновацій дослідник наводить позицію Департаменту освіти США, де визначено, що інновації існують у способах організації та управління освітніми системами, прикладом чого є чартерні школи або системи шкільної підзвітності.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Існують інновації в методиках викладання, наприклад, використання нових технологій у класі. Існують інновації у способах наймання, підготовки та оплати праці вчителів.

Важливим результатом дослідження є його думка про вплив інновації на систему освіти у цілому, складові якої є взаємопов'язаними і взаємозалежними. Він наводить приклади впливу інновацій, що були запроваджені в окремих сферах, на всю систему освіти США. Це:

- політичні (Закон «Жодної дитини поза увагою» (No Child Left Behind Act), конкурсний грант Міністерства освіти США «Race to the Top»);
- соціальні (Закон про рівні можливості (Equal Opportunities Act), політика позитивних дій (affirmative action policy), Закон про освіту осіб з інвалідністю (Indivuals with Disabilities Education Act));
- філософські (конструктивізм, об'єктивізм);
- культурні (моральне виховання, мультикультуралізм, двомовна освіта);
- педагогічні (компетентнісна освіта, STEM (Science, Technology, English, and Mathematics) у школі);
- психологічні (когнітивістика, теорія множинного інтелекту, ієрархія потреб Маслоу, теорія стилів навчання);
- технологічні (комп'ютеризоване навчання, мережеве навчання, дистанційне навчання) (Serdyukov, 2017, pp. 4–33).

Узагальнене визначення інновацій запропоновано Бюро освітніх та культурних програм Державного департаменту Сполучених Штатів. У трактуванні Бюро «інновація» передбачає наявність креативних ідей, передових технологій та нових результатів

Інновації, однак, не обов'язково характеризуються технологічним прогресом або радикальними змінами; мова йде про створення цінності новими способами шляхом оригінального підходу до існуючих проблем або застосування існуючих підходів до нових контекстів (Innovation, n.d.).

Ґрунтовний внесок у розроблення концепту інновацій зроблено міжнародними організаціями. OECP у Керівництві Осло, що є основним методологічним інструментом щодо збору та аналізу даних стосовно інновацій, трактує інновацію як новий або вдосконалений продукт чи процес (або їх поєднання), який суттєво відрізняється від попередніх, і який став доступним потенційним користувачам (продукт) або введений в експлуатацію на підприємстві (процес).

Ключовими складовими інновації у концепті OECP є знання як основа для інновації, новизна та корисність, а також створення цінності, що була передбачена метою інновації. Іншою важливою характеристикою інновації є впровадження, оскільки вона має бути використана або зроблена (OECD, 2018).

У Керівництві Осло визначено чотири типи інновацій: інновації продукту; інновації процесу; маркетингові інновації та організаційні інновації.

Інновація продукту позначає товар або послугу, які є новими або значно вдосконаленими. Це включає значне покращення технічних специфікацій, компонентів і матеріалів, вбудованого програмного забезпечення, зручності для користувача або інших функціональних характеристик. В освітньому секторі інновацією продукту може бути нова або значно покращена навчальна програма тощо.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Інновація процесу передбачає новий або значно вдосконалений метод виробництва чи доставки. Це охоплює значні зміни в технологіях, обладнанні та/або програмному забезпеченні. В освіті це може бути, наприклад, нова або вдосконалена педагогіка чи методика.

Маркетингова інновація – це новий маркетинговий метод, що передбачає значні зміни у дизайні чи пакуванні продукту, його розміщенні, просуванні чи ціноутворенні. В освіті це може бути, зокрема, новий спосіб ціноутворення на освітні послуги або нова стратегія вступу.

Організаційні інновації передбачають запровадження нового організаційного методу в діловій практиці фірми, організації робочого місця чи зовнішніх зв'язків (OECD, 2016a).

Інновація в освіті розглядається ОЕСР як упровадження нового або суттєво зміненого процесу, практики, організаційного або маркетингового методу, що спостерігаються на рівні системи освіти (OECD, 2016b).

ОЕСР зазначає, що в освітній системі інновації можуть реалізовуватися через значні зміни у використанні певної освітньої практики, або через появу нових практик. Йдеться про трансформації курикулуму (запровадження освітніх галузей), удосконалення або запровадження нових методик навчання традиційних предметів, технологій оцінювання навчальних досягнень учнів (наприклад, вимірювання оволодіння трансверсальними компетентностями), форм організації навчання (змішана, онлайн).

Водночас, як зазначається у Звіті ОЕСР «Вимірювання інновацій в освіті 2023», хоча вища освіта є найбільш інноваційною, високий рівень інновацій на одному освітньому рівні не обов'язково означає, що освітній сектор має потужну інноваційну екосистему. За швидкістю упровадження інновацій освіта є нижчою за середній показник впровадження інновацій у порівнянні з іншими галузями економіки (OECD, 2023).

ЮНЕСКО трактує інновації в освіті як вирішення реальної проблеми у новий, простий спосіб, що сприяє рівності та покращенню навчання. ЮНЕСКО констатує, що інновації в освіті – це більше, аніж нові технології. До них відносено програми, послуги, процеси, продукти та партнерства.

Позиція ЄС щодо інновацій є ідентичною ОЄСР. У словнику статистичної організації Європейської Комісії Eurostat «інновація» – це використання нових ідей, продуктів або методів там, де вони раніше не використовувалися (Eurostat, 2023a).

Eurostat розрізняє:

- інноваційний продукт, який є новим або значно покращеним за своїми характеристиками або призначенням (Eurostat, 2023c);
- інноваційний процес: упровадження нового або значно вдосконаленого методу виробництва чи доставки, що включає значні зміни в технологіях, обладнанні та/або програмному забезпеченні (Eurostat, 2023b).

Важливість інновацій для підвищення конкурентоспроможності ЄС обґрунтовано у ключових документах, які визначають перспективи розвитку цього наддержавного утворення. У Лісабонській стратегії, яка визначала стратегію соціально-економічного розвитку ЄС на період 2000 – 2010 років, інновації проголошувалися основою системного підходу для реалізації мети побудови найконкурентоспроможнішої та найдинамічнішої економіки у світі, що базується на знаннях, здатна до постійного зростання, забезпе-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

чує більше найкращих робочих місць та тісніше соціальне гуртування (European Council, 2000).

У Стратегії ЄС «Європа 2020» інновації визначено складовою ключових пріоритетів соціально-економічного зростання:

- розумне зростання: розвиток економіки, базованої на знаннях та інноваціях.
- стале зростання: сприяння створенню ресурсоефективнішої, екологічнішої та конкурентоспроможнішої економіки;
- інклюзивне зростання: сприяння економіці з високим рівнем зайнятості, що забезпечує соціальну та територіальну згуртованість.

Стратегією започатковано сім флагманських ініціатив для прискорення прогресу за кожним з пріоритетів:

- «Інноваційний союз»: для поліпшення рамкових умов і доступу до фінансування досліджень та інновацій, щоб забезпечити перетворення інноваційних ідей на продукти і послуги, що сприяють зростанню і створенню робочих місць;
- «Молодь у русі»: для підвищення ефективності систем освіти та полегшення вихід молоді на ринок праці;
- «Цифровий порядок денний для Європи», щоб прискорити розгортання високошвидкісного Інтернету та отримати переваги єдиного цифрового ринку для домогосподарств і фірм;
- «Ресурсоефективна Європа», щоб допомогти відокремити економічне зростання від використання ресурсів, підтримати перехід до низьковуглецевої економіки, збільшити використання відновлюваних джерел енергії, модернізувати транспортний сектор та сприяти підвищенню енергоефективності;
- «Промислова політика для епохи глобалізації» для покращення бізнес-середовища;
- «Порядок денний для нових навичок і робочих місць» – для модернізації ринків праці та розширення можливостей людей шляхом розвитку їхніх навичок впродовж життя з метою збільшення трудової участі та кращого узгодження попиту і пропозиції на робочу силу на ринку праці, в тому числі через трудову мобільність;
- «Європейська платформа проти бідності»: для забезпечення соціальної і територіальної згуртованості, щоб вигоди від зростання і робочих місць широко розподілялися, а люди, які відчувають бідність і соціальну ізоляцію, мали змогу жити гідно і брати активну участь у житті суспільства (European Council, 2020).

У Висновках Ради та представників урядів держав-членів від 26 листопада 2009 року щодо розвитку ролі освіти у трикутнику знань, який повноцінно функціонує, наголошено на ключовій ролі трикутника знань для досягнення проголошеного майбутнього Європи. У документі йдеться, що трикутник знань, складовими якого є освіта, дослідження та інновації, відіграє важливу роль у зміцненні інноваційного потенціалу Європи, розвитку креативної та наукомісткої економіки і суспільства (European Council, 2009).

Інноваційний розвиток залишається пріоритетом ЄС і сьогодні. Індустріальний план «Зелений курс», який покликаний забезпечити процвітання в ЄС та лідерство у світі як у сфері технологій, так і в боротьбі зі зміною клімату і забрудненням довкілля, ґрунтується на таких принципах як відкритість, інновації, інклюзивність та сталість (European Commission, 2023).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Розбудова цифрового суверенітету Європи і розгортання технологічних можливостей для бізнесу і населення передбачає реалізацію інноваційних еко-стандартів у процесі цифрової трансформації (European Commission, 2021a). Закон про цифрові послуги та Закон про цифрові ринки спрямовані на створення інноваційного цифрового простору, де захищені основні права користувачів, а також на створення рівних умов для бізнесу. Європейський закон про мікросхеми підвищить конкурентоспроможність і стійкість Європи в галузі напівпровідникових технологій, а також допоможе досягти цифрового і зеленого переходу. «Цифрова ідентичність ЄС» буде доступна громадянам, резидентам та підприємствам ЄС, які хочуть ідентифікувати себе або надати підтвердження певної особистої інформації. Її можна буде використовувати як для онлайн, так і для офлайн державних та приватних послуг по всьому ЄС. Кожен громадянин і резидент ЄС зможе користуватися особистим цифровим гаманцем. Європейська стратегія даних має на меті перетворити ЄС на суспільство, яке, керує даними. Очікується, що створення єдиного ринку даних дозволить їм вільно циркулювати в кордонах ЄС та між галузями економіки на користь бізнесу, дослідників та органів державного управління.

Побудова інноваційної економіки поєднується із соціальними інноваціями у межах нового «соціального кодексу» – на засадах двадцяти принципів Європейського стовпа соціальних прав, який покликаний забезпечувати солідарність між поколіннями, можливості та соціальний захист для всіх, сприяти поліпшенню умов життя і праці, інвестувати в якісну та інклюзивну освіту, професійну підготовку та навички (European Commission, 2021b).

Підвищення кваліфікації та перекваліфікації громадян ЄС для оволодіння навичками XXI століття задля забезпечення конкурентоспроможності та упровадження інновацій в Європі є метою Нового порядку денного з навичок. Європейський порядок денний з навичок (2020) – це п'ятирічний план підтримки Європейської Спільноти з розбудови економіки і соціального життя у постпандемійній реальності. Ключовими у Порядку денному визначено:

- посилення стійкості конкурентоспроможності: навички і навчання впродовж життя мають вирішальне значення для довгострокового та стійкого зростання, продуктивності праці та інновацій, є ключовим фактором конкурентоспроможності. Набуття громадянами належних навичок надає їм можливість ефективніше працювати та користуватися передовими технологіями. Лише тоді Європа зможе зміцнити свої позиції у глобальній конкуренції та мати стійкий економічний перезапуск, спрямований на перехід до «зеленої» та цифрової економіки;
- забезпечення соціальної справедливості: доступ до підвищення кваліфікацій є життєво важливим для мільйонів європейців. Відновлення Європи буде успішним за умови забезпечення рівного доступу до додаткових можливостей підвищення кваліфікацій для всіх, незалежно від статі, етнічного походження, релігійних переконань, інвалідності, віку, сексуальної орієнтації, включаючи низькокваліфікованих дорослих та осіб з мігрантським походженням;
- підвищення стійкості до кризових ситуацій на основі уроків, отриманих під час пандемії COVID-19: для особистості підвищення стійкості за допомогою оволодіння навичками означає зменшення залежності від кон'юнктури ринку праці, збільшення потенціалу навігації впродовж життя на етапах розбудови професійної кар'єри. Пандемія COVID-19

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

продемонструвала необхідність бути готовими до цифровізації роботи та реагування на кібербезпеку професій (European Commission, 2022b).

Новий європейський інноваційний порядок денний, затверджений у 2022 році, покликаний позиціонувати Європу на передовій нової хвилі глибоких технологічних інновацій та стартапів. Очікується, що Порядок сприятиме розробленню нових технологій для вирішення найгостріших суспільних проблем та економічних проблем. Йдеться про Європу як місце, де найкращі таланти працюють пліч-о-пліч з найкращими компаніями, де глибокі технологічні інновації процвітають і створюють проривні інноваційні рішення по всьому континенту.

Новий європейський інноваційний порядок денний зосереджено на п'яти флагманських орієнтирах:

- фінансування розширення масштабів буде мобілізувати інституційних та інших приватних інвесторів в Європі для інвестування та отримання вигоди від розширення європейських стартапів у сфері високих технологій;
- сприяння інноваціям через експериментальні простори та державні закупівлі сприятиме інноваціям завдяки покращенню рамкових умов, включаючи експериментальні підходи до регулювання (наприклад, регуляторні пісочниці, випробувальні стенди, живі лабораторії та інноваційні закупівлі);
- прискорення та посилення інновацій в Європейських інноваційних екосистемах по всьому ЄС та подолання інноваційного розриву сприятиме створенню регіональних інноваційних долин та допоможе державам-членам і регіонам спрямувати щонайменше 10 мільярдів євро на конкретні міжрегіональні інноваційні проєкти, зокрема у сфері глибоких технологічних інновацій для ключових пріоритетів ЄС. Вона також надасть підтримку державам-членам у стимулюванні інновацій у всіх регіонах шляхом комплексного використання політики згуртування та інструментів програми «Горизонт Європа»;
- розвиток, залучення та утримання талантів забезпечить розвиток і приплив важливих талантів у сфері глибоких технологій в ЄС і до ЄС за допомогою низки ініціатив, включаючи схему інноваційних стажувань для стартапів і компаній, що розширюються, пул талантів ЄС, який допоможе стартапам та інноваційним компаніям знайти таланти за межами ЄС, схему жіночого підприємництва та лідерства, а також новаторську роботу над опціонами на акції для співробітників стартапів;
- удосконалення інструментів формування політики буде ключовим для розробки та використання надійних, порівнянних наборів даних та спільних визначень (стартапи, масштабування), які можуть бути використані для формування політики на всіх рівнях ЄС, а також для забезпечення кращої координації політики на європейському рівні за допомогою Форуму Європейської ради з питань інновацій (European Commission, 2022a).

Характеристиками освітньої інновації у баченні ЄС є:

- аспект новизни інновації: педагогічні або шкільні організаційні практики, які є новими у конкретному контексті або відрізняються від тих практик, які зазвичай застосовуються;
- потенційна ефективність цих нових практик або заходів: нові педагогічні або практичні методи мають призводити до позитивних результатів розвитку учнів.

На рівні школи інновація трактується як спроможність шкіл впроваджувати та підтримувати інновації у навчальній та організаційній практиці.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

На рівні системи освіти інновації розглядаються як здатність системи консолідувати зміни та вдосконалення: сприяти експериментуванню, моніторингу, оцінюванню вчитися на невдачах, підтримувати мережу та обмін досвідом, а також розробляти сприятливу шкільну політику, яка допомагає впроваджувати, адаптувати та підтримувати інновації в школах.

Інноваційна педагогіка визначається як педагогічна практика або підхід, який є новим для даного контексту і яка/який орієнтовано на покращення результатів учнів, тобто, яка результується позитивним когнітивним і соціальним розвитком учнів (European Commission, 2018).

У 2021 р. ЄС затвердив нову програму європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на період 2021–2030 років «Стратегічна рамка європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і поза його межами» (European Council, 2021). У документі на високоякісну, інноваційну та інклюзивну освіту і навчання покладено завдання перетворення на реальність для всіх економічне зростання і високоякісні можливості працевлаштування, а також особистісний, соціальний і культурний розвиток у форматі Європейського освітнього простору.

У документі визначено п'ять стратегічних пріоритетів співробітництва до 2030 року: підвищення якості, рівності, інклюзії та успіху для всіх в освіті та навчанні; перетворення навчання впродовж життя та мобільності в реальність для всіх; підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в професії освітянина; зміцнення позиції європейської вищої освіти; підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні.

У межах стратегічного пріоритету 2: «Перетворення навчання впродовж життя та мобільності в реальність для всіх» інновації в освітніх траєкторіях, нові освітні підходи, включаючи індивідуальні, а також у навчальному середовищі в усіх закладах освіти, включаючи заклади вищої освіти, а також на робочому місці та в громадах, проголошено передумовою для кращого задоволення потреб ширшого кола здобувачів освіти, оскільки дедалі більше дорослих потребуватиме перекваліфікації та підвищення кваліфікації.

У межах стратегічного пріоритету 3 «Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації в професії освітянина» вказано, що вчителі, педагогічні та науково-педагогічні працівники і керівники закладів освіти на всіх рівнях є її основою. Для підтримки інновацій, інклюзії, якості та досягнень в освіті і навчанні, освітяни повинні бути висококомпетентними і вмотивованими, що потребує започаткування широкого спектру можливостей для професійного розвитку протягом усієї їхньої кар'єри.

У межах стратегічного пріоритету 4 «Зміцнення позиції європейської вищої освіти» проголошено, що протягом наступного десятиліття заклади вищої освіти будуть заохочуватися до пошуку нових форм поглибленої співпраці, а саме шляхом створення транснаціональних альянсів, об'єднання своїх знань і ресурсів та створення більших можливостей для мобільності та участі студентів і персоналу, а також для активізації досліджень та інновацій.

Інновації визнано перспективними для:

- міжсекторальної співпраці між відповідними ініціативами ЄС у сфері освіти і навчання та ініціативами у суміжних сферах і секторах політики, зокрема, зайнятості, соціальної політики, досліджень;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- розбудови «квадрату знань», який охоплює освіту, дослідження, інновації та служіння суспільству. У цьому напрямі буде актуалізовано синергію політики та фінансування між освітою та професійною підготовкою, дослідженнями та інноваціями, а саме в контексті Європейського дослідницького та Європейського освітнього просторів при узгодженості Європейським простором вищої освіти.

Формування інноваційного Європейського освітнього простору передбачає досягнення таких показників на рівні ЄС:

- частка молоді 15-річного віку, яка демонструє низькі результати з читання, математики та природознавства, має становити менш, ніж 15% до 2030 р.;
- частка випускників 8-го класу, яка демонструє низькі результати з комп'ютерної та інформаційної грамотності, має становити менш, ніж 15% до 2030 р.;
- не менш, ніж 96% дітей (від 3-х років до обов'язкового шкільного віку) повинні бути охопленими дошкільною освітою до 2030 р.;
- частка молоді, яка зарано залишають навчання, повинна бути меншою, ніж 9% до 2030 р.;
- не менш, ніж 45% населення у віці 25–34 роки повинні мати вищу освіту до 2030 р.;
- до 2025 р. частка нещодавніх випускників ПТО, які отримують вигоду від навчання на робочому місці під час отримання професійної освіти, повинна становити щонайменше 60%.
- не менш, ніж 15% дорослого населення повинно навчатися; не менш ніж 47% дорослих у віці 25–64 років мають брати участь у навчанні протягом останніх 12 місяців, до 2025 р. (European Council, 2021).

У Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002) інновації трактуються як новостворені (застосовані) і (або) вдосконалені конкурентоздатні технології, продукція або послуги, а також організаційно-технічні рішення виробничого, адміністративного, комерційного або іншого характеру, що істотно поліпшують структуру та якість виробництва і (або) соціальної сфери (Закон України, 2002).

Законом України «Про освіту» на освіту покладено місію забезпечення інноваційного, а також соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. А інноваційність визначено однією з ключових компетентностей, що необхідні сучасній людині для успішної життєдіяльності (Закон України, 2017).

У Державному стандарті початкової освіти та у Державному стандарті базової освіти ключова компетентність «інноваційність» визначається як така, що передбачає відкритість до нових ідей, ініціювання змін у близькому середовищі (клас, школа, громада тощо), формування знань, умінь, ставлень, що є основою компетентнісного підходу, забезпечують подальшу здатність успішно навчатися, провадити професійну діяльність, відчувати себе частиною спільноти і брати участь у справах громади (Кабінет Міністрів України, 2018; МОН України, 2020).

Інноваційний розвиток освіти передбачає осмислення концептуальних засад освітніх інновацій у взаємозв'язку з швидкозмінними викликами та потребами економіки і суспільства. Теоретичні аспекти інноваційної освіти розроблялися у працях І. Беха, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, В. Кременя, О. Савченко, С. Сисоєвої та ін.

В. Кремень у праці «Інноваційна людина як мета сучасної освіти», характеризуючи сучасний етап розвитку цивілізації, обґрунтовує суспільство знань як соціальну іннова-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

цію, а інноваційне середовище – як умову нової соціокультурної реальності. У цьому контексті учений наголошує на ролі інноваційної освіти, розвиток якої повинен вирішуватися в напрямі удосконалення її змісту, у відповідності з основними парадигмами її розвитку, але необхідним є збереження вітчизняних освітніх традицій, освоєння кращих досягнень європейського та світового досвіду, збагачення змісту освіти за рахунок звернення до кращих досягнень науки з орієнтацією на методологію людиноцентризму (Кремень, 2013, сс. 7–22).

Ця думка простежується також і у праці В. Кременя, В. Лугового і П. Сауха «Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку», в якій дослідники пишуть, що інноваційний тип сучасного прогресу імперативно вимагає формування інноваційної людини з опорою насамперед на випереджальний розвиток освітньої і наукової сфер (Кремень та ін., 2020).

О. Дубасенюк визначає такі інтегральні якості інновації як системного утворення: інноваційний процес, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, інноваційне середовище. Джерелом інновації є цілеспрямований пошук ідеї з метою розв'язання суперечностей, її освоєння відбувається шляхом апробації в формі педагогічного експерименту або пілотного впровадження. Розвиток інновації залежить від того, наскільки соціально-психологічне середовище потребує нової ідеї. Подальше існування інновації пов'язане з переходом у стадію стабільною функціонування.

Інновації в освіті Дубасенюк визначає як процес творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій, у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісно іншого стану. Слово «інновація» має багатомірне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації (Дубасенюк, 2014, сс. 12–28).

Аналіз трактувань інновацій в освіті іншими українськими дослідниками, проведений С. Диканем, уможливлює стверджувати розмаїття бачення цього феномену: Інновація – це:

- «оновлення, зміни, впровадження нового/новизни» (Л.Г. Вікторова);
- «процес створення, розповсюдження, засвоєння і використання нововведень» (З.А. Абасов);
- кінцевий результат творчої діяльності у вигляді нової чи удосконаленої продукції, нового чи удосконаленого технологічного процесу» (В.І. Слободчиков);
- «процеси введення та освоєння педагогічних нововведень» (В.І. Сафіулін);
- «синонім успішного розвитку певної сфери діяльності на базі різноманітних нововведень» (О.Є. Остапчук);
- «комплексний процес створення, розповсюдження і використання нового практичного засобу для формування у того, хто навчається, інноваційного мислення та інноваційної культури» (В.Ф. Самохін, В.П. Чорноліс);
- «кінцевий результат інноваційної діяльності, втілений у вигляді нового змісту, форми організації навчально-виховного процесу або вдосконаленого технічного засобу навчання, який використовується у практичній діяльності, а також у новому підході до соціальних послуг в освіті... Головна ознака інновації: позитивні соціальні і (або) економічні зміни, які виникають в роботі освітніх установ в результаті спеціально організованої

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

інноваційної діяльності... По суті мова йде про впровадження нововведення у практику та визначення його соціально-економічного ефекту» (В.М. Полонський);

- «новизна, що істотно змінює результати освітнього процесу, створюючи при цьому удосконалені чи нові освітні, дидактичні, виховні системи; зміст освіти; освітні педагогічні технології; методи, форми, засоби розвитку особистості, організацію навчання і виховання; технології управління навчальними закладами, системою» (Л.І. Даниленко) (Дикань, 2013).

Водночас, слід підкреслити, що ключовою ідеєю усіх трактувань є аспект новизни, яка є потенційно ефективною. Йдеться про освітні практики, які є новими в конкретному контексті та очкується, що будуть (або вже) призводити до ефективних результатів.

У працях українських компаративістів феномен інновацій розглядається в аспектах сутності поняття (Локшина, 2023) концептуальних засад (Шпарик, 2021, сс. 65–76; Dziubenko et al., 2021) стратегічних пріоритетів освітньої політики (Кравченко, 2022, сс. 113–124; Локшина, 2022, сс. 5–17; Топузов та ін., 2023) ефективних практик імплементації та оцінювання в країнах зарубіжжя (Локшина та ін., 2021; Джурило, 2022, сс. 20–32; Lokshyna et al., 2021; Hlushko et al., 2021, pp. 39–49; Maksymenko, 2021, pp. 50–65; Nikolska, 2022, pp. 95–101; Savchenko & Lokshyna, 2021, pp. 27–42; Sysoieva et al., 2021, pp. 133–145; Zabolotna & Lokshyna, 2022). Зокрема, констатується, що до ключових ознак інновацій в освіті у зарубіжному дослідницькому просторі віднесено: аспект новизни (практики, які є новими в конкретному контексті або відрізняються від тих практик, які зазвичай застосовуються) і потенціальна ефективність цих нових практик або заходів (тобто нові педагогіки або практики повинні вести до позитивних результатів розвитку учнів).

Цінним є характеристика орієнтирів ЄС щодо трансформації освіти на інноваційні засади:

- інновацію слід розглядати як засіб удосконалення систем освіти, що забезпечує позитивний досвід та розвиток учнів;
- інновації потребують скоординованих загальносистемних змін із залученням широкого спектра акторів поза звичайними партнерами та структурами та сприянням відкритому діалогу між ними;
- цілі інновацій у шкільній політиці повинні бути перетворені на оперативні цілі та конкретні заходи, які супроводжуються чіткими планами дій та ресурсами для їх реалізації;
- посилення автономії шкіл може заохочувати та стимулювати їх інноваційний потенціал, дозволяючи вчителям та керівникам шкіл адаптувати свої навчальні практики з метою відповідності потребам учнів (Локшина, 2021, сс.163–165).

Отже, розвиток освіти у провідних країнах світу сьогодні характеризується інноваційністю. Інноваційна освіта є інструментом випереджального характеру її розвитку та результатом синергії усіх складових – від інноваційної освітньої політики до інноваційних практик на рівні закладів освіти.

На рівні освітньої політики важливим є їх інтеграція у пріоритети та стратегії, спрямовані на комплексне удосконалення системи освіти. Інновації передбачають скоординовані загальносистемні дії, залучення широкого кола зацікавлених осіб, реалізацію суспільного діалогу. Важливим є синергія стратегічних цілей інновацій з операційними та конкретними заходами, ресурсами та системою показників для досягнення і моніторинговими процедурами.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

На рівні закладів освіти важливим для реалізації інноваційних практик є створення сприятливого середовища, яке передбачає справедливе фінансування школи та оплату праці вчителів.

На рівні професійного розвитку вчителів інновації у навчанні реалізуються за умови запровадження високоякісних програм для керівників шкіл і вчителів та постійного діалогу педагогів для розбудови спільноти практик.

Вплив на імплементацію інновацій у навчальний процес місцевої влади та спільноти покликаний слугувати окресленню суспільних потреб і запитів при формуванні регіональної та локальної освітньої політики, інвестиціям у розвиток і підтримку високоякісних мереж і платформ для вчителів, шкіл та інших зацікавлених сторін.

Висновок про інноваційність Європейського освітнього простору, побудова якого проголошена метою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання на період 2021 – 2030 років, працює на подальшу гармонізацію національної освітньої політики з aquis ЄС (Локшина, 2024, с. 6–19).

Список використаних джерел

Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал, (4), 5–11. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559

Глушко, О. (2019). Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. Український педагогічний журнал, (4), 32–41. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41

Джурило, А. (2022). Європейські підходи до розроблення політики оцінювання шкіл як інструмент забезпечення якості. *Український Педагогічний журнал*, (3), 20–32. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-20-32

Дикань, С.А. (2013). Інноваційність в освіті як феномен сталого розвитку. *Інноваційні аспекти систем безпеки праці, захисту інтелектуальної власності.* Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція. Секція безпеки праці. Полтавський державний аграрний університет. URL: https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/2795/17stattyadykan.pdf

Дубасенюк, О. (2014). Інновації в сучасній освіті. У О. Дубасенюк (Ред.), *Інновації в освіті: Інтеграція науки і практики*: збірник науково-методичних праць (сс. 12–28) Житомирський державний університет імені Івана Франка. https://core.ac.uk/download/pdf/42971148.pdf

Закон України «Про інноваційну діяльність». (2002, 4 липня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-IV#Text

Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Кабінет Міністрів України. (2018). *Про затвердження Державного стандарту початкової освіти* (87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#Text

Кравченко, С.М. (2022). Інновація як тренд розвитку загальної середньої освіти: досвід США. *Освітня аналітика України*, (5), 113–124. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-1-113-124

Кремень, В. (2013). Інноваційна людина як мета сучасної освіти. *Філософія освіти*, *1*(12), 7–22.

Кремень, В.Г., Луговий, В.І. & Саух, П.Ю. (2020). Освіта і наука – основа інноваційного людського розвитку: Пропозиції НАПН України до Стратегії людського розвитку. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2*(2), 1–5. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-14-3

Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (4), 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Локшина, О. (2023). Термінологічне бачення концепту справедливості в освіті. У О. Локшина (Ред.), *Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2023: горизонти інновацій*: збірник матеріалів VII Міжнародної наукової конференції (Київ, 25 травня 2023 р.) (сс. 151–152). https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736770

Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19

Локшина, О.І., Глушко, О.З., Джурило, А.П., Кравченко, С.М., Нікольська, Н.В., Тименко, М.М., & Шпарик, О.М. (2021). *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї*: монографія. КОНВІ ПРІНТ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730544

МОН України. (2020). *Державний стандарт базової середньої освіти*. http://surl.li/geokrx

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

Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал,* (4), 65–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76

Cambridge Dictionary. (n.d.). Innovation. In *Cambridge Dictionary*. Retrieved August 15, 2023, from https://dictionary.cambridge.org/uk/dictionary/english/innovation

Dziubenko, I., Semenog, O., Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Starokozhko, O. (2021). Pedagogical Innovations: Problems, Tendencies of Development of Modern Education. *International Journal of Computer Science and Network Security (IJCSNS)*, *21*(9), 173–178. https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2021.21.9.24

European Commission. (2018). *Study on supporting school innovation across Europe*. Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2766/466312

European Commission. (2021a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions 2030: Digital Compass: the European way for the Digital Decade*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118

European Commission. (2021b). *The European Pillar of Social Rights Action Plan*. https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/

European Commission. (2022a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions a New European Innovation Agenda. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52022DC0332*

European Commission. (2022b). *The European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness, and resilience*. http://surl.li/zipsme

European Commission. (2023). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions: A Green Deal Industrial Plan for the Net-Zero Age*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52023DC0062

European Council. (2000). *Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions*. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

European Council. (2009). *Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, of 26 November 2009 on developing the role of education in a fully-functioning knowledge triangle*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A42009X1212%2801%29

European Council. (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030)*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Eurostat. (2022). *Government expenditure on education*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Government_expenditure_on_education

Eurostat. (2023a). *Glossary: Innovation*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Innovation

Eurostat. (2023b). *Glossary: Process innovation*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Process_innovation

Eurostat. (2023c). *Glossary: Product innovation*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Product_innovation

Evans, R. & Leppmann, P. (1970). *Resistance to Innovation in Higher Education*. Jossey-Bass Publishers Inc.

Hlushko O., Dzhurylo A., & Shparyk O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration in European education area. *Education: Modern Discourse, 4,* 39–49. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-26-113-129

Huberman, A.M. (1973). *Understanding change in education: an introduction*. UNESCO: IBE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000003397

Innovation. (n.d.). Bureau of Educational and Cultural Affairs. https://eca.state.gov/impact/eca-monitoring-evaluation-learning-and-innovation-meli-unit/innovation

Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. In V. Hamaniuk, S. Semerikov & Y. Shramko (Eds.), *Second International Conference on History, Theory and Methodology of Learning* (ICHTML 2021) (May 11, 2021, Kryvyi Rih, Ukraine). SHS Web of Conferences, 104, 01004. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004

Maksymenko, O. (2021). Foreign languages in school education: European and Ukrainian trends. *Education: Modern Discourses*, *4*, 50–65. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-06

Merriam-Webster. (n.d.). Innovation. In *MerriamWebster.com dictionary*. Retrieved August 15, 2023, from https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation

Nikolska, N. (2022). Innovative methods of teaching foreign languages in secondary education in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, *5*, 95–101. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-06

OECD. (2016a). *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264265097-en

OECD. (2016b). The innovation imperative in education. In *Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264265097-3-en

OECD. (2017). *Schools at the Crossroads of Innovation in Cities and Regions*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264282766-en

OECD. (2018). *Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation*. https://www.oecd.org/en/publications/oslo-manual-2018_9789264304604-en.html

OECD. (2023). *Measuring Innovation in Education 2023: Tools and Methods for Data-Driven Action and Improvement*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a7167546-en

Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of Innovations* (5th ed.). Free Press. http://surl.li/ijpstj

Savchenko, O., & Lokshyna, O. (2021). Reflective analysis of the introduction of the competency concept into Ukrainian primary education using benchmarks from the European Union. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology, 9*(4), 27–42. https://doi.org/10.32919/uesit.2021.04.03

Schumpeter, J., & Backhaus, U. (2003). The Theory of Economic Development. In: Backhaus, J. (Ed.) Joseph Alois Schumpeter, *The European Heritage in Economics and the Social Sciences* (Vol. 1, pp. 61–116). Springer. https://doi.org/10.1007/0-306-48082-4_3

Serdyukov, P. (2017), Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it? *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 10*(1), 4–33. https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007

Sysoieva, S., Lokshyna, O., Protsenko, O. & Tryhub, I. (2021). Active Forms of Conducting European Studies: Experience, Analysis, Conclusions. *Horyzonty Wychowania, 20*(55), 133– 145. https://doi.org/10.35765/hw.2184

Zabolotna, O., & Lokshyna, O. (2022). European Teaching Excellence for Students better performance: what is Teachers' Feedback on Jean Monnet Module? *Studies in Comparative Education*, (2). https://doi.org/10.31499/2306-5532.2.2022.270958

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Розділ ІІ

ОСВІТНІ ІННОВАЦІЇ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ

ІІ.1. Справедливість у загальній середній освіті в європейському та північноамериканському освітньому просторах: стратегічні орієнтири та інноваційні практики

О.І. Локшина

Проблема справедливості в освіті досліджується у науковому просторі в аспектах термінології, концепту, політик і практик роботи закладів освіти (Локшина et al. (2021); Parrott, Huslage & Cronley (2022); Burke, Bunn, Parker & Lumb (2023); Локшина (2024).

Ґрунтовний внесок у науковий дискурс зроблено Jurado, Moreno Guerrero, Marín-Marín & Costa (2020), які у праці «Термін справедливість в освіті: огляд літератури з науковим картуванням у Web of Science» пишуть про еволюцію концепту справедливості від пріоритезації гендеру до ідеї рівного доступу та інклюзії. Використавши метод ключових слів, науковці виокремили чотири періоди.

У першому періоді (1948–2006) проаналізовані дослідження зосереджуються на аспектах, пов'язаних із гендерними відмінностями та рівністю в освіті. Провідними темами є «статеві відмінності», яка стосується таких питань, як «дівчата», «ставлення», «гендерна рівність», «гендерні відмінності», «взаємодія між вчителями та учнями», «раса» та «досягнення»; «різноманітність», яка стосується «освітньої рівності», «багатокультурна освіта», «підготовка вчителів», «перспективи», «соціальна справедливість», «реформа» та «педагогічна освіта».

У другому періоді (2007–2011) дослідження зосереджуються переважно на гендерних аспектах людей на різних рівнях освіти та в рамках математики і природничо-наукової освіти: «математика», яка стосується питань «дослідження», «директор-лідерство», «успішність учнів», «початкова школа», «середня школа», «самоефективність», «педагогіка» та «досягнення»; «гендер», який стосується «класу», «етнічної приналежності», «Інтернет», «вчителі», «жінки», «раса» та «природничо-наукова освіта».

У третьому періоді (2012-2016) при збереженні пріоритету гендеру, з'являються нові терміни, які стосуються соціальної справедливості та расових відмінностей. Провідними темами є «гендер», який стосується «культури», «хлопці», «цінності», «підлітки», «вплив», «жінки», «політика» та «дівчата»; «соціальна справедливість», яка стосується «національних норм і стандартів», «плата за навчання», «безкоштовні школи», «стандарти», «роль

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

директора»; «раса», «вибір», «стратифікація», «вступ», «університет», «залучення», «доступ» і «викладачі».

Четвертий період характеризується (2017-2019) мультитематичністю. Провідними темами є «покращення шкіл», що стосується «дослідження групової рандомізації», «стабільність», «оцінювання шкіл», «освіта на засадах рівності», «дослідження ефективності освіти», «результати», «методи багаторівневого моделювання» та «підвищення якості»; «доступ", що стосується «розширення участі», «визнання», «цифровий розрив», «освітні можливості», «робота», «оцінка», «вища освіта» та «рівність»; «інвалідність», що стосується «вивчення інвалідності», «культурно-підтримуюча педагогіка», «доступність», «афроамериканці», «учні – представники меншин», «спеціальна освіта», «інклюзивна освіта» та «диспропорційність»; «раса», пов'язана з «викладачами», «кольором шкіри», «расизмом»; «досвід», «наративи», «наука» та «жінки»; та «політика», що стосується «поведінки вчителя», «сучасності», «комплексна модель», «впровадження», «успішність учнів», «організаційні процедури», «керівники шкіл» та «якість і справедливість в освіті». Отже, у цей період дослідження зосереджуються на темах доступу до освіти, інвалідності, расовій приналежності, ставленні педагогів, удосконаленні шкіл.

Очевидно, що еволюція концепту справедливості в освіті відображає запит глобальної спільноти, який закріплено у документах міжнародних організацій. Право на освіту проголошено одним з основних прав людини у Статті 26 Загальної декларації прав людини, яка була прийнята на Генеральний Асамблеї ООН у 1948 році (Загальна декларація прав людини,1948).

Справедливість в освіті є складовою концепту Цілей сталого розвитку на період до 2030 року, що були ухвалені на Саміті ООН зі сталого розвитку на 70-й сесії Генеральної Асамблеї ООН у 2015 році. Зокрема, завдання 4.5. Цілі 4 «Забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» спрямовано на ліквідацію гендерної нерівності та забезпечення рівного доступу до всіх рівнів освіти та професійної підготовки для вразливих груп населення, включаючи осіб з інвалідністю, корінні народи та дітей, які перебувають у вразливому становищі (UN/General Assembly, 2015).

Суголосним є бачення ОЕСР, яка розглядає справедливість в освіті з позиції надання школами та освітніми системами рівних можливостей для навчання всім учням (OECD, 2018). У дослідженні ОЕСР «Справедливість, досконалість та інклюзивність в освіті: політичні уроки з усього світу» (2014) Schleicher наголошує, що справедливість в освіті покликана забезпечити, щоб усі учні досягли базового мінімального рівня навичок і щоб учні не були обмежені особистими чи соціально-економічними обставинами. Зусилля для цього мають спрямовуватись на:

- якість викладання: забезпечення учнів з неблагополучних сімей високопрофесійними вчителями, задоволення потреб учителів у неблагополучних школах, заохочення різноманітності у професії вчителя, покращення умов працевлаштування;
- шкільну організацію: ліквідацію соціально-економічної сегрегації, інвестування в дошкільну освіту;
- навчальне середовище: зменшення другорічництва, ліквідацію ранньої диференціації (Schleicher, 2014).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У Звіті ОЕСР «Справедливість в освіті: подолання бар'єрів для соціальної мобільності» (2018) результатом справедливості в освіті визначено забезпечення досягнення учнями з різним соціально-економічним статусом, статтю чи іммігрантським та сімейним походженням подібних з іншими учнями рівнів академічної успішності в ключових когнітивних сферах, таких як читання, математика та природничі науки, а також подібних рівнів соціального та емоційного благополуччя в таких сферах, як задоволеність життям, упевненість у собі та соціальна інтеграція.

Аналіз тенденцій, презентований у Звіті, демонструє, що за останні півстоліття відбулося покращення доступу до освіти та досягнення вищого її рівня молодими людьми незалежно від їх середнього доходу у порівнянні з їхніми батьками, бабусями й дідусями. Водночас, зазначається, що розширення доступу до освіти автоматично не призводить до більшої рівності в освітніх досягненнях. Очевидно, що розширення доступу до освіти відкриває можливості для навчання для більшої кількості учнів. Однак, для того, щоб розширення освіти призвело до більшої рівності, учні з неблагополучних верств населення повинні отримати підтримку більшу, ніж привілейовані учні. У цьому контексті школи та освітні системи розглядаються як інституції, які мають та повинні пропонувати можливості просуватися вгору соціально-економічними сходами для дітей та молоді з неблагополучних сімей. Кращі навчальні результати пов'язуються з набуттям вищого соціально-економічного статусу у дорослому віці. Високу успішність серед 15-річних учнів із соціально незахищених верств населення визначено передумовою успіху при отриманні вищої освіти та подальшому працевлаштуванні (OECD, 2018).

В умовах глобальних соціально-економічних викликів справедливість в освіті набуває важливого значення і для ЄС. Серед наймасштабніших з них європейські експерти називають: глобалізацію та появу нових індустріальних і висококонкурентних країн; демографічні проблеми передусім через старіння населення Європи та міграційні потоки; трансформацію характеру ринку праці; технологічну революцію у галузі ІКТ (European Commission/ Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006).

У цих умовах ефективність та справедливість в освіті розглядаються у праці Woessmann та Schuetz «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти і навчання» (2006) як важлива передумова довгострокового економічного та соціального благополуччя європейських громадян і суспільств (Woessmann & Schuetz, 2006). Ключовою характеристикою справедливості дослідниками визначено незалежність успішності учня від його раси, статі чи сімейного походження. Справедливість розглядається в координатах результативності системи освіти і навчання, наприклад, у вигляді результатів тестування здобувачів освіти, або в термінах зовнішніх результатів, таких як результати на ринку праці. Крім того, оцінка справедливості також має зовнішній аспект – чи можна досягти конкретної мети справедливості краще за рахунок інвестицій в освіту, а також внутрішній аспект, який полягає у тому, як даний обсяг ресурсів в систему освіти і навчання може бути використаний у найбільш справедливий спосіб.

У дослідженні обґрунтовано, що розвинуті системи дошкільної освіти, як з точки зору охоплення, так і з точки зору тривалості, значно підвищують рівність можливостей, що вимірюється меншою залежністю результатів тестування восьмикласників від їхнього сімейного походження. Отже, програми дошкільної освіти, особливо орієнтовані на дітей з неблагополучних сімей, мають значний потенціал для підвищення справедливості в освіті.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Одним із чинників, що має шкідливий вплив на рівність можливостей на рівні шкільної освіти, визначено ранній (у віці 10-12 років) розподіл до різних типів шкіл відповідно до їхніх здібностей. Іншим – називається розмір системи дошкільної освіти в країні: розгалужена система з точки зору як тривалості, так і загального охоплення розглядається інструментом підвищення рівності освітніх можливостей на шкільному рівні. До заходів мінімізації рівня несправедливості на рівні шкільної освіти віднесено такі заходи освітньої політики, як зменшення розміру класів, додаткові ресурси для персоналу та додаткові ресурси на комп'ютери.

Усвідомлюючи важливість справедливості в освітньому просторі, ЄС реалізує політику, спрямовану на перетворення загальноєвропейської та національних освітніх політик держав-членів ЄС на справедливо-базовану. Проведений аналіз уможливлює стверджувати, що політика характеризується:

- наскрізністю: ідея справедливості імплементована у ключові документи, що визначають функціонування цього наддержавного утворення;
- цілісністю: охоплює усі рівні освіти в координатах освіти впродовж життя;
- комплексністю, передбачаючи синергію рівності та інклюзії. оскільки саме інклюзія (чи всі учні отримують мінімальний обсяг якісної освіти) та рівність (чи не залежить успішність учнів від соціально-економічного становища) формують концепт справедливості у баченні ЄС (Commission of the European Communities, 2006).

Одним із базових документів для формування такого концепту є Європейський фундамент соціальних прав (2017). Першим принципом Фундаменту проголошено, що кожна особа має право на якісну освіту впродовж життя, а третій принцип підкреслює, що кожен/кожна має право на рівне ставлення та можливості в освіті (European Commission, 2023).

Справедливість в освіті у концепті ЄС розглядається як ступінь, до якої люди можуть скористатися перевагами освіти і навчання з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів. Справедливі системи у баченні ЄС гарантують, що результати освіти і навчання не залежать від соціально-економічного походження та інших факторів, які призводять до несприятливих освітніх умов, і що ставлення до людей відображає їхні конкретні навчальні потреби. Несправедливість щодо статі, статусу етнічної меншини, інвалідності, регіональної нерівності має важливе значення, вона сприяє загальному соціально-економічному неблагополуччю (Commission of the European Communities, 2006).

Отже, бачення ЄС координується з позицією ОЕСР та інших міжнародних організацій. У трактуванні міжнародної спільноти справедливість в освіті означає, що особистісні або соціальні характеристики та обставини (стать, соціально-економічний статус, походження, вік, особливі потреби, місце проживання) не перешкоджають реалізації власного освітнього потенціалу (рівний доступ) та, що всі особи набудуть принаймні мінімальний рівень знань та навичок (інклюзія).

Орієнтири розбудови політики у галузі справедливості в освіті закладено у Повідомленні Комісії Раді та Європейському Парламенту «Ефективність і справедливість в європейських системах освіти і навчання» (2006). У документі обґрунтовано важливість дотримання пріоритету справедливості на усіх рівнях – дошкільної, початкової, середньої, професійно-технічної та вищої освіти. Проголошено, що:

- освіта дітей раннього віку закладає майбутні переваги у навчальних досягненнях і соціалізації учня під час навчання у школі та у подальшому житті: в отриманні роботи, для

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

кар'єрного зростання, щодо рівня заробітної плати, стосунків у сім'ї, здоров'я для індивідуумів та приносять позитивні соціально-економічні результати для країни;

- обов'язкова освіта покликана формувати ключові компетентності, необхідні для життя у суспільстві знань. У Стратегії наголошується на таких негативних аспектах, що провокують ситуацію несправедливості в освіті на цьому рівні, як рання диференціація і профілізація навчання, акцентування вимоги забезпечення якості за рахунок справедливості в національних/регіональних/локальних системах підзвітності в умовах децентралізації освіти. Однією з ключових проблем залишається вибір школи для навчання. Констатовано, що неможливість вибору школи сприяє сегрегації учнів з неблагополучних сімей;
- бачення професійно-технічної освіти трансформується в умовах багаторівневої неперервної освіти. Необхідним визначено створення диверсифікованої моделі, в якій відсутні термінальні освітні траєкторії, багатьох форматів набуття професії як для молоді, що вперше її отримує, так і для дорослого населення, яке бажає набути нових кваліфікацій (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2006).

Справедливість у вищій освіті визначається Європейською Комісією не лише як наявність прав на рівний доступ та просування в освіті (тобто однакові права для всіх), але й цілеспрямованих заходів, які покращують доступ та просування осіб, які, зазвичай, недостатньо представлені у закладах вищої (тобто надання спеціальних прав, зарезервованих лише для певних категорій осіб) (European Commission/European Education and Culture Executive Agency, 2022).

Наукові розвідки європейських учених засвідчують, що зростання упродовж останніх десятиліть внаслідок технологічних трансформацій попиту на високоосвічену та кваліфіковану робочу силу, що її продукує система вищої освіти, має значний вплив на структуру зайнятості та диференціацію заробітної плати за рівнем освіти на ринку праці. Зазначене спричиняє зростання нерівності в оплаті праці та відносного безробіття серед низько кваліфікованих працівників, які, переважно, є виходцями з неблагополучних сімей (Woessmann & Schuetz, 2006).)

У Повідомленні Комісії Раді та Європейському Парламенту «Ефективність і справедливість в європейських системах освіти і навчання» вища освіта позиціонується у центрі «знаннєвого» трикутника поряд з інноваціями та дослідженнями, проголошується ключовим інструментом розбудови знаннєвої економіки. Важливим є висновок про те, що безкоштовний доступ до вищої освіти не завжди гарантує справедливість. З метою інтеграції пріоритету справедливості до вищої освіти держав-членів рекомендовано збільшити інвестиції в цей сектор з державних і приватних джерел для підтримки молоді з неблагополучних родин та осіб з особливими потребами.

Подальший розвиток політики ЄС у галузі справедливості в освіті зроблено у таких документах:

- Рекомендація Ради від 22 травня 2018 року щодо сприяння спільним цінностям, інклюзивній освіті та європейському виміру навчання, в якій підтверджено необхідність забезпечити ефективний рівний доступ до якісної освіти для всіх, що є незмінним для розбудови згуртованих суспільств (Council of the European Union, 2018);
- Висновки Ради від 16 червня 2020 року щодо протидії кризі COVID-19 в освіті та навчанні, де визнається, що одним з головних викликів пандемії є питання забезпечення

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

інклюзії та рівного доступу до можливостей якісного дистанційного навчання (Council of the European Union, 2020);

- Повідомлення Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського економічно-соціального комітету та Комітету регіонів про досягнення Європейського освітнього простору до 2025 р. (2020). Вимір «Інклюзія і справедливість» нарівні з якістю, зеленою та цифровою трансформаціями, викладачами, вищою освітою, геополітичним виміром проголошено складовою Європейського освітнього простору. Для забезпечення проголошеного заплановано дотримання права особи на якісну освіту незалежно від соціально-економічного статусу; поглиблення гендерної чутливості; охоплення усіх дітей відповідного віку дошкільною освітою; імплементацію інклюзивних стратегій освіти впродовж життя для надання можливості молоді, яка зарано припинила навчання в школі, його відновити та вступу до вищої освіти (European Commission/Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2020).

У Резолюції Ради про стратегічну рамку європейського співробітництва в галузі освіти і навчання на шляху до Європейського освітнього простору і за його межами (2021-2030 рр.) (2021) підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх в освіті і навчанні визначено стратегічним пріоритетом № 1.

Серед завдань, які покликані забезпечити реалізацію цього пріоритету в аспекті справедливості, визначено:

- сприяти оволодінню ключовими компетентностями, включно з базовими навичками, які є необхідною умовою для успішного життя, пошуку та отримання повноцінної роботи та того, щоб стати активними громадянами;
- підтримувати заклади освіти у розбудові безпечного середовища, вільного від насильства, знущань, образливих висловлювань, дезінформації та всіх форм дискримінації;
- стимулювати безпечне та сприятливе шкільне середовище як необхідну умову для вирішення конкретних питань, таких як боротьба з дискримінацією, расизмом, сексизмом, сегрегацію, булінгом (в тому числі кібербулінгом), насильством та стереотипами, а також для індивідуального благополуччя всіх учнів;
- сприяти досягненню усіма учнями базового рівня володіння базовими навичками, приділяючи особливу увагу групам ризику з низької успішністю та передчасним залишенням школи;
- сприяти вирішенню проблеми зростаючого розмаїття учнів та розширення доступу до якісної та інклюзивної освіти і навчання для всіх учнів, у тому числі для знедолених і вразливих груп, таких як учні з особливими навчальними потребами, меншини, особи з мігрантського походження та роми, а також ті, хто має менше можливостей через своє географічне розташування та/або соціально-економічне становище (Council of the European Union, 2021b).

Актуальність проблеми справедливості в освіті підтверджена у Висновках Ради щодо справедливості та інклюзивності в освіті та навчанні з метою сприяння освітньому успіху для всіх (Council of the European Union, 2021a). У документі зазначено, що справедливість у доступі, інклюзивності та успішності для всіх в освіті та навчанні є основним принципом ЄС, але його досягнення все ще залишається проблемою для систем освіти та навчання держав-членів, зважаючи на значні відмінності між ними та всередині них. Зокрема:

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- завдяки постійним зусиллям держав-членів рівень охоплення дошкільною освітою та вихованням дітей віком від 4 років є високим, трохи нижчим за цільовий показник ЕТ 2020 95%, але нерівномірний доступ та якість залишаються проблемою;
- показник щодо тих, хто достроково залишив навчання, становив 10,2 % у 2019 році, майже досягнувши цільового показника ЕТ 2020. Однак для осіб з інвалідністю цей показник становить 20,3 %, а учні, які народилися за кордоном, частіше залишають освіту передчасно, ніж їхні однолітки (22,2 % проти 8,9 % відповідно);
- результати дослідження PISA 2018 року свідчать про те, що ЄС не досягнув своєї мети до 2020 року щодо зниження рівня неуспішності в базових навичках до менш ніж 15 %. Фактично, в цілому по ЄС за останнє десятиліття неуспішність зросла в природничих науках і читанні та залишилася стабільною в математиці (22,5 % у читанні, 22,9 % у математиці та 22,3 % у природничих науках для ЄС–27).

Освіта і навчання, зазначено у документі, відіграють важливу роль у зменшенні нерівності, зокрема, пов'язаної з соціально-економічним статусом, міграційним походженням, расовою чи етнічною приналежністю, статтю, сексуальною орієнтацією, інвалідністю, існують також докази того, що найбільш ефективними є ті системи освіти і навчання, які роблять акцент на рівність та інклюзивність. Тому, саме від Рамкової програми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «На шляху до Європейського освітнього простору і за його межами» на період 2021-2030 років, в якій підвищення якості, справедливості, інклюзивності та успішності для всіх в освіті та навчанні проголошено першим стратегічним пріоритетом, очікується новий імпульс у цій галузі. А від держав-членів – упроваджувати відповідні заходи освітньої політики, що спрямовані на:

- вирішення проблеми розмаїття учнів, яке зростає, та розширення доступу до високоякісної та інклюзивної освіти і навчання для всіх;
- просування комплексних стратегій освітнього успіху на національному та регіональному рівнях, що ґрунтуються на міжсекторальній співпраці;
- роботу над тим, щоб усі учні досягли базового рівня володіння основними навичками, включаючи цифрові навички, приділяючи особливу увагу групам, які мають ризик низької успішності та передчасного припинення навчання;
- діяльність, орієнтовану на те, щоб усі учні, в тому числі обдаровані, отримували належну підтримку відповідно до їхніх здібностей та можливостей, захищаючи при цьому їхнє фізичне, емоційне та психологічне благополуччя;
- підтримку закладів освіти та навчання як безпечного середовища, вільного від насильства, расизму, булінгу, кібербулінгу, сексуальних домагань, сексизму, образливих висловлювань, дезінформації, дезінформації та всіх форм дискримінації;
- стимулювання безпечного, доброзичливого та сприятливого навчального середовища, в тому числі онлайн, в якому всі учні можуть розвиватися як особистості та члени громади, відчувати повагу, цінність і визнання їхніх особливих талантів і потреб, встановлюючи при цьому належним чином високі очікування для всіх учнів і дбаючи про їхнє індивідуальне благополуччя;
- забезпечення того, щоб внутрішні та зовнішні процеси забезпечення якості в закладах освіти враховували питання рівності в доступі, інклюзії та успішності навчання для всіх учнів;
- розглянути, відповідно до національних та регіональних ситуацій, можливість упровадження ефективної політики професійної орієнтації впродовж життя, надання мож-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ливостей для розвитку кар'єрних навичок на всіх рівнях і у типах освіти та навчання, в тому числі для підтримки переходу громадян до іншої професії впродовж життя;

- сприяння багатомовності в закладах освіти, цінуючи мовне походження учнів, таким чином зміцнюючи володіння мовою навчання та підтримуючи набуття додаткових мовних компетентностей;
- забезпечення доступності до можливостей навчання та інклюзивного середовища, а також надання індивідуальних заходів підтримки в навчальному середовищі, які максимально сприяють академічному та соціальному розвитку осіб з інвалідністю, з метою сприяння їхньому навчанню;
- роботу над запобіганням психологічним труднощам серед учнів та підтримувати учнів з психологічними труднощами, у тому числі шляхом забезпечення доступу до професійної підтримки, якщо це необхідно (Council of the European Union, 2021a).

Отже, справедливість в освітній політиці ЄС співвідноситься зі здобуттям учнями освітніх досягнень і кваліфікацій, незалежно від соціально-економічного, культурного, расового чи іншого походження учня.

Держави-члени, підтримуючи політичний пріоритет ЄС щодо справедливості, реалізують його на рівні національних систем освіти і навчання в аспектах іклюзії (чи всі учні отримують мінімальний обсяг якісної освіти) та рівності можливостей (чи успішність учнів не залежить від їхнього соціально-економічного походження).

Показниками для вимірювання вищезазначених складових у Звіті Європейської Комісії «Справедливість у шкільній освіті в Європі: структури, політики та успішність учнів» (2020) визначено:

- інклюзію на рівні початкової освіти: розрив між низькими та високими показниками успішності учнів у 4 класі;
- інклюзію на рівні середньої освіти: розрив між низькими та високими показниками 15-річних учнів;
- кореляцію між кількістю книжок вдома та успішністю учнів, початкова та середня освіта разом узяті (European Commission/EACEA/Eurydice, 2020).

Ґрунтуючись на показниках, у Звіті констатовано, що серед європейських систем освіти лише близько третини можна вважати відносно справедливими, які мають менший за середній розрив у досягненнях і слабший за середній зв›язок між соціально-економічним походженням і успішністю. Це – німецькомовна спільнота Бельгії, Велика Британія (Уельс і Шотландія), Данія, Естонія, Латвія, Литва, Норвегія, Фінляндія, Хорватія.

У Звіті запропоновано концептуальну рамку для оцінювання чинників системного рівня, які впливають на справедливість у шкільній освіті, яка охоплює складові стратифікації, стандартизації та заходів підтримки.

Стратифікація розглядається з позиції ступеня того, наскільки учні згруповані в різні класи, школи або шкільні програми на основі їхніх здібностей, інтересів чи інших характеристик. Стратифікація формується такими факторами, як наявність типів шкіл; політика вибору школи; політика зарахування до школи; розподіл учнів на диференційовані групи/траєкторії/школи; другорічництво.

В умовах функціонування різних типів шкіл у більшості європейських систем освіти, реалізується диференціація, яка може відбуватися через:

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- відмінності в управлінні та фінансуванні (державний чи приватний сектор);
- відмінності в навчальних програмах (наприклад, школи, що пропонують різні спеціалізації або освітні програми);
- структурні особливості: різні типи шкіл, які паралельно обслуговують різні вікові групи або рівні освіти).

Потужним чинником впливу на освітню справедливість в рамках стратифікації названо вибір шкіл, п'ять типів якого визначено у Європі. Це:

- освітні системи, в яких учні закріплені за школою на основі їхньої домашньої адреси, можливість обрати іншу школу надається лише за певних умов (Болгарія, Греція, Кіпр та Боснія і Герцеговина);
- освітні системи, де учні закріплені за школою за місцем проживання, можливість обрати іншу державну школу існує лише за певних умов, але ці умови не поширюються на залежні від держави приватні школи та/або певні типи державних шкіл (Мальта, Словенія, Туреччина, Франція, Хорватія, Швейцарія);
- освітні системи, в яких учні закріплені за школою за місцем проживання, але немає жодних умов для вибору іншої школи. Однакові правила застосовуються до всіх державних і залежних від держави приватних шкіл (Албанія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (Шотландія), Ісландія, Норвегія, Північна Македонія, Сербія, Румунія, Фінляндія, Чорногорія);
- освітні системи, в яких учні закріплені за школою за місцем проживання та немає жодних умов для вибору іншої школи. Залежні від держави приватні школи та деякі типи державних шкіл не повинні застосовувати систему розподілу за місцем проживання або мають інші правила розподілу (Австрія, Данія, Естонія, Іспанія, Латвія, Литва, Польща, Угорщина, Чехія, Словаччина);
- освітні системи, де існує свобода вибору школи (Бельгія, Німеччина, Ірландія, Італія, Люксембург, Нідерланди, Португалія, Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії (Англія, Уельс та Північна Ірландія), Швеція).

Важливим висновком дослідження є те, що чим більше свободи мають батьки та учні у виборі школи (чи то через діапазон або кількість пропонованих шкіл, або через політику щодо вибору школи), тим більшу роль відіграють критерії та процедури розподілу учнів між школами. У більшості освітніх систем органи влади вищого рівня встановлюють основні принципи прийому до школи – тобто, чи можуть школи відбирати учнів, і якщо можуть, то за яких обставин. Зазвичай влада також визначає критерії вступу/добору. Однак у більш ніж третині систем органи влади вищого рівня залишають школам значну свободу у розробленні додаткових критеріїв відбору до вже встановлених.

Масштаб цієї регуляторної диференціації в правилах прийому до шкіл варіюється залежно від типу школи та освітніх рівнів. Вона може розпочинатися з початкової освіти і стосуватися різних типів шкіл, зокрема залежних від держави приватних шкіл і деяких типів державних шкіл.

Соціальне розшарування може посилити вступ/відбір на основі академічних досягнень, особливо якщо він відбувається в ранньому віці (Field, Kuczera & Pont, 2007; Merry & Arum, 2018). На початковому рівні критерії вступу, визначені вищими органами влади, зазвичай не пов'язані з академічними досягненнями. Академічні критерії вступу є більш поширеними в середній освіті, коли учнів розподіляють на різні освітні програми або на

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

напрями. Третина освітніх систем розпочинають цей процес академічного відбору вже на першому етапі середньої освіти. Використання академічних критеріїв на цьому рівні тісно пов'язане як з академічною сегрегацією, так і з впливом соціально-економічного походження на успішність.

Одним з головних чинників, що формує стратифікацію освітніх систем, визнано розподіл учнів на різні освітні програми, що значною мірою впливає на рівність в освіті (Hanushek & Wößmann, 2006). Наслідки розподілу можуть відрізнятися залежно від того, як воно організоване, особливо щодо віку, в якому учні вперше потрапляють на той чи інший напрям або траєкторію. Водночас, очевидним є факт, що ранній розподіл може мати значний вплив на справедливість, оскільки реалізується паралельно з іншими політиками, що посилюють стратифікацію освітніх систем, як-от диференціація у виборі школи та політиці вступу до школи.

У Звіті констатовано функціонування п'яти типів систем розподілу:

- освітні системи, де розподіл розпочинається рано у віці від 10/13 років (Австрія, німецькомовна та фламандська громади Бельгії, Латвія, Люксембург, Нідерланди, Німеччина, Словаччина, Туреччина, Угорщина, Чехія, Швейцарія);
- освітні системи, де розподіл розпочинається у віці 14/15 років з високим ступенем диференціації переважно між професійно-технічними напрямами (Болгарія, Боснія і Герцеговина, Італія, Польща, Португалія, Румунія, Словенія, Хорватія, Чорногорія);
- освітні системи, де розподіл розпочинається у віці від 14/16 років з високим ступенем диференціації переважно між загальноосвітніми напрямами (франкомовна спільнота Бельгії, Данія, Литва, Норвегія, Франція);
- освітні системи, де розподіл розпочинається пізно у віці 15/16 років з невеликою кількістю напрямків, обмеженим академічним відбором та відносно високою взаємодоповнюваністю (Естонія, Греція, Іспанія, Кіпр, Фінляндія, Швеція, Албанія та Ісландія);
- освітні системи, в яких розподіл здійснюється переважно на індивідуальній основі (Ірландія, Мальта та Велика Британія).

Іншим впливовим негативним чинником на справедливість в освіті в рамках стратифікації визнано другорічництво. Хоча першочерговою його метою завжди проголошувалося подолання прогалин у навчанні, на практиці воно формує дві категорії учнів: тих, хто переходить, та тих, хто не переходить на інший рівень освіти. Одним з результатів цього може стати зниження самооцінки учнів, зазначається у Звіті.

На сьогодні другорічництво визнаною досить поширеною практикою в Європі. У середньому 4 % європейських учнів залишаються на другий рік принаймні один раз, в окремих освітніх системах рівень другорічництва може перевищувати 30%.

З метою зменшення рівня другорічництва держави-члени імплементують низку політик. Починаючи з 2010 року кількість систем освіти і навчання, де переведення до наступного класу відбувається автоматично, зросла:

- з чотирьох до шести на рівні початкової школи (Болгарія, Ісландія, Мальта, Норвегія, Сполучене Королівство (Шотландія)) та
- з двох до чотирьох у неповній середній освіті (Ісландія, Мальта, Норвегія, Сполучене Королівство (Шотландія).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Серед механізмів надання учням шансу уникнення другорічництва – застосування іспиту перед початком нового навчального року. Крім того, приблизно у чверті освітніх систем (Австрія, німецькомовна спільнота Бельгії, Іспанія, Латвія, Люксембург, Німеччина, Португалія, Фінляндія, Хорватія, Швейцарія), учням дозволяється переходити до наступного класу у разі виконання певних умов у наступному навчальному році.

Стандартизація розглядається з позиції відповідності освіти стандартам якості в рамках освітньої системи. До факторів, що визначають характер стандартизації віднесено шкільну автономію та шкільну підзвітність, які формують цілісний підхід (позиції «входу та «виходу») до розгляду справедливості крізь призму стандартизації. Якщо автономія школи в аспекті добору навчальних програм та/або розподілу ресурсів розглядається як стандартизація «входу», то шкільна підзвітність в аспекті використання інструментів підзвітності, таких як стандартизовані тести або шкільне оцінювання, трактується як стандартизація «виходу».

У Звіті констатовано, що дуже високий ступінь шкільної автономії може призвести до відмінностей у якості надання освітніх послуг та автоматично мати негативний вплив на справедливість. До країн, в яких школи мають найбільшу свободу у прийнятті рішень незалежно від органів влади вищого та місцевого рівнів, у дослідженні віднесено (у порядку зниження рівня автономії): Болгарію, Велику Британію, Естонію, Ісландію, Нідерланди. Найменший ступінь шкільної автономії зафіксовано в Австрії, Греції, на Кіпрі, на Мальті, у Німеччині, Туреччині, Франції.

У Європі застосовуються три типи систем шкільної підзвітності. Це:

- комплексна система підзвітності шкіл, яка передбачає проведення чотирьох-шести національних іспитів та інших національних тестів між 1 і 3 рівнями МСКО. Результати шкіл з цих іспитів та/або тестів публікуються і використовуються у процесі зовнішнього шкільного оцінювання. Публікуються також і звіти за результатами такого шкільного оцінювання;
- полегшена версія комплексної системи підзвітності шкіл, проведення чотирьох або менше національних іспитів та/або інших національних тестів. Публікація результатів, що школи демонструють під час іспитів/тестувань, не передбачена, хоча в деяких країнах (Італія, Норвегія, Польща, Словаччина, Словенія) ці результати публікуються на розсуд школи;
- спрощена система підзвітності, яка передбачає проведення меншої кількості національних іспитів та/або інших національних тестувань, або взагалі їх відсутність (німецькомовна громада Бельгії та Швейцарія). Оприлюднення результатів іспитів/тестів не передбачено, або ці результати не беруться до уваги. Греція, Фінляндія, Хорватія та Боснія і Герцеговина станом на 2020 рік не проводили жодного зовнішнього шкільного оцінювання.

Заходи підтримки шкіл та учнів, що покликані сприяти справедливості та пом'якшенню несприятливих умов, охоплюють підтримку неблагополучних шкіл, учнів з низькою успішністю; заходи, що вживаються для розширення можливостей для навчання учні, а також розбудову мережі дошкільної освіти та підвищення рівня її фінансування.

Констатовано, що школи, в яких навчається велика кількість учнів з низьким соціально-економічним походженням, існують у багатьох освітніх системах. Такі школи стикаються з проблемами академічної успішності та шкільного клімату. Варіантами підтримки таких шкіл є як усунення дисбалансу в соціально-економічному складі шкіл так і надання

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

цільової підтримки неблагополучним школам та заохочення професійних вчителів до роботи в них.

Поширеними є заходи, спрямовані на безпосередню підтримку учнів з низькою успішністю. Підтримка з боку психологів або інших професійних фахівців є найпоширенішим видом підтримки, доступним на всіх рівнях освіти.

Затребуваними залишаються вчителі, які спеціалізуються на роботі з учнями з низьким рівнем успішності, особливо на рівні початкової освіти.

Вплив на ситуацію мають значні відмінності в тривалості обов'язкової освіти (від восьми до дванадцять років) та обсягу навчального часу, відведеного на обов'язкову навчальну програму (від 4 541 до 11 340 годин) по всій Європі. Аналогічно, існують великі відмінності між освітніми системами як у загальному, так і в середньорічному обсязі навчального часу в початковій освіті, коли всі учні, як правило, навчаються за однаковою навчальною програмою і отримують однаковий обсяг навчання в державних і залежних від держави приватних навчальних закладах. У цих умовах освітні органи національного рівня застосовують/рекомендують субсидовані додаткові заходи в позаурочний час або під час літніх канікул з метою надолуження втрат та знищення ризику другорічництва.

Факторами системного рівня, які впливають на рівень справедливості на рівні шкільної освіти, названо участь дітей відповідного віку у дошкільній освіти та фінансова підтримка. У дослідженні констатовано, що діти, які беруть участь у програмах дошкільного віку, отримують очевидні переваги з точки зору їхнього загального розвитку та академічної успішності. Цей висновок особливо актуальний для дітей з неблагополучних сімей. У більшості європейських країн – у Бельгії, на Мальті, в Угорщині, Нідерландах, Сполученому Королівстві, Албанії та Швейцарії – діти з неблагополучних сімей в середньому менше беруть участь у дошкільному вихованні та навчанні.

Політика, спрямована на покращення справедливості у сфері дошкільної освіти, включає розширення доступу (як загального, так і цільового), а також покращення якості послуг, наприклад, шляхом залучення висококваліфікованого персоналу.

Іншим вагомим фактором є державне фінансування, яке зменшує ризики, що пов'язані з соціально-економічним походженням учнів, хоча існують значні відмінності між країнами Європи в рівні державного фінансування на одного учня – від 1 359 СКП[1] у Румунії до 12 322 СКС у Люксембурзі. Дванадцять освітніх систем витрачають менше 5 000 СКС на одного учня початкової школи, шістнадцять – від 5 000 СКС до 12 000 СКС на одного учня початкової школи, шістнадцять – від 5 000 до 10 000 СКС (4), і лише дві (Швейцарія та Люксембург) витрачають понад 10 000 (Eurydice, 2023).

Додатковим інструментом є цільове фінансування таких учнів. За даними Європейської Комісії у 2023 році більше половина держав-членів надавала додаткову фінансову підтримку школам, в яких навчаються учні із соціально-незахищені верстви населення. Така підтримка спрямовується на оплату цільової педагогічної та/або психологічної підтримки учнів з неблагополучних сімей (Eurydice, 2023).

1 Стандарт купівельної спроможності (PPS – Purchasing power standard) – це штучна спільна розрахункова валютна одиниця, що використовується в ЄС, яка усуває різницю в рівнях цін між країнами. Таким чином, СКС дозволяє купувати однаковий обсяг товарів і послуг у всіх країнах. Ця одиниця дозволяє суттєво порівнювати обсяги економічних показників між країнами.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Отже, справедливість в освіті в європейському освітньому просторі позиціонується складовою стратегії розбудови інклюзивних та згуртованих суспільств. Найефективніші системи освіти визначаються не лише з позиції якості, а і справедливості. Якість шкільної освіти визначається параметрами рівного доступу та інклюзії.

Забезпечення рівного доступу до всебічної освіти в безпечній та інклюзивній школі проголошено завданням освітньої політики у США. Метою Плану дій щодо забезпечення справедливості (U.S. Department of Education, 2023). Департаменту освіти США визначено просування расової рівності та підтримка недостатньо забезпечених спільнот через федеральний уряд. План передбачає:

- покращення доступу до коледжів, їх доступності та завершення навчання для учнів з малозабезпечених верств населення з метою підвищення економічної мобільності шляхом підтримки коледжів у зарахуванні більшої кількості учнів з недостатньо охоплених груп, включаючи кольорових учнів, учнів з малозабезпечених сімей, учнів, які вивчають англійську мову, та інших, щоб підвищити відсоток випускників та ліквідувати розриви в показниках для цих груп, а також запропонувати доступні дипломи, які відкривають шлях до кар'єри;
- запровадження вимог щодо підтримки рівності, щоб забезпечити історично недостатньо забезпечених учнів (включаючи кольорових учнів, учнів з малозабезпечених сімей, учнів, які вивчають англійську мову, та інших) справедливими ресурсами для відновлення навчання.
- усунення несправедливості, з якою стикаються особи, що постраждали від правосуддя, шляхом розширення доступу до можливостей навчання у післясередній освіті що покращує результати для громад та знижує рівень рецидивної злочинності;
- сприяння забезпеченню рівності у професійній та технічній освіті та через неї.
- збільшення ресурсів для психічного здоров'я з акцентом на недостатньо забезпечені громади.

Отже, справедливість в освіті в умовах викликів сучасного світу розглядається провідними державами світу та міжнародними організаціями невід'ємною складовою демократії.

Незважаючи на національні відмінності держави мають синхронізоване бачення справедливості в освіті. За даними ОЕСР у більшості держав-членів справедлива освіта визначається, як так, що не залежить від персональних характеристик учнів, їхнього досвіду чи походження. Це – соціальний статус, національність, етнічне походження, стать, стан здоров'я, особливі освітні потреби/інвалідність, сексуальна орієнтація, релігійна чи політична приналежність, мова, освіта батьків, місце проживання (OECD, 2023).

Сучасний концепт справедливості для реалізації в освіті характеризується комплексністю, яка передбачає синергію складових, починаючи від трансформації змісту освіти, удосконалення методик викладання, розбудови потенціалу викладачів, формування відповідної системи моніторингу в рамках цілісної політики держави з артикульованими цілями та запланованими результатами.

Вирішальною умовою реалізації політики справедливості в освіті є фінансування, яке, окрім достатніх ресурсів на галузь освіти у цілому, має передбачати цільове фінансування для підтримки спеціальних груп учнів з метою забезпечення рівного доступу та інклюзії.

До важливих складових успіху реалізації концепту справедливості в освіті, як засвідчує досвід країн Європи та США, слід віднести як професійний розвиток вчителів, спрямова-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ний на формування навичок задоволення різноманітних потреб учнів, так запровадження/інтенсифікація технологій сприяння інклюзії на рівні школи на уроках та в позаурочній діяльності – реалізація практик, спрямованих на подолання нерівності, залучення батьків та громадськості тощо.

Список використаних джерел

Загальна декларація прав людини. (1948). Офіційний Вебпортал Парламенту України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

Локшина, О. (2024). Європейський освітній простір як інтеграційна перспектива української освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 6–19. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2024-2-6-19

Локшина, О. І., Джурило, А. П., Глушко, О. З., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., & Шпарик, О. М. (2021). *Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї:* монографія. КОНВІ ПРІНТ. https://doi.org/10.32405/978-617-8124-17-5-2021-350

Burke, P., Bunn, M., Parker, J., & Lumb, M. (2023). *International literature review of equity in higher education.* University of Newcastle Australia. https://tinyurl.com/2d3e3wu7

Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems.* https://tinyurl.com/3v23ynk5

Council of the European Union. (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on Promoting Common Values, Inclusive Education, and the European Dimension of Teaching.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32018H0607%2801%29

Council of the European Union. (2020). *Council conclusions on countering the COVID-19 crisis in education and training.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020XG0626%2801%29

Council of the European Union. (2021a). *Council Conclusions on Equity and Inclusion in Education and Training in Order to Promote Educational Success for All.* https://tinyurl.com/yz4zhtk3

Council of the European Union. (2021b). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030).* https://tinyurl.com/4jv2tkty

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and equity in European education and training systems.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52006DC0481

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Achieving the European Education Area by 2025.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625

European Commission, EACEA, Eurydice. (2020). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance.* Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a18e3a88-1e4d-11eb-b57e-01aa75ed71a1/language-en

European Commission, European Education and Culture Executive Agency. (2022). *Towards equity and inclusion in higher education in Europe.* Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/631280

European Commission. (2023, October 24). *The European Pillar of Social Rights in 20 principles.* Employment, Social Affairs and Inclusion. https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1606&langId=en

Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: Equity in school and higher education*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/829723

Field, S., Kuczera, M. & Pont, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. OECD. https://doi.org/10.1787/9789264032606-en

Hanushek, E.A., & Wößmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-Differences Evidence Across Countries. *The Economic Journal, 116*(510), 63–76. https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2006.01076.x

Jurado de los Santos, P., Moreno-Guerrero, A. -J., Marín-Marín, J. -A., & Soler Costa, R. (2020). The Term Equity in Education: A Literature Review with Scientific Mapping in Web of Science. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(10), 3526. https://doi.org/10.3390/ijerph17103526

Merry, M. S., & Arum, R. (2018). Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education, 16*(3), 330–350. https://doi.org/10.1177/1477878518801752

OECD. (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*. PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

OECD. (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Parrott, K., Huslage, M., & Cronley, C. (2022). Educational Equity: A Scoping Review of the State of Literature Exploring Educational Outcomes and Correlates for Children Experiencing Homelessness. *Children and Youth Services Review, 143*, 106673. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106673

Schleicher, A. (2014). *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*. International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264214033-en.

U.S. Department of Education. (2023). Equity Action Plan Update. Executive Order 14091. https://www.ed.gov/sites/ed/files/documents/equity/2023-equity-plan.pdf

UN, General Assembly. (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n15/291/89/pdf/n1529189.pdf

Woessmann, L. & Schuetz, G. (2006). *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. European Expert Network on Economics of Education (EENEE). https://tinyurl.com/bde92kn5

ІІ.2. Інновації у забезпеченні якості загальної середньої освіти в європейському освітньому просторі

А.П. Джурило

Розбудова ефективної системи забезпечення та оцінювання якості освіти в багатьох країнах світу, у тому числі і в Україні, є одним з пріоритетів національної освітньої політики. Надійна система оцінювання якості освіти дозволяє задовольняти інформаційні потреби різних учасників освітніх відносин (учнів та батьків, педагогів та управлінців, роботодавців та фахівців), а також коригувати політику щодо забезпечення якості освіти. Процес створення такої системи дуже складний і тривалий, що вимагає вирішення багатьох завдань на всіх рівнях системи освіти. Вони охоплюють усі складові системи освіти, такі як умови навчання (матеріально-технічна база, кадровий склад, фінансування), якість освітніх програм у парадигмі компетентнісного навчання, спрямованого на досягнення учнів, організація об'єктивної системи оцінювання результатів навчання на всіх етапах освітньої діяльності.

Державна політика у сфері освіти і науки відіграє вирішальну роль у забезпеченні розвитку людського капіталу та отриманні економічної вигоди у вигляді сталого зростання й конкурентної економіки, а значить суспільного та індивідуального добробуту, майбутнього процвітання та якості життя. Досягнення цих цілей потребує узгоджених політичних ініціатив, ефективних управлінських рішень та довгострокових інвестицій.

Сьогодні українська освіта не повною мірою відповідає сучасним запитам з боку особистості та суспільства, потребам економіки та світовим тенденціям. Саме тому здійснюється системна трансформація сфери для забезпечення нової якості освіти на всіх рівнях: від дошкільної освіти – до вищої освіти та освіти дорослих.

Закон України «Про освіту» визначає якість освіти як «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг», а якість освітньої діяльності – як «рівень організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що забезпечує здобуття особами якісної освіти та відповідає вимогам, встановленим законодавством та/або договором про надання освітніх послуг» (пункти 29, 30 частини 1 статті 1).

Якість освіти розглядається у нерозривній єдності якості процесу (діяльності) і якості результату. Якість освітнього процесу (діяльності) є невід'ємною складовою якості освіти, яка залежить від якості освітнього середовища, включає якісні і кількісні характеристики освітнього процесу, якість професійної компетентності викладачів, якість організаційно-управлінської компетентності.

Реформа освіти в Україні, що реалізується у межах концепції Нової української школи, має за мету створити школу, в якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням якісні знання та вміння застосовувати їх у повсякденному житті. Новий Закон «Про освіту», ух-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

валений у 2017 році, регулює основні засади нової освітньої системи включно з концептом НУШ, а у лютому 2018 р. Кабінет Міністрів затвердив новий Державний стандарт початкової та загальної середньої освіти.

Новий Стандарт початкової освіти з 2017/2018 навчального року успішно проходить апробацію у 100 школах по всій Україні. З 2018/2019 навчального року за цим стандартом розпочали навчання першокласники по всій Україні. У ньому передбачено, що вчителі мають працювати за іншими підходами, тому протягом 2018–2019 років відбувається масштабне перенавчання вчителів початкової школи. Вони проходять як дистанційне навчання (онлайн-курс на освітній платформі EdEra), так і очні сесії, в межах яких спеціально підготовлені тренери закріплюють знання педагогів на практиці.

Також у 2019 р. стартував пілот з добровільної сертифікації вчителів, мета якого – виявити та стимулювати вчителів з високим рівнем професійної майстерності, які володіють методиками компетентнісного навчання і новими освітніми технологіями та сприяють їх поширенню.

У 2019 р. на зміну процедури атестації шкіл, що мала виключно наглядово-контрольні функції, прийшов Порядок проведення інституційного аудиту, який має стати інструментом підтримки закладів. На допомогу директорам шкіл Державною службою якості освіти розроблено Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у ЗЗСО.

У листопаді 2020 р. Міністерство освіти і науки спільно з Державною службою якості освіти розробили та оприлюднили «Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти». Методичні рекомендації орієнтовані на допомогу школам у внутрішньому забезпеченні якісної освіти. Згідно з документом, система забезпечення якісної освіти у школі повинна мати не лише зовнішні стимули (ЗНО, інституційний аудит, атестація та сертифікація педагогічних працівників тощо), а й внутрішні інструменти.

У документі зазначається, що процеси навчання та управління школою можуть якісно вдосконалюватися самою школою. Для цього необхідно мати: стратегію забезпечення якості освіти; необхідні ресурси для організації навчання, інклюзивне освітнє середовище; прозору систему оцінювання учнів, педагогічних працівників і директора; механізми забезпечення академічної доброчесності; сучасну інформаційну систему управління школою. Важливо також розвивати партнерство учнів і вчителів, забезпечувати рівність і протидіяти булінгу (цькуванню), допомагати учням реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, створювати для вчителів умови для професійного зростання. Крім того, школа може визначати і впроваджувати інші орієнтири, зважаючи на особливості її діяльності та потреби учасників освітнього процесу. Водночас важливим є розуміння, сприйняття та спільна реалізація таких орієнтирів учителями, учнями та їхніми батьками. Також у школі доцільно проводити самооцінювання та вимірювати якість освіти. Для цього школа може розробити свої критерії та індикатори або скористатися системою оцінювання, що застосовується під час інституційного аудиту[1].

Концепцією «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 р. передбачено створення якісної конкурентоспроможної система професійної освіти, яка буде задовольняти потреби ринку праці та особистості у професійній реа-

1 Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

лізації за трьома напрями реформування професійної освіти: децентралізація управління та фінансування, підвищення якості професійної освіти, та посилення зв'язку з ринком праці.

Чинна державна політика у сфері вищої освіти теж спрямована на розширення автономії закладів вищої освіти, впровадження прозорих та справедливих умов доступу до якісної вищої освіти та підвищення вступних вимог для абітурієнтів.

Стає очевидним, що забезпечення якості освіти на всіх рівнях є головним пріоритетом вітчизняної освітньої політики, що неможливе без використання досвіду провідних країн світу з цього питання.

Зародження оцінювання якості освіти можна віднести до XV ст., коли в європейській культурі були зроблені перші спроби введення дискретної шкали оцінки якості знань та її задокументування. Разом з нею з'явилася й примітивна система моніторингу якості знань, заснована на кількісному визначенні середніх показників по групам, факультетам і навчальним закладам.

В єзуїтських школах існувала система заохочення учнів відмінними знаками, в якості яких виступали: жетони або стрічки. Імена учнів, які відзначилися найбільше, заносили до почесних книг, вибивали на мармурових дошках. Одночасно з цим з'явився елемент змагання між окремими навчальними групами і пошуки шляхів удосконалення системи отримання знань. Ведення статистики подібних відмітних знаків і був найпростішою формою відстеження зміни якості освіти в той час.

У XVI ст. одним з перших, хто став використовувати бальну систему оцінювання знань був італієць Клаудіо Аквавіва ді Арагона (Claudio Acquaviva d'Aragona), генерал ордена Єзуїтів. Основи освітньої системи в єзуїтських школах були узагальнені і описані в його праці «en: Ratio Studiorum».

В Україні часів Російської імперії введення градації якості знань у вигляді відміток було здійснено за часів правління Петра I. У той час ця система носила суто інтуїтивний характер і не мала ніякої науково обґрунтованої прив'язки до якихось стандартам. Таким чином, до XIX ст. оцінювання якості знань практично не мало під собою наукового підґрунтя.

Ситуація змінилася в XIX ст., протягом якого відбувався пошук і оптимізація системи оцінювання і як наслідок поступово підводилася наукова основа для контролю зміни якості освіти. Робота відбувалася як на рівні держави, так і в межах окремих навчальних закладів, які далеко не завжди дотримувалися офіційних розпоряджень.

У середині XIX ст. набула розвитку тестова система оцінювання якості освіти і перші спроби її стандартизації та відстеження динаміки освітніх процесів. Піонерами в цій галузі були США, які запровадили цю форму оцінювання знань в 1840 р.

Початок XX ст. ознаменувався продовженням досліджень в області оцінювання якості освіти. На міжнародних конференціях, що проходили в кінці 20-х – початку 30-х рр. XX ст. існуюча система оцінки знань піддавалася критиці. Постало питання про необхідність впровадження об'єктивних технологій оцінювання знань і вивчення динаміки якості освіти на їх основі.

До середини XX ст. інтенсивного розвитку набули тестові технології. Були створені найбільш відомі центри тестування в світі:

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- 1947 році – створена ETS (Educational Testing Service – Служба освітнього тестування) в США;
- у 1958 році починається створення CITO (Central Institute for Test Development – Центральний інститут розробки тестів) в Нідерландах.

Поява безпосередньо поняття «моніторинг» була пов'язана з утворенням інформаційного суспільства, розвитком сучасних методів збору, зберігання і аналізу великої кількості вихідного матеріалу, якого потребувала як освітня система, так і економіка в цілому.

ООН у Всесвітній декларації про освіту для всіх (1990) визнала якісну освіту передумовою рівності, а у Дакарських рамках дій (2000) проголосила її правом кожної людини. У країнах ЄС якісна освіта визнана політичним пріоритетом. Високоякісні знання, вміння і навички громадян Спільноти розглядаються як платформа для активного громадянства, зайнятості та соціальної злагоди. У Статті 149 Договору про ЄС (1992) зазначається, що Спільнота підтримуватиме розвиток освіти високої якості у державах-членах за поваги до національних інтересів і традицій (Локшина (ред.), 2014).

У XXI ст. якісна освіта стала стратегічним орієнтиром розвитку національних освітніх систем держав ЄС – підвищення якості освіти визнано одним з чотирьох завдань, сформульованих у Стратегічній рамці європейської співпраці в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 р. (2009). У Висновках Ради ЄС щодо забезпечення якості задля підтримки освіти і професійної підготовки (2014) Брюссель закликає держави-члени до розвитку культури із забезпечення якості освіти і професійної підготовки в аспектах підвищення якості знань, умінь і компетентностей учнів, як і якості навчального процесу та удосконалення відповідних інструментів забезпечення якості.

Окрім стратегічних орієнтирів на рівні ЄС реалізуються практичні ініціативи, які консолідують національні зусилля держав-членів з розбудови систем забезпечення якості шкільної освіти. Це: установча міжнародна конференція національних та регіональних інспекторатів (Standing International Conference of national and regional Inspectorates of education – SICI), членами якої є 17 країн ЄС. Конференція покликана створити умови для обміну досвідом; міжнародні мережі із забезпечення якості шкільної освіти, зокрема мережа німецькомовних країн – Німеччина, Люксембург, Бельгія та Швейцарія; ініціатива «Qualeduc», яка передбачає обмін успішними практиками самооцінювання роботи шкіл між такими країнами, як Австрія, Франція, Румунія та Угорщина (Локшина (ред.), 2014)..

Політичні ініціативи міжнародних організацій та урядів країн підкріплюються масштабними розвідками провідних зарубіжних учених, серед яких К.Е. Бібі, П. Блек, В. Гріні, Т. Келлаган, Дж. Ківз, Дж. Мадаус, Дж. Пеллегріно, Ф. Перрену, Дж. А. Тайджнман, Д. Уїльям та інші, які досліджують якість освіти та її забезпечення крізь призму стандартизації змісту освіти, моніторингу її якості, підзвітності на рівні держави та школи, інноваційних технологій оцінювання навчальних досягнень учнів.

Не зважаючи на численність як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень на тему забезпечення якості, зокрема – загальної середньої освіти, це питання все ще стає предметом наукових розвідок, що передбачає багатоаспектний характер аналізу стану її розробленості. Забезпечення якості міжнародної освіти у європейському регіоні та у світі було предметом вивчення таких дослідників, як Н. Авшенюк, О. Глушко (2017), А. Джурило

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

(2021), О. Локшиної (2014), Т. Лукіної (2022), А. Сбруєвої (2019), О. Шпарик (2013), А. Барблан (A. Barblan), С. Бірзеа (S. Birzea), П. Гастон (P. Gaston), Б. Кем (B. Kelm), А. Стелла (A. Stella) та ін.

Проблема забезпечення якості загальної середньої освіти у міжнародній ретроспективі була широко розкрита у монографії «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США» (Л. Волинець, А. Джурило, Г. Єгоров, Н. Лавриченко, І. Локшина, Б. Мельниченко, О. Оржеховська, О. Першукова, Н. Шеверун, О. Шпарик), де висвітлено також педагогічні механізми її забезпечення у провідних країнах Європи та США, охарактеризовано підходи до трактування якості освіта в Україні та зарубіжжі, розкрито автентичні моделі країн зарубіжжя, застосовувані для забезпечення якості середньої освіти, окреслено перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні (Локшина (ред.), 2014).

Українські дослідниці Т. Лукіна (2022) (Малайзія, Японія) та О. Шпарик (2013) (Китай) досліджують питання забезпечення якості шкільної освіти у країнах Сходу, зокрема Т. Лукіна – підходами до розроблення моделей самооцінювання ЗЗСО, а О. Шпарик – моніторингові дослідження китайських науковців з систем оцінювання якості освіти європейських країн.

Питання міжнародних порівняльних досліджень якості освіти та їх вплив на забезпечення якості шкільної освіти були предметом розгляду А. Джурило (2013, 2017, 2021) (Німеччина, Польща). Механізми оцінювання ЗЗСО та підходи до забезпечення якості шкільної освіти у Польщі крізь призму освітніх реформ було висвітлено у роботах О. Глушко (2017).

Увагу зарубіжних вчених привертають питання поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки результатів діяльності ЗЗСО (P. Rudd, D. Davies, R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey, D. Kemethofer, J. E. Gustafsson, H. Altrichter); визначення переліку показників, за якими заклад має здійснювати самооцінювання (D. Capperucci, D. Survutaitė, V. Bacys, S. Balčiūnas, G. Čiuladienė, V. Petkūnienė, V. Sičiūnienė, V. Vaicekauskienė, J. Valuckienė, M. Vilkonienė); розробки та використання інструментів для проведення самооцінювання якості освіти у школі (R.H. Hofman, N.J. Dukstra, W.H. Adriaan Hofman, MacBeath, K. Schildkamp, J. Vanhoof, P. van Petegem, A. Visscher); виявлення переваг і недоліків досвіду запровадження внутрішньої оцінки закладу освіти у різних країнах (M. Katsuno, D. Nusche, D. Laveault, J. MacBeath, P. Santiago, M. I.M. Hamzah, H.B. M. Tahir, T. Van der Bij, F.P. Geijsel, G.T. M. ten Dam); наявності чи відсутності відчутного впливу результатів самооцінювання школи на поліпшення якості навчальних досягнень учнів (R.H. Hofman, N.J. Dijkstra, W.H. Adriaan Hofman); визначення умов, що необхідні для успішного впровадження закладом освіти механізму внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності (Ch. Hall, A. Noyes, K. Seashore-Louis, K. Leithwood, K. Wahlstrom, S. Anderson, V. Podgornik, J. Maħgon); культурних і національних особливостей у ставленні до самооцінювання (S. Heine, Sh. Kitayama, D. Lehman) та деякі інші аспекти (Лукіна, 2022).

Розвиток системи освітніх послуг та впровадження інновацій в освіту є запорукою сталого економічного розвитку та успіху країн Європейського Союзу. Прагнення до якісної освіти є основою національних пріоритетів країн-членів ЄС, адже якісна конкурентоспроможна освіта – це запорука соціально-економічного, духовного і культурного розвитку кожної окремої держави, зміцнення її міжнародного авторитету зокрема, та ЄС загалом.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

В умовах глобалізації якісна освіта позиціонується світовим співтовариством як обов'язкова умова успішного економічного розвитку країн та соціального партнерства. ООН у Всесвітній декларації про освіту для всіх (1990) визнала якісну освіту передумовою рівності, а у Дакарських рамках дій (2000) якісну освіту проголошено правом кожної людини. У країнах ЄС якісна освіта визнана політичним пріоритетом. Високоякісні знання, вміння і навички громадян розглядаються як платформа для активного громадянства, зайнятості та соціальної злагоди. У Статті 149 Договору про ЄС (1992) зазначається, що Спільнота підтримуватиме розвиток освіти високої якості у державах-членах за поваги до національних інтересів і традицій. У 21 ст. якісна освіта стала стратегічним орієнтиром розвитку національних освітніх систем держав ЄС – підвищення якості освіти визнано одним з чотирьох завдань, сформульованих у Стратегічній рамці європейської співпраці в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 р. (2009) (Локшина, 2014).

У Резолюції Ради Європи про стратегічні рамки європейського співробітництва в освіті та підготовці в напрямі Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) наголошується на праві кожного громадянина на інклюзивну та якісну освіту, професійну підготовку та навчання, праві на своєчасну та адаптовану підтримку для покращення перспектив працевлаштування або самозайнятості, включаючи навчання та перепідготовку та на якісну та доступну дошкільну освіту та догляд, а також право дітей з неблагополучних сімей на конкретні заходи для покращення рівних можливостей (Council of EU, 2021).

Не зважаючи на чисельну кількість як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень на тему забезпечення якості, зокрема – загальної середньої освіти, це питання все ще стає предметом наукових розвідок, що передбачає багатоаспектний характер аналізу стану її розробленості.

Внутрішня система забезпечення якості шкільної освіти в країнах ЄС базується на спільних принципах, але може відрізнятися за конкретними деталями в кожній країні. Основні аспекти в цьому контексті включають:

- нормативна база: кожна країна ЄС має свою національну нормативну базу, регулюючу систему освіти. Проте, існують загальні європейські стандарти та рекомендації, що сприяють спільному підходу до якості освіти;
- шкільні стандарти: країни ЄС визначають освітні стандарти, які визначають очікувані знання та навички учнів на різних етапах навчання;
- оцінка та тестування: велика увага приділяється системі оцінювання та тестування, яка дозволяє вимірювати рівень навчальних досягнень учнів та ефективність навчального процесу;
- акредитація та сертифікація: існують процедури акредитації та сертифікації для шкіл та педагогічних закладів з метою забезпечення високих стандартів якості;
- нагляд та регулювання: національні та регіональні органи мають механізми нагляду та контролю за якістю шкільної освіти;
- професійний розвиток вчителів: забезпечення високого рівня професійного розвитку вчителів та педагогічних працівників;
- залучення громади: активна участь громад та батьків у впровадженні політик та програм щодо якості освіти;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- міжнародне співробітництво: країни ЄС співпрацюють на міжнародному рівні для обміну досвідом та впровадження кращих практик у сфері освіти.

Нормативна база забезпечення якості шкільної освіти в країнах ЄС зазвичай включає ряд законів, постанов, стратегій та регулюючих документів. Ці документи формують основні принципи та стандарти для системи освіти в кожній країні ЄС. Європейські країни часто працюють спільно над розробкою та прийняттям загальних стандартів, що стосуються освіти. Наприклад, Болонський процес вищої освіти сприяє уніфікації структури та якості вищої освіти в Європі. Також кожна країна має свої національні закони, які регулюють систему освіти. Ці закони визначають права та обов'язки учнів, студентів, вчителів, шкіл та інших учасників освітнього процесу. Країни розробляють стратегії розвитку освіти, в яких визначаються основні напрямки реформ та покращення якості освіти. Ці стратегії можуть бути орієнтовані на певний часовий період. Документи, що визначають стандарти та вимоги до якості навчання та виховання в школах. Це може включати в себе визначення базових знань і навичок, які мають отримати учні на різних етапах навчання. Регламентуються процедури акредитації шкіл, оцінки якості освіти та забезпечення відповідності встановленим стандартам. Закони, що стосуються фінансування освіти, визначають бюджетні аспекти та розподіл коштів для підтримки якісного освітнього процесу. Ці елементи можуть відрізнятися в різних країнах ЄС в залежності від їхньої освітньої системи та національних особливостей.

Забезпечення якості передбачає систематичний перегляд освітніх програм і процесів для підтримки та покращення їх якості, справедливості та ефективності. Незважаючи на те, що структура механізмів забезпечення якості (інструменти, процеси та учасники) різниться залежно від національного контексту, їхньою спільною метою є покращення викладання та навчання з кінцевою метою підтримки найкращих результатів для учнів.

Підходи до забезпечення якості можуть включати зовнішні та внутрішні механізми школи. Зовнішні механізми можуть передбачати національне чи регіональне оцінювання шкіл та/або широкомасштабне оцінювання учнів. Внутрішні механізми можуть включати самооцінювання школи, оцінювання персоналу та оцінювання учнів у класі. Ці механізми мають різні, але взаємодоповнюючі цілі. В ідеалі вони є частиною узгодженої інтегрованої системи з різними механізмами, що підтримують і зміцнюють один одного. Такий вид продуктивної синергії може забезпечити чітку зосередженість на розвитку школи, надаючи дані про такі аспекти, як шкільний клімат і добробут усіх членів шкільної спільноти, ефективне викладання та навчання, а також вплив інновацій.

Забезпечення якості є важливим для підзвітності, а також для підтримки постійного розвитку шкіл, викладання та навчання. Добре функціонуючі системи мають механізми підтримки та збалансування вертикальної та горизонтальної, внутрішньої та зовнішньої підзвітності. Забезпечення якості, яке зосереджене на розвитку, допомагає школам адаптуватися до мінливих потреб часу та вимог замовників освітніх послуг. Основна увага приділяється не тільки вдосконаленню, але й інноваціям – тобто розробці або експериментальному тестуванню підходів у різних контекстах – для підтримки якості, справедливості та ефективності. Підходи до забезпечення якості можуть потребувати адаптації з часом, щоб краще відповідати потребам у зворотному зв'язку та прийнятті рішень між системами.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Системи оцінювання більшості європейських країн створено рамкова, що передбачає комбінування певного набору внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості, які можуть включати:

- інспекції;
- національні оцінювання учнів;
- самооцінювання шкіл;
- атестація вчителя.

Ці механізми генерують дані про загальну ефективність систем, а також якість ЗЗСО, роботи педагогічного колективу, виміряні за результатами навчання та стандартами визначеними Національними рамками кваліфікацій.

Різні підходи країн до забезпечення якості проявляються не лише в тому, як вони об'єднують зовнішні та внутрішні механізми оцінювання, але і як вони збалансовують свою підзвітність і функції вдосконалення. Як підзвітність, так і вдосконалення важливі для забезпечення якості процесів та результатів. Механізми, які роблять акцент на підзвітності, зазвичай включають певні стимули для зосередження уваги вчителів на головних стандартах ефективності та необхідності допомогти всім учням досягти успіху. У той же час, зосередженість на вдосконаленні гарантує, що дані використовуються для визначення потреб, коригування шкільних стратегій і мотивації до вдосконалення навчання.

Баланс підзвітності та вдосконалення також має відношення до внутрішнього забезпечення якості. Засвідчується, що на рівні школи сильна довіра між вчителями, колективна зосередженість на покращенні викладання та навчання та досвід вчителя пов'язані з вищими показниками успішності учнів. У свою чергу, вчителі більш успішних шкіл мають вищий рівень довіри, що свідчить про високий рівень внутрішнього контролю та підзвітності. Внутрішні механізми забезпечення якості є найбільш ефективними, коли вони підтримують колективну роботу вчителів і зосереджені на покращенні навчання.

Механізми зовнішнього забезпечення якості спрямовані на надання об'єктивних, дійсних і надійних даних про успішність ЗЗСО. Наприклад, шкільні інспектори, які не є частиною шкільної спільноти, висловлюють об'єктивну точку зору щодо шкільного клімату, якості стратегій розвитку та ефективності роботи вчителів. Оскільки інспектори відвідують низку освітніх закладів, вони мають унікальну можливість поділитися ефективними практиками серед шкіл. Доведено, що інспекційні візити, як і інші інспекційні процеси, мають прямий, невідтермінований вплив на якість та оперативність процесів самооцінювання школи, а отже, і на ефективність її роботи. Важливо, щоб при оцінюванні використовувалися однакові критерії та стандарти для оцінювання шкіл і вчителів, гарантуючи, що підхід є справедливим для всіх.

Політики від освіти можуть відстежувати справедливість результатів, області для покращення та прогрес з часом. Національні (та міжнародні) оцінювання якості знань учнів надають дійсні та надійні дані про досягнення загальної сукупності учнів. Однак самі по собі результати оцінювання студентів не можуть забезпечити повну перспективу, необхідну для підтримки політичних рішень, пов'язаних із розподілом ресурсів, програмами підтримки інклюзії, розробкою навчального плану тощо. Політики можуть розробляти стратегії для задоволення широкого спектру потреб, за умов поєднання всіх джерел даних. Аналіз механізмів засвідчує, що система оцінювання ефек-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

тивна тоді, коли всі ключові елементів злагоджено працюють між собою (European Commission, 2018).

Рис.II. 2.1. Графічне представлення зв'язку між різними елементами системи з точки зору підзвітності, звітності та встановлення пріоритетів.

Джерело: European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education.

Принцип забезпечення якості шкільної освіти передбачає забезпечення якості розвитку шкіл. Його основна теза полягає в тому, що системи освіти повинні з часом прагнути досягти балансу та узгодженості між різними механізмами (підсистемами), які були розроблені для задоволення вимог і очікувань зацікавлених сторін, які працюють у школах чи поза межами шкільної системи.

Підходи до забезпечення якості можуть охоплювати низку механізмів (інструментів, процесів та учасників) для моніторингу загальної ефективності системи, впровадження політики, ефективності школи та персоналу, а також результатів окремих учнів. Шкільні системи включають різні рівні, працюють у різних умовах, наймають персонал із різноманітним досвідом і компетентностями.

Зовнішні агенти надають дані, важливі для прийняття рішень на політичному рівні та розподілу ресурсів, тоді як проведення внутрішнього самооцінювання надає більш детальні та своєчасні дані, важливі для розвитку системи на рівні школи та для підтримки викладання та навчання. Школи, зовнішні установи та учасники мають працювати разом, щоб визначити стратегії та альтернативи для покращення школи.

Наприклад, у Хорватії шкали почали здійснювати самооцінювання з 2003 р., але, на думку самих же хорватських освітян та дослідників освіти, цей процес не був дійсно ефективним, допоки не було запроваджено зовнішнє оцінювання. Більш широкі громади також можуть надавати дані або посилатися на результати перевірки якості. Системи забезпечення якості мають враховувати цю складність.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Більш широкі спільноти можуть також надавати дані або посилатися на результати забезпечення якості. Системи забезпечення якості повинні враховувати цю складність.

У Словенії успішно використовуються так звані рамки узгодженості та спільного розуміння. Понад п'ятнадцять років ця країна розвивала свій підхід до забезпечення якості. Міністерство освіти, науки і спорту (MIZŠ) створювало національну структуру для підтримки справедливості, якості та ефективності систем освіти, мета якої полягає в тому, щоб визначити загальну концепцію забезпечення якості на рівні навчальних закладів (дошкільних, початкових та середніх) і, опосередковано, оцінювання на системному рівні. Міжгалузевий підхід і розвиток спроможності керівників шкіл розглядалися як сильні сторони (European Commission, 2018).

Політики та практики у галузі освіти мають збирати дані, які відповідають їхньому рівню прийняття рішень (наприклад, агреговані дані або дані макрорівня для прийняття рішень політичного рівня, більш детальні дані мікрорівня для рішень на рівні школи). Системи також можуть досягти більшої синергії між різними механізмами/підсистемами, коли їхні дані допомагають доповнювати та зміцнювати їхні відповідні сфери занепокоєння (наприклад, у зв'язках між перевіркою та самооцінюванням).

Такий підхід (поєднання даних з різних підсистем) ефективно застосовується в Ісландії, де зовнішні агенти оцінювання ґрунтують свій аналіз і судження про успішність школи на даних, які було зібрано в рамках системи показників якості. Після надання директору можливості висловити зауваження по суті, оцінювачі надсилають свій звіт до Міністерства. Загальні результати згодом оприлюднюються на веб-сайті Міністерства та Директорату. Школи мають заздалегідь визначений час, щоб надіслати Міністерству інформацію про те, як вони збираються реагувати на результати оцінювання. Органи освіти також використовують результати оцінювання. Муніципалітети несуть відповідальність за покращення якості дошкільної та загальнообов'язкової освіти.

Результати внутрішнього оцінювання в Ісландії використовуються школою для висвітлення та покращення різних аспектів її власної діяльності та освітньої практики. Звіти про оцінювання також оприлюднюються на веб-сайтах шкіл разом із результатами національних узгоджених іспитів (для кожної школи та регіону), які є лише оцінюванням для навчання, а не для іспитів високого рівня. Однак загальнодоступний відкритий доступ до такого роду інформації, може стати причиною виникнення дискусія в ЗМІ про школи та регіони, які погано працюють, що у свою чергу може негативно вплинути на «імідж» зацікавлених осіб (European Commission, 2018).

У той же час підходи до забезпечення якості можуть уникати вузько визначених критеріїв і стандартів, а також тісної узгодженості або взаємодії механізмів, щоб забезпечити простір для інноваційних підходів, які можуть не вписуватися в типові заходи та/або більш м'які, цілі навчання, які менш піддаються кількісному вимірюванню, наприклад заходи, пов'язані з благополуччям усіх членів шкільної спільноти. Цей підхід також краще підтримуватиме забезпечення якості в школах за межами загальної системи за допомогою альтернативних педагогічних підходів (наприклад, школи Монтессорі, Штайнер-Вальдорф та інші).

Такі країни ЄС як Румунія, Італія та Польща для якісного розвитку та успішного функціонування шкіл взяли курс на розробка нових підходів та розширення перспектив. Так, у Румунії у 2016 році було переглянуто національні стандарти та процедури внутрішнього

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

та зовнішнього оцінювання з метою їх спрощення та переорієнтації на результати учнів та благополуччя дітей. Так званий «Сертифікат якості» видається лише після повторної оцінки. Результати оцінювання, які включають «індекс доданої вартості», доступні для всіх зацікавлених сторін. Індекс доданої вартості включає результати оцінювання після контролю впливу шкільного середовища та вхідних показників, таких як сімейне походження, суспільні фактори, соціально-економічне становище школи, шкільна інфраструктура тощо). Цей індекс призначений для вимірювання ефективності навчання та визначення того, чи є фактичні результати шкіл вищими чи нижчими від очікуваної норми з огляду на обставини, в яких вони функціонують (European Commission, 2018).

Що стосується Італії, то в цій країні Національна система оцінювання шкіл (SNV) була вперше запроваджена в 2014–2015 рр. Ключ до успіху цієї системи полягає в забезпеченні залучення всіх відповідних учасників та зацікавлених сторін. SNV дотримується трирічного циклу: кожній школі спочатку надали широкий набір даних про її ресурси, процеси та результати, а потім попросили підготувати звіт про самооцінку, у якому визначено сильні та слабкі сторони на основі стандартизованого шаблону Національного Агентство оцінювання шкіл (INVALSI). Кожна школа повинна була визначити сфери, які потрібно покращити, і цілі, яких потрібно досягти протягом наступних років, щоб узгодити їх із трирічними планами розвитку школи. Звіти також включали результати щорічних стандартизованих учнівських іспитів INVALSI, які публікувалися щороку, щоб забезпечити батьків необхідною інформацією для вибору школи. Звіти про самооцінювання шкіл, у тому числі результати процесу їх удосконалення, публікуються на порталі Міністерства освіти з метою підвищення прозорості та підзвітності. Крім цього, існують зовнішні групи спеціалістів, які координуються інспекторам. Вони мають на меті відвідувати до 10% усіх шкіл щороку (вперше було реалізовано у 2015–2016 рр.).

До прикладу у Польщі існує система «педагогічного нагляду», як зазначено в постанові Міністерства освіти від 2009 р. (з подальшими змінами в 2013 р.). Зовнішнє оцінювання проводиться регіональними інспекціями та складається з двох аспектів: 1) оцінювання якості школи та 2) перевірка дотримання законодавства. Школу оцінюють протягом 5 днів за 9 стандартами (включно з виконанням основної навчальної програми, залученням батьків як партнерів шкіл, активністю учнів та розвитком соціальних навичок). Шкільні інспектори аналізують документацію, зустрічаються з персоналом, учнями, батьками та іншими особами, які співпрацюють зі школою, спостерігають за уроками. Висновки обговорюються з персоналом до того, як школа отримає офіційний звіт, який в подальшому публікується для загалу в мережі Інтернет (European Commission, 2018).

Зовнішнє оцінювання шкіл у Польщі має дорадчий характер, а школи формують власні плани дій на основі результатів. Та ж сама постанова від 2009 р. зобов'язує керівників шкіл здійснювати процес внутрішнього педагогічного нагляду та оцінювання (який може підтримуватися центрами підготовки вчителів). Цілі – підвищення якості роботи школи та сприяння індивідуальному розвитку вчителів. Мета самооцінювання полягає в тому, щоб привернути увагу школи до власних визначених потреб, а не до пріоритетів, встановлених органами освіти. Тому передбачається, що сфери зовнішнього та внутрішнього оцінювання не обов'язково повинні бути однаковими.

Наступний принцип забезпечення якості шкільної освіти передбачає, що політика забезпечення якості має підтримувати професійні навчальні спільноти для найкращого ви-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

користання даних із забезпечення якості для розвитку школи та системи шкільної освіти в цілому.

Забезпечення якості має підтримувати вдосконалення шкільної освіти на всіх рівнях: місцевому, регіональному та національному. Проте існує постійний заклик до професійного навчання та уваги до розвитку людських ресурсів як частини процесів забезпечення якості. Професійні співтовариства, які використовують дані внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості для відстеження реалізації політики та її впливу, можуть визначати сфери розвитку школи та персоналу. Там, де це можливо, ці механізми зворотного зв'язку слід розробляти спільно.

Реалізацію цього принципу можна простежити на прикладі Франції. У цій країні засновано проєкт «Qualéduc», який підтримується Міністерством освіти та досліджень Франції, а також керують ним на національному та шкільному рівнях, у співпраці з науковими колами. Мета цього проєкту полягає в тому, щоб розвинути шкільне самооцінювання для постійного вдосконалення, оптимізувати підхід до управління, який буде засновано на принципах взаємоучасті та спільної відповідальності, мобілізувати освітні команди навколо загальних та обґрунтованих «діагнозів» (спільних проблем) та цілей для покращення, щоб заохочувати успіхи учнів та обмінюватися передовими практиками та досвідом (European Commission, 2018).

Професійні навчальні спільноти надають можливість колегам визначати, інтерпретувати та обмірковувати дані щодо забезпечення якості, а також коригувати стратегії та/або практики для кращого задоволення визначених потреб.

У Греції, Латвії та на Кіпрі визначено необхідність залучення вчителів і надання зворотного зв'язку. Так, у результаті кризи у Греції 2009 р. було виявлено, що залучення позаштатних вчителів в якості підтримки основного педагогічного колективу створює проблеми із забезпеченням якості. Однак цю проблему можна вирішити, залучивши всіх вчителів до діалогу та використавши їх індивідуальну та колективну мотивацію, щоб покращити навчальні досягнення учнів. На Кіпрі Міністерством освіти та культури з 2015 р. запроваджено нову систему професійного навчання вчителів. Так, вчителі беруть безпосередню участь у розробці, впровадженні та оцінці річного плану дій щодо вдосконалення своєї школи. На основі цього плану дій кожна школа розробляє свій загальний план професійного навчання своїх вчителів, а кожен вчитель розробляє індивідуальний план власного професійного розвитку. Ці плани включають в себе самооцінку вчителів і дані про успіхи в школі, а також сфери, які потрібно вдосконалити. Ці елементи регулярно збираються та переглядаються, а на основі отриманих результатів розробляється новий план дій. У Латвії теж діє пілотний проєкт, який заохочує школи створювати своє власне навчальна середовище для вчителів з метою їх професійного розвитку. Також розроблено інструменти оцінювання, які можна адаптувати відповідно до цілей і потреб кожної школи. Вчителі отримують індивідуальний зворотний зв'язок, що має доказовий ефективний результат (European Commission, 2018).

Школи за межами основної системи можуть адаптувати внутрішні механізми забезпечення якості для власних потреб у професійному навчанні, водночас координуючи роботу із зовнішніми оцінювачами. Вальдорфські школи Німеччини розробили механізми внутрішнього забезпечення якості для своїх шкіл в межах ФРН. За цією моделлю процес оцінювання є під керівництвом вчителя, низхідний підхід не застосовується. Ключовими принципами є підвищення якості викладання за рахунок індивідуального зворотного

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

зв'язку, консультування вчителів, роботи в групах з педагогічних питань та стимулювання індивідуального професійного розвитку, що узгоджується із загальним розвитком школи. Окрім цього, цей процес має бути інтегрований у шкільне життя, має бути частиною основних процесів та не вимагати від вчителя додаткового часу, а тим паче – стати тягаря.

Низка країн ЄС (Ірландія, Італія та Латвія) переходять на внутрішнє оцінювання вчителів. До прикладу в Ірландії запроваджено систему шкільного оцінювання вчителів-початківців під назвою *Droichead* (Інтегрована система професійної індукції для новоспечених вчителів). Перш ніж розпочати свою професійну діяльність вчитель-початківець має пройти процедуру оцінювання Педагогічною радою після ряду оціночних візитів. В Італії в рамках комплексної реформи «Хороша школа» (затвердженої парламентом 9 липня 2015 р.) було запроваджено нову премію за результатами роботи. Щороку директор школи визначає найкращого вчителя для одноразової премії за успішність. Нагорода присуджується відповідно до критеріїв, розроблених комітетом з оцінки вчителів школи, та орієнтована на досягнення учнів та покращення школи. До складу комітету входять: директор школи, три вчителі, зовнішній оцінювач (учитель чи директор іншої школи, або інспектор), два представники від батьків (для дошкільних закладів та початкових шкіл) або один представник від батьків та один представник від учнів (для старших класів середньої школи) (European Commission, 2018).

У Латвії здійснювалося пілотування підходу до оцінювання вчителів у рамках проєкту Європейського соціального фонду «Сприяння конкурентоспроможності освітян у рамках оптимізації освітньої системи», який передбачає самооцінку та взаємооцінку вчителя на основі системи оплати праці. За результатами пілотного проєкту у 2014 р. було прийнято «Порядок оцінювання якості професійної діяльності вчителя». У 2017 р. пілотний підхід було переглянуто та впроваджено нову модель оцінювання вчителів, згідно з якою кількість рівнів якості було зменшено з п'яти до трьох і спрощено процес оцінювання. Найважливішим критерієм оцінки якості роботи стала щоденна робота вчителя на уроці, навички співпраці та результати навчання учнів.

Процес оцінювання вчителя здійснюється безпосередньо у навчальному закладі, що сприяє його автономії, підвищуючи відповідальність керівника школи за забезпечення якості освітнього процесу. Рівень якості може бути присвоєний вчителю на один, два або три роки і діяти лише в тому навчальному закладі, де вчитель пройшов оцінку. Оцінювання є добровільним, і кожен вчитель зможе подати заявку на оцінювання, обравши рівень якості, на який він чи вона претендує.

Оцінювання вчителів, незалежно від того, ким воно проводиться (шкільною радою, адміністрацією школи чи колегами), дає можливість задуматися про викладання та навчання на рівні класу. За результатами опитування TALIS 2018 (The Teaching and Learning International Survey), яке проводиться ОЕСР, було виявлено значущий статистичний взаємозв'язок між областями, на які робиться акцент в оцінках, і змінах у педагогічних знаннях і практиках. Було відзначити, що коли оцінювання зосереджене на поліпшенні і не пов'язане з просуванням по службі або заохочувальною винагородою, вчителі з більшою ймовірністю будуть відкрито говорити про свої проблеми та передбачувані потреби у розвитку. Системи оцінки, які пов'язані зі шкільними пріоритетами для планів розвитку, можуть розширити можливості для колективного професійного навчання у школі (European Commission, 2018).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Ще одним видом оцінювання вчителів є формуюче зовнішнє оцінювання, яке реалізується в Іспанії. Так, в Законі про освіту Королівства Іспанії зазначається, що органи освіти за участю представників педагогічного колективу розробляють плани оцінювання учителів. Формуючий характер механізмів зовнішньої оцінки, розгорнутих по всій країні, сприяє поліпшенню роботи вчителів, виступаючи як інструмент зміни методологічної моделі у бік інтеграції компетенцій. У звітах зазначаються результати оцінювання вчителів під час роботи у класі, а також надаються рекомендації щодо покращення вчительської практики. Законом передбачено, що керівники шкіл також будуть проходити процедуру оцінювання і, у разі позитивного результату, отримають особисте та професійне визнання у строки, встановлені кожним окремим навчальним управлінням.

Довіра та повага між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами, які проводять оцінювання, мають основне значення для ефективності цього процесу та розвитку навчального закладу.

Системи освіти ЄС дедалі частіше розподіляють обов'язки щодо управління між національним, місцевим (федеральні землі, комуни тощо) та шкільним рівнями, де переважає рівний розподіл відповідальності за результати навчання школярів, а також за участь та підтримку шкільного розвитку. Перехід до багаторівневого управління може також вимагати зміни системної культури та індивідуального мислення. Це може бути покращено за рахунок взаємної відданості внутрішніх та зовнішніх учасників оцінювання як засобу покращення процесів та результатів. Довіра до якості інструментів оцінювання, а також до справедливості та цілісності системної підтримки також має життєвоважливе значення.

Вчитель як один із об'єктів оцінювання, а також ключовий агент забезпечення якості навчальних досягнень учнів, має брати участь в критичному діалозі щодо механізмів забезпечення якості.

В Угорщині освітня система була повторно централізована в 2011 р., а новий механізм інспектування було запроваджено в 2013 р. Попередню процедуру інспектування було скасовано в 1985 р., тому існувала значна прогалина з моменту останнього зовнішнього оцінювання шкіл. Найбільшою перешкодою для нового підходу до інспектування стало мислення вчителя. Нова процедура оцінювання викликала великий опір, хоча основна увага була зосереджена на виявленні сильних і слабких сторін для підтримки власного плану дій самовдосконалення школи, а інспекторами виступати досвідчені вчителі-практики. У зв'язку з цим урядом Угорщини було прийнято рішення, що для подальшої розбудови механізмів оцінювання до обговорень на політичному рівні будуть залучати вчителів, надавати приклади ефективної взаємодії внутрішнього та зовнішнього оцінювання, контролювати якість роботи інспекторів та інвестувати в постійне навчання для всіх зацікавлених сторін, розбудовуючи систему довіри (European Commission, 2018).

Дослідження вказують на ряд переваг управління системами, які підтримують розвиток довіри між ключовими учасниками, а також на те, що ця довіра може знизити транзакційні витрати та ймовірність несподіваних взаємодій чи опортуністичної поведінки. Довіра збільшує ймовірність того, що освітні агенти вкладатимуть свої ресурси у співпрацю, а також у розвиток та підтримку відносин (свій соціальний капітал). Довіра між ключовими гравцями також може сприяти пошуку інноваційних рішень та обміну ідеями.

У системах освіти, які традиційно використовують низхідний підхід до забезпечення якості, а зовнішні інспекції позиціонуються як інструмент контролю системи, знадобиться

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

деякий час, щоб змінити мислення та сприйняття позитивні наміри різних учасників оцінювального процесу. Більше того, у сфері освіти, яка традиційно уникала ризику, може залишатися важливим підтримання певного рівня підзвітності та прозорості даних про успішність. Підходи до забезпечення якості також повинні забезпечувати правильний баланс між важливістю довіри та необхідністю перевірки результатів.

У Норвегії та Нідерландах застосовується підхід досягнень загальносистемного розвитку з високою автономією. У Норвегії відповідальність за забезпечення якості розподілено між різними рівнями системи освіти. Ключові учасники, які беруть участь у процесі оцінювання, чудово розуміють, що діалог та співробітництво вкрай необхідні для сприяння загальносистемному навчанню. Існує національний орган нагляду, який слідкує за дотриманням нормативних вимог, але підхід до забезпечення якості у першу чергу заснований на довірі між учасниками. Чіткий поділ відповідальності за забезпечення якості на національному та місцевому рівнях є необхідним для забезпечення належного функціонування механізмів. Вимірювання ґрунтуються на критеріях та зосереджені на фактичному прогресі в досягненні цілей.

У Нідерландах немає центральних стандартів, і школи мають велику автономію у вирішенні того, чого і як вони навчають. Хоча інспектори з оцінювання концентрують свою увагу здебільшого на школах, які знаходяться у «групі ризику» через невідповідності стандартам якості, вони також можуть відвідувати «ефективні» школи (за погодженням зі шкільною радою). Роль інспектора полягає у сприянні та підтримці шкільного самооцінювання, а також розвитку інноваційності вчителів. Шкільна рада також може організовувати експертну оцінку вчителів (European Commission, 2018).

Деякі країни ЄС застосовують принцип «ва-банк» (принцип високої ставки) до загального підходу із забезпечення якості. До прикладу, в Румунії школам, які не відповідають стандартам забезпечення якості, може бути відмовлено в акредитації.

Публічний доступ до ряду даних пов'язаних з оцінюванням чи самооцінюванням також може сприяти покращення якості та зниженню напруги. В Естонії з цією метою публікують декілька типів даних (як із зовнішніх, так і з внутрішніх джерел), а також розміщують інтерпретацію даних та вплив контексту на непрофесійних читачів, щоб забезпечити повнішу картину шкільної успішності та підвищити прозорості.

Окрім цього, слід пам'ятати про роль, відношення та перспективи тих, хто оцінює школи, про те, як вони відбираються та оцінюються самі, як вони взаємодіють зі школами. Так, у Бельгії (Фландрії), Ірландії та Португалії існують різні процеси «оцінки оцінювача». Наприклад, у Бельгії (Фландрія) в інспекціях беруть участь дві особи: одна забезпечує безпеку інспекції або процесу оцінки, а інша проводить шкільну інспекцію (European Commission, 2018).

Проведений аналіз підходів до розробки політики зовнішнього та внутрішнього оцінювання закладів загальної середньої освіти у країнах Європейського Союзу дозволив виокремити вісім керівних принципів, якими керуються країни про розробці освітньої політики:

Перший принцип – це відповідність, яким передбачається, що системи повинні прагнути досягнення балансу та узгодженості між різними механізмами, які були розроблені для задоволення вимог та очікувань усіх зацікавлених сторін. Другим принципом перед-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

бачено професійне навчальне середовище (політика забезпечення якості повинна підтримувати професійні навчальні спільноти, щоб якнайкраще використовувати дані забезпечення якості для розвитку школи та системи з кінцевою метою забезпечення найкращих можливостей навчання для всіх учнів). Третій принцип проголошує довіру та повагу між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами основоположним значення для ефективного процесу оцінювання та розвитку школи.

Відповідно до четвертого принципу передбачається, що школи мають стати осередком інновацій, керівникам шкіл та вчителям потрібні впроваджувати нові ефективні тренди і технології навчання та розвиватися. Розуміння та діалог – це п'ятий принцип, згідно якого підходи до забезпечення якості повинні сприяти виробленню між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами оцінювального процесу спільного діалогу та єдиного розуміння того, що основною метою оцінювання є підтримка розвитку школи. Шостий принцип – це принцип нетворкінгу або ж принцип мережі, діяльність якої спрямована на обмін інформацією між суб'єктами, які об'єднані спільними професійними чи особистими інтересами. Мережі між школами, з локальними та глобальними спільнотами можуть підтримувати колективну взаємодію, створювати соціальний і інтелектуальний капітал та стимулювати нові форми взаємодії між шкільними системами.

Сьомий принцип передбачає нарощування потенціалу даних з метою їх подальшої інтерпретації та ефективного використання. Чим більше у всіх зацікавлених сторін (уряди, міністерства освіти, місцеві органи відповідальні за освіту, адміністрації шкіл та вчителі, батьки та діти) різноманітної інформації про діяльність закладу (результати оцінювання, перспективні плани розвитку тощо) тим ефективнішою може розвиватися освітній заклад. Але дані потрібно не лише накопичувати, але і правильно інтерпретувати, тому восьмий принцип – принцип збалансованого погляду – проголошує, що різні типи даних – як кількісні, так і якісні, зібрані протягом тривалого часу – вимагають збалансованого трактування, щоб бути зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу.

Для вимірювання якості знань випускників старшої школи в країнах ЄС передбачені національні матрикуляційні іспити, відомі також як державні або національні екзамени. Ці іспити зазвичай проводяться в кінці повної загальної середньої школи і є важливим кроком для вступу до закладів вищої освіти. Матрикуляційні екзамени або матура – це іспит на атестат зрілості, який в кожній країні ЄС має свої особливості.

Здебільшого матрикуляційний іспит в країнах ЄС складається з чотирьох предметів: державна (або рідна) мова, іноземна мова (найчастіше – англійська), математика та предмет за вибором (здебільшого – природничого циклу (біологія, хімія) або історія). В окремих країнах ЄС учень, за потреби, може обрати додатковий п'ятий. В Болгарії, до прикладу, обов'язковим є лише тест на знання рідної мови, проте можна здавати до трьох предметів, що підвищує шанси на вступ до ЗВО.

Найпоширенішою формою екзамену є письмовий тест різного рівня складності, принаймні один предмет складається усно. В Болгарії кожен іспит має усну частину, включаючи математика. В Македонії окрім чотирьох предметів учні готують презентацію проєкту на обрану тему. В Словенії іспит може містити практичну складову, а також іспит-презентація. В Австрії учні замість одного екзамену можуть написати академічну роботу (Fachbereichsarbeit). В Чехії іспит з державної та іноземної мов складається письмово у формі твору і тесту, решта предметів – усно. Матрикуляційні іспити відбуваються наприкінці

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

останнього року навчання у старшій школі. Проте у Франції деякі предмети можна скласти одразу після проходження курсу. В окремих країнах ЄС з етнічно змішаними районах замість державної можна складати іспит з рідної, тобто мови національних меншин.

Немає і не може бути єдиної концепції забезпечення якості освіти, окрім стандартизованих процедур та загальних принципів, які застосовуються до систем управління якістю. Розробка підходів і процедур для забезпечення якості є результатом суспільного вибору, який базується на культурі та чіткому стратегічному баченні з метою оптимального розвитку шкільної системи. З цією метою розробляється національна стратегія, яка ґрунтується на цінностях і принципах, чітко виражених і реалізованих у системах, індикаторах, стандартах і процедурах на всіх рівнях національної системи освіти. Не зважаючи на те, що країни-члени Європейського Союзу входять до об'єднаного європейського освітнього простору, фундаментальна ідея якого – єдність – у спільній праці на користь миру й добробуту, держави ЄС вибудовують свою політику, у тому числі освітню, виходячи з національних інтересів. Більшість європейських країн створили національні рамки, які об'єднують певну комбінацію внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості, які можуть включати: – інспекції (інспекторати); – оцінювання учнів на національному рівні; – самооцінювання ЗЗСО; – самооцінювання вчителів.

В Ірландії запроваджено систему шкільного оцінювання вчителів-початківців під назвою *Droichead* (Інтегрована система професійної індукції для новоспечених вчителів). Перш ніж розпочати свою професійну діяльність вчитель-початківець має пройти процедуру оцінювання Педагогічною радою після ряду оціночних візитів. В Італії в рамках комплексної реформи «Хороша школа» (затвердженої парламентом 9 липня 2015 р.) було запроваджено нову премію за результатами роботи. Щороку директор школи визначає найкращого вчителя для одноразової премії за успішність. Нагорода присуджується відповідно до критеріїв, розроблених комітетом з оцінки вчителів школи, та орієнтована на досягнення учнів та покращення школи. До складу комітету входять: директор школи, три вчителі, зовнішній оцінювач (учитель чи директор іншої школи, або інспектор), два представники від батьків (для дошкільних закладів та початкових шкіл) або один представник від батьків та один представник від учнів (для старших класів середньої школи). В Латвії здійснювалося пілотування підходу до оцінювання вчителів у рамках проєкту Європейського соціального фонду «Сприяння конкурентоспроможності освітян у рамках оптимізації освітньої системи», який передбачає самооцінку та взаємооцінку вчителя на основі системи оплати праці. За результатами пілотного проєкту у 2014 р. було прийнято «Порядок оцінювання якості професійної діяльності вчителя». У 2017 р. пілотний підхід було переглянуто та впроваджено нову модель оцінювання вчителів, згідно з якою кількість рівнів якості було зменшено з п'яти до трьох і спрощено процес оцінювання. Найважливішим критерієм оцінки якості роботи стала щоденна робота вчителя на уроці, навички співпраці та результати навчання учнів. Процес оцінювання вчителя здійснюється безпосередньо у навчальному закладі, що сприяє його автономії, підвищуючи відповідальність керівника школи за забезпечення якості освітнього процесу. Рівень якості може бути присвоєний вчителю на один, два або три роки і діяти лише в тому навчальному закладі, де вчитель пройшов оцінку. Оцінювання є добровільним, і кожен вчитель зможе подати заявку на оцінювання, обравши рівень якості, на який він чи вона претендує. Оцінювання вчителів, незалежно від того, ким воно проводиться (шкільною радою, адміністрацією школи чи колегами), дає можливість задуматися про викладання та навчання на рівні класу. За

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

результатами опитування TALIS 2018 (The Teaching and Learning International Survey), яке проводиться ОЕСР, було виявлено значущий статистичний взаємозв'язок між областями, на які робиться акцент в оцінках, і змінах у педагогічних знаннях і практиках. Було відзначити, що коли оцінювання зосереджене на поліпшенні і не пов'язане з просуванням по службі або заохочувальною винагородою, вчителі з більшою ймовірністю будуть відкрито говорити про свої проблеми та передбачувані потреби у розвитку. Системи оцінки, які пов'язані зі шкільними пріоритетами для планів розвитку, можуть розширити можливості для колективного професійного навчання у школі (European Commission, 2018). Ще одним видом оцінювання вчителів є формуюче зовнішнє оцінювання, яке реалізується в Іспанії. Так, в Законі про освіту Королівства Іспанії зазначається, що органи освіти за участю представників педагогічного колективу розробляють плани оцінювання учителів. Формуючий характер механізмів зовнішньої оцінки, розгорнутих по всій країні, сприяє поліпшенню роботи вчителів, виступаючи як інструмент зміни методологічної моделі у бік інтеграції компетентностей. У звітах зазначаються результати оцінювання вчителів під час роботи у класі, а також надаються рекомендації щодо покращення вчительської практики. Законом передбачено, що керівники шкіл також будуть проходити процедуру оцінювання і, у разі позитивного результату, отримають особисте та професійне визнання у строки, встановлені кожним окремим навчальним управлінням.

У більшості країн ЄС випускні екзамени проводяться поза межами освітнього закладу, який відвідує учень, незалежними оцінювачами. Проте в Австрії всі іспити проводяться в школі, у Фінляндії тести перевіряються та оцінюються вчителем відповідного предмета в кожній гімназії, а потім – Комісією з проведення іспитів на атестат зрілості (The Matriculation Examination Board). В окремих країнах ЄС національні матрикуляційні іспити відсутні; так у Швеції завершуючи старшу школу учень отримує атестат про повну загальну середню освіту, що складається з переліку вивчених предметів і оцінок, отриманих за ці предмети. Системи оцінювання на атестат зрілості мають тенденцію до забезпечення справедливості та порівнянності завдяки використанню стандартизованого підходу, результати тестів оцінюються відповідно до заздалегідь визначених критеріїв, результати збираються та аналізуються.

Пандемія COVID-19, що спричинила масове закриття навчальних закладів різних типів по всьому світу, не лише стала поштовхом до бурхливого розвитку онлайн-освіти в умовах вимушеного переходу на дистанційне навчання, але і стала новим викликом у питаннях оцінювання якості навчальних досягнень.

Пандемія та дистанційне навчання стали справжнім випробуванням не лише для учнів та їх батьків, але і для вчителів, керівників шкіл та всіх освітян в цілому. Головним викликом для учнів стала підтримка досягнутого рівня знань та розвиток нових навичок. Програми дистанційного навчання спрямовані на учнів, які вже мають певний розвинений ступінь автономії самонавчання і самомотивації. Автономність навчання важлива також і в умовах класичного навчального середовища, а за дистанційної освіти – особливо, однак багато дітей, особливо молодшого шкільного віку, ще не мають достатньо розвинених навичок автономії для самонавчання. У програмах дистанційного навчання відсутні механізми, що дозволяють вчителям оцінювати і забезпечувати зворотний зв'язок з учнями. Наприклад, програми дистанційного навчання на основі телебачення або радіо – це односпрямовані інтерфейси, які не дають вчителям можливості оцінювати і коригувати навчальний про-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

цес. Коли учням не вистачає регулярного зворотного зв'язку від вчителів, вони можуть не підтримувати свій поточний рівень навчання і за необхідності щосили намагатися розвивати нові знання і навички за допомогою самонавчання (UNICEF EAPRO, 2020). Отримання документів про закінчення циклу навчання особливо для учнів останніх класів стало ще одним викликом в умовах пандемії. Зміни шкільного календаря перешкоджають національним процесам підсумкового оцінювання, зокрема іспити після закінчення циклу та процеси сертифікації. Це призводить до підвищеного стресу серед дітей та підлітків наприкінці шкільних циклів, зменшення мотивації до закінчення шкільного циклу та/або довгострокового впливу на академічний прогрес дітей, за умов відсутності необхідних політичних рішень. Особливо це впливає на дітей із неблагонадійних родин, які ризикують не отримати базової освіти. Щоб запобігти цьому, політика компенсаційного оцінювання повинна враховувати інтереси найбільш незахищених дітей та забезпечувати однаковий рівень доступу та однакову здатність адаптуватися до нових оцінювальних заходів. Нові протоколи навчання: онлайн дистанційного або іншим чином, вимагають від вчителів швидкої зміни своєї практики, зокрема повсякденні завдання, обов'язки та відповідальність. Від вчителів вимагають розробляти нові альтернативні та різноманітні підходи до моніторингу навчання дітей (від оцінювання до компенсування втрат у навчанні) під час кризи COVID, зокрема як формувальні, так і підсумкові методи контролю.

Залежно від класу і предметної області можуть знадобитися різні методи як для індивідуального, так і для колективного зворотного зв'язку і підтримки. Вчителям може не вистачати відповідних ресурсів, що обмежені власним будинком, освітою та досвідом, особливо на платформах цифрового навчання. Деякі програми можуть значно скоротити кількість часу, який виділяється на навчальні процеси під керівництвом вчителя, за рахунок зосередження уваги на самонавчанні дітей. Після відновлення навчання в школі вчителі змушені оцінити рівень навчання учнів, щоб визначити прогалини або втрати в навчанні в результаті закриття школи, прийняти необхідні корегувальні заходи, відкалібрувати в цілому освітній шлях дитини. Такі оцінювальні заходи можуть мати вирішальне значення для інформування процесу навчання та/або просування учнів, їх сертифікації та досягнення високого рівня освіти. Міністерства освіти можуть попросити школи надати і/або розробити ресурси для оцінювання по нетрадиційним каналах, наприклад цифрові платформи, радіо тощо та/або сприяти розвитку оцінювання вдома, самооцінки учнів, особливо в умовах тривалого закриття шкіл. Такі зміни можуть означати серйозні зрушення в культурі оцінювання для шкіл і батьків. Школи також можуть попросити визначити роль школи в оцінюванні і забезпеченні відповідальності вчителів та сім'ї за навчання дітей. У разі відновлення звичної роботи шкіл їх можуть попросити вжити спеціальних заходів для оцінювання рівня успішності учнів після закриття школи і для підвищення рівня навчання тих, хто відстав під час дистанційного навчання. Школи можуть виявити збільшення розриву між дітьми, які мали доступ до дистанційного або онлайн-навчання, і тими, хто не мав до нього доступу. Залежно від характеру і підходу до процесу відновлення роботи школам може знадобитися розробка і впровадження або модифікація систем оцінювання на рівні школи. На національному рівні може виникнути безліч політичних питань і потреб в адаптації стандартних програм оцінювання. Міністерствами мають бути ухвалені рішення щодо скасування, відтермінування чи своєчасного проведення оцінювальних заходів на останньому рівні шкільної освіти. Існують також проблеми, що пов'язані з управлінням ризиками і стратегіями/заходами щодо зниження ризику при очних оцінювальних

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

заходах у контексті COVID-19. Міністерства також стикаються з проблемою вимірювання охоплення та доступності дистанційного навчання та ефективності його програм з погляду навчання дітей.

Системи освіти ЄС змогли використати кризу COVID як можливість для трансформації наявного механізму оцінювання та/або розвитку нових практичних підходів, від системного до класного, паралельно з розвитком більш сильних систем дистанційного навчання. Особливо складно виміряти зміни в результатах навчання, враховуючи, що вихідні дані можуть бути недоступні. На початковому етапі країни можуть розглянути можливість розробки процедур для вимірювання показників якості освітніх програм, таких як: доступність, відповідність дистанційного навчання навчальній програмі: залученість вчителів/учнів. Мають бути створені механізми моніторингу для відстеження ключових питань. Збір інформації має вирішальне значення для підвищення якості програм дистанційного навчання, задоволення потреб учнів і компенсування втрат, пов'язаних із успішністю навчання після повернення в школу. Якщо технологія функціонує, опитування по SMS або телефону є хорошим варіантом для вимірювання сприйняття учасників (батьків, вчителів) і оцінки охоплення, доступу і використання матеріалів дистанційного навчання. Це дозволить доопрацювати програми, поліпшити комунікацію і підвищити залученість, інтерес і мотивацію серед тих, хто реалізує програму. Однак сприйняття ефективності не може замінити вимір фактичної ефективності в довгостроковій перспективі (UNICEF EAPRO, 2020). Школи, вчителі та учні проводять оцінювання та оцінюються самі в умовах кризи. Таким чином, характер, зміст і шкала оцінювання має відображати кризові умови. Не слід очікувати, що діти будуть здатні оволодіти таким же обсягом змісту освіти, що і в некризових умовах. Незважаючи на модифікації і альтернативні підходи, які можуть бути застосовані для пом'якшення впливу кризи, очікування результатів оцінювання під час кризи повинні бути помірними. Уряди країн, батьки і учні не повинні чекати, що модифіковані до умов кризи іспити будуть відігравати ту ж роль, мати таку ж вагу і наслідки, які вони мали до цього. За можливості слід відкласти проведення оцінювання, що має дуже важливе значення для учнів чи країни в цілому. Від Міністерств потрібні чіткі інструкції для пояснення школам, вчителям, батькам та учням нових протоколів оцінювання. Системи освіти, в яких автономія навчання учнів не входить в число розроблюваних ключових навичок, також повинні приділяти особливу увагу розвитку цього аспекту в довгостроковій перспективі (UNICEF EAPRO, 2020).

Європейський досвід доводить, що не достатньо просто створити ефективну систему, її потрібно постійно переглядати та вдосконалювати, адаптувати до нових вимог часу. Розвиваючи систему забезпечення якості в Україні всім учасникам цього процесу слід дотримуватися європейських підходів до розробки політики оцінювання (зовнішнього чи внутрішнього, на національному рівні чи рівні ЗЗСО, вчителів та учнів), зважаючи на те, що Україна прагне стати частиною спільного європейського освітнього простору, проте враховуючи національний контекст та власні педагогічні традиції. Важливість гармонізації української системи освіти та середньої освіти зокрема з європейськими стандартами актуалізується після отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС.

Для багатьох освітніх систем одним з основних чинників розвитку якісної освіти є володіння об'єктивною інформацією про результати навчання відповідно до освітніх стандартів. Саме ця інформація сприяє розвитку освітньої політики та впливає на процес

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

прийняття рішень в управлінській сфері, мета яких – оновлення та удосконалення роботи галузі. Визначення напрямків модернізації української школи потребує точної інформації про рівень вітчизняної освіти у порівнянні з рівнем освіти в інших країнах світу. Одним з основних шляхів отримання такої інформації є організація та проведення моніторингових досліджень, бо моніторинг за сутністю – інформаційна система, за процесом – створення умов для прийняття управлінського рішення, за результативністю – технологія оцінювання поточного стану об'єкта управління, його регулювання та прогнозування розвитку.

Забезпечення якості шкільної освіти не можливе без надання всім учасникам освітнього процесу рівного доступу до базової освіти. Право на освіту є базовою демократичною цінністю, яка прописана як у програмних документах ЄС, так і в українській конституції. Інструментом реалізації цього права є інклюзивна освіта. Попри те, що конкретні вимоги до запровадження інклюзивної освіти не прописані у договорі про Асоціацію та інших вимогах ЄС до України, Союз слідкує за дотриманням прав людини у державах, що є кандидатами на вступ.

Підходи до впровадження інклюзивної освіти також є різними у країнах ЄС, але всі вони побудовані на правозахисній моделі. Вона полягає в тому, що кожна дитина, не зважаючи на порушення розвитку чи наявність особливих освітніх потреб, має навчатися разом зі своїми однолітками. Для прикладу, у Німеччині, вхід в інклюзивну освіту відбувається, як правило, через шкільного лікаря, у той час як в Естонії, особливі освітні потреби дитини виявляються безпосередньо в школі. Посада асистента вчителя, яка в Україні має бути запроваджена в кожному інклюзивному класі, також є поширеною в Польщі, де такі фахівці повинні мати спеціальну освіту.

Право кожної дитини на освіту реалізується як обов'язок держави за допомогою дій органів місцевого самоврядування. Соціальні служби підключаються у тому випадку, якщо батьки не сприяють чи перешкоджають навчанню дитини відповідно до її освітніх потреб (наприклад, не реагують на прохання вчителів чи не виконують рекомендації фахівців школи).

З 2017 року, після прийняття закону про освіту, батьки отримали право вимагати створення інклюзивного класу для дитини з особливими освітніми потребами. Також в Україні запровадили субвенцію з державного бюджету місцевим на надання підтримки особам з особливими освітніми потребами. Втім, у цьому питанні також маємо значну відмінність між законодавчою площиною та імплементацією відповідних реформ на практиці.

За даними Міністерства освіти і науки України, 33861 учнів у 2023 навчальному році охоплені інклюзивним навчанням. Втім, ця статистика не враховує дітей, які мають немедичні причини особливих освітніх потреб (наприклад, через соціальні, культурні чи релігійні обставини). Оскільки українська модель інклюзивної освіти все ще сприймає особливі освітні потреби як винятково медичну проблему. Для порівняння, у 2021 р. дослідникам не вдалося встановити де навчаються (і чи навчаються взагалі) понад 60 тис. дітей з інвалідністю шкільного віку.

Для того, щоб українська інклюзивна освіта відповідала європейськими стандартам Україна має забезпечити перехід від медичної до правозахисної моделі, подолання сегрегації (поступове скорочення спеціальної освіти на користь інклюзивної), забезпечення доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з інвалідністю,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

за місцем проживання, що, зокрема, передбачає деінституціалізацію (закриття закладів інтернатного типу), яка є вимогою вступу в ЄС.

Список використаних джерел

Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал, 4, 5–11 [Електронний ресурс]. Доступно:https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559

Державна служба якості освіти України (2021). Що думають про якість роботи школи і якість освіти директори шкіл, учні, їхні батьки та освітні експерти. [Електронний ресурс]. Доступно: https://nus.org.ua/wp-content/uploads/2021/03/SHHo_dumayut_yakist_osvity_brief_education_quality_2020.pdf

Державна служба якості освіти України «Якісна школа – це середовище, у якому дитина щаслива». [Електронний ресурс]. Доступно: https://qualityeducation.org.ua/?fbclid=IwAR2s0iwC4n3Y4Horn0NNtR56H_LQ_BfNHSjRDL8dkx-uG583MUHQuRd1hUc#myths

Джурило, А. (2013). Вплив міжнародних порівняльних досліджень якості освіти на реформування шкільництва у Федеративній Республіці Німеччині. Порівняльно-педагогічні студії, 1 (15), 76–83. http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2013/visnuk_11.pdf

Джурило, А. (2017). Оптимізація управління шкільною освітою: досвід Польщі. Педагогіка і психологія, 3 (96), 32–38. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709982

Джурило, А. (2021). До питання про вплив пандемії COVID-19 на оцінювання якості освіти в умовах дистанційного навчання. Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2021. https://lib.iitta.gov.ua/725393/1/Джурило_тези_Чернігів_57-60_Вплив%20пандемії%20на%20оцінювання%20якості%20освіти.pdf

Закон України «Про освіту» (2017). Стаття 41. Система забезпечення якості освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Локшина, О. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія. Київ, Богданова А. М. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435

Локшина, О. (2018). Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 3–4 (56-57), 127–132. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NPO_2018_3-4_23.pdf

Локшина, О. (2019). Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український Педагогічний журнал*, 2, 5–14. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-5-14

Локшина, О. (ред.) (2014). Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США. Монографія. .Л. Волинець, А.П. Джурило, Г.С. Єгоров, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, Б.Ф. Мельниченко, О.С. Оржеховська, О.О. Першукова, Н.В. Шеверун, О.М. Шпарик. К. : Інститут педагогіки НАПН України. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/08/zabezpechennya-yakosti-zagalnoyi-serednoyi-osvity-u-providnykh-krayinakh-evropy-ta-ssha.pdf

Локшина, О. (ред.) (2018). Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія. Київ, ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». https://core.ac.uk/download/pdf/163088295.pdf

Лукіна, Т. (2022). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. Український педагогічний журнал, 2, 19–30. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30

Міністерство освіти і науки України (2016). Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. [Електронний ресурс]. Доступно: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Міністерство освіти і науки України (2019). Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року. [Електронний ресурс]. Доступно: https://testportal.gov.ua//wpcontent/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf

Міністерство освіти і науки України (30.11.2020 № 1480). Методичні рекомендації з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. [Електронний ресурс]. Доступно: https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/11/30/nakaz%201480.pdf

Сбруєва, А., Єременко, І. (2019). Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія. Суми: Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. 6–7. https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/monograph-SbruievaYeremenko.pdf

Шпарик, О. (2013). Моніторингові дослідження китайських науковців у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європи. Нові технології навчання, 77, 32–36. https://lib.iitta.gov.ua/3534/1/Шпарик_стаття_.pdf

Council of the European Union (2021) Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). Official Journal of the European Union, C 66/1. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1

Council Recommendation of 26 November 2018 on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32018H1210%2801%29

European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. https://education.ec.europa.eu/document/quality-assurance-for-school-development

European Commission (April 2018). Quality assurance for school development. [Електронний ресурс]. URL: https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assuranceschool_en.pdf

European Commission, Directorate-General for Education and Culture (2015) Comparative study on quality assurance in EU school education systems: Policies, procedures and practices.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Comparative study on quality assurance in EU school education systems – Policies, procedures and practices – Final report, Publications Office, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2766/422

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Staring, F., Maxwell, B., Better learning for Europe's young people – Developing coherent quality assurance strategies for school education – Report from an expert assignment, Publications Office, 2018, https://data.europa.eu/doi/10.2766/86303

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Best formulas for quality investment in education and training – First conference of the Learning Lab on investing in quality education and training, Publications Office of the European Union, 2023, https://data.europa.eu/doi/10.2766/576604

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Investing in our future – Quality investment in education and training, Publications Office of the European Union, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2766/45896

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Pathways to school success – A new framework for action, Publications Office of the European Union, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2766/374587

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Beblavý, M., Kazlauskaitė, D., Policy measures to monitor and mitigate the negative impact of COVID-19 and COVID-19 related policy measures on education, Publications Office of the European Union, 2021, https://data.europa.eu/doi/10.2766/49698

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Van Laere, K., Sharmahd, N., Lazzari, A. et al., Governing quality early childhood education and care in a global crisis – First lessons learned from the COVID-19 pandemic – Analytical report, Publications Office, 2021, https://data.europa.eu/doi/10.2766/642131

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education – Handbook, Publications Office of the European Union, 2021, https://data.europa.eu/doi/10.2766/237842

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, Investing in education in a post-Covid EU, Publications Office of the European Union, 2022, https://data.europa.eu/doi/10.2766/690624

European Education and Culture Executive Agency, Eurydice, De Coster, I., Birch, P., Czort, S. et al., *Assuring quality in education – Policies and approaches to school evaluation in Europe*, Delhaxhe, A.(editor), Publications Office, 2015, https://data.europa.eu/doi/10.2797/678

Frederic M. Lord, «Application of Item Response Theory to Practical Testing Problems. Hillsdale» NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 266 p., 1980.

Landl, et al. (2016) Qualitätsentwicklung an Waldorfschulen. Peter Lang, Frankfurt am Main. http://www.waldorfschule.de/waldorfpaedagogik/qualitaet/verfahren-zurqualitaetsentwicklung/#main-content

Lokshyna, O.I., Shparyk, O.M., Dzhurylo, A.P. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III(30), Issue: 59, 2015.* http://surl.li/slevi

UNICEF EAPRO (2020). Guidance: Assessing and Monitoring Learning during the Covid-19 Crisis. https://www.unicef.org/eap/media/7131/file/Guidance_Note%3A_Assessing_and_monitoring_learning_during_the_COVID-19_crisis.pdf

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ІІ.3. Цифровізація загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському освітньому просторах: теорія, політика, тренди, практики

О. М. Шпарик

ІІ.3.1. Теоретичний аспект. Теоретичні засади трансформації освіти

Застосування цифрових технологій в освіті на сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Цьому сприяють декілька факторів. Освітня галузь, що модернізуються завдяки цифровим технологіям, стає набагато ефективнішою. Більш того, ІК технології (інтернет, соціальні медіа, віртуальна та доповнена реальність та мобільні технології, тощо) дозволяють не лише підвищити праксеологічну ефективність освіти (функціональність, результативність, успішність, продуктивність, тощо), а й змінити ландшафт та правила її функціонування (Mazurek, 2019, p. 314).

По-друге, цифрові технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, зробити його мобільним, диференційованим та індивідуальним, пристосованим до реалій сучасності, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів. По-третє, цифрові технології здатні забезпечити неперервність навчання в умовах непрогнозованих впливів (військових конфліктів, хвороб або пандемій). Адже лише завдяки цифровим технологіям стала можливою трансформація освітнього процесу під час пандемії COVID-19 в режим дистанційного (віддаленого) навчання. Хоча інформаційні та комунікаційні технології мають значний вплив на американський та європейський сектори освіти впродовж щонайменше двох десятиліть, більшість шкіл та університетів лише на тлі спалаху COVID-19 усвідомили важливість цифрової трансформації освіти.

Цифрові технології, ефективні практики та стратегії впровадження, виклики та потенційний напрям розвитку освіти, на який впливають цифрові зміни, вплив цифровізації на системи освіти та ефективність навчання, цифрова компетентність учня та вчителя, і, нарешті, цифрова трансформація – ці та інші пов'язані теми часто обговорювалися в академічному середовищі останні роки, але у постпандемійному суспільстві стали головною темою дискурсу. Основна увага науковців та практиків сфокусована поки що на практичних аспектах цифровізації, а теоретичне підґрунтя щодо цифрової трансформації залишається недостатньо вивченими. Також існує неузгодженість між ученими щодо розгляду сутності цієї категорії.

Стійка тенденція розвитку освіти на основі впровадження нових цифрових технологій сприяє поліаспектості науково-педагогічних пошуків. Різні теоретичні та практичні аспекти цифрової трансформації в освіті стали предметом дослідження зарубіжних

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

(Д. Боуден (Bawden, 2008); Р. Бурніске (Burniske, 2007); К. Баззард, В. Л. Кріттенден, В. Ф. Кріттенден та П. Маккарті (Buzzard et.al, 2011); Б. Чен та Т. Брайер (Chen & Bryer, 2012); К. Хью та В. Чунг (Hew & Cheung, 2013); А. Мартін (Martin, 2006); Пекка Мертала (Mertala, 2020); С. Веббер та Б. Джонсон (Webber & Johnson, 2000); Б. Вільямсон, Р. Ейнон та Дж. Поттер (Williamson, et al., 2020) та ін., і вітчизняних науковців (В. Биков (Биков, 2019); О. Дущенко (Дущенко, 2021); І. Кучерак (Кучерак, 2020); О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик (Локшина та ін., 2020); О. Медведовская (Medvedovskaya, 2021); В. Сухонос , Ю. Гаруст, Я. Шевцов (Сухонос та ін., 2019) та ін. Наукові розвідки з проблеми цифровізації освіти та цифрової компетентності здійснюють І. Воротникова, М. Жалдак, М. Лещенко, В. Лапінський, О. Овчарук, О. Пінчук, О. Спірін, А. Яцишин та ін. Слід зауважити, що педагогічні дослідження за останні п'ять років сигналізують про зміну наукової уваги від технологічно-орієнтованих до людиноцентричних проблем. Українських дослідників зокрема цікавить інтеграція України у світові процеси цифровізації.

Огляд наукової літератури з проблематики дослідження свідчить про зростаючий інтерес науковців до цифрової трансформації суспільства. Пошук «цифрової трансформації» в базі даних Google Scholar дав 3,9 мільйони результатів. Запит на ключові слова «цифрова трансформація» в базах Web of Science та SCOPUS також призвів до появи безлічі наукових праць, кількість яких з кожним роком збільшується. Лише у 2023 р. база Web of Science Core Collection налічувала 5,252, а Scopus – 2,889 ресурсів.

Однак, незважаючи на велику кількість досліджень, «цифрова трансформація» все ще лишається «протейською концепцією» (багатогранною та мінливою) яка по різному сприймається практиками та дослідниками (Henriette et al., 2015). Більш того, деякі помилково вважають, що процеси оцифрування призведуть до цифровізації або цифрової трансформації (Chapco-Wade, 2018). Дослідники часто неправильно тлумачать і застосовують терміни «оцифрування», «цифровізація», «цифрова трансформація». Незважаючи на те, що терміни є вузькоспеціалізованими та принципово різними, вони часто використовуються як синоніми або у дуже загальному значенні без врахування семантичних особливостей та сутнісних характеристик.

Будь-яке теоретичне дослідження потребує аналізу та уточнення понятійного апарату. Поняття цифрової трансформації в літературі дуже часто згадується поряд з оцифруванням та цифровізацією, проте вони не ідентичні, оскільки стосуються різних рівнів використання цифрових технологій (Gong & Ribiere, 2021, p. 2). Оскільки ключові поняття займають особливе місце у будь-якому теоретичному дослідженні, і саме на них припадає основне інформаційне навантаження, уточнення їхнього значення може забезпечити лаконічність і точність щодо їхнього розуміння та використання.

Оксфордський словник англійської мови (OED) простежує перше використання термінів «оцифрування» (digitization) та «цифровізація» (digitalization) у поєднанні з комп'ютерами з середини 1950-х років. Під «оцифруванням» розуміється дія або процес оцифрування; перетворення аналогових даних (зокрема, зображень, відео та тексту) у цифрову форму. Іншими словами, оцифрування – це перетворення чогось нецифрового на цифрові дані або продукт. Наприклад, ми скануємо паперовий документ і зберігаємо його як цифровий документ (у форматі PDF). Потім комп'ютеризовані системи можуть використовувати його для різних сценаріїв.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Під цифровізацією розуміється перехід на цифрові технології, тобто включення або вдосконалення процесів шляхом використання цифрових технологій та оцифрованих даних. Тому цифровізація передбачає оцифрування. Цифровізація підвищує продуктивність та ефективність процесу, одночасно зменшуючи витрати, але не змінює і не трансформує його. Тобто, цифровізація перетворює процес, у якому люди керують діями або серіями дій на програмний і оптимізує внутрішні процеси (наприклад, автоматизація роботи, мінімізація паперу).

Цифрову трансформацію (digital transformation) можна визначити насамперед як організаційну зміну, яка відбувається із застосуванням цифрових технологій з метою адаптації до вимог соціального середовища та зацікавлених сторін організації. До категорій організаційних змін, визначених цифровою трансформацією, належать: форми організації, організаційна структура, люди/персонал, процеси, технології, що використовуються для збору та управління інформацією, діапазон послуг та моделі співпраці з оточенням (Mazurek, 2019, pp. 314–315). Одним із прикладів цифрової трансформації є перехід від локального управління фізичними процесами до віддаленого моніторингу та управління цими самими процесами (Gupta, 2021).

Ще донедавна цифрова трансформація асоціювалася виключно з бізнесом та його конкретними галузями (Verhoef et al., 2019). Проте на даний час можна вже простежити зміну парадигми – дослідження та міркування спрямовані в бік міждисциплінарного дискурсу. Тому кількість публікацій, присвячених цифровій трансформації та іншим соціальним контекстам, окрім бізнесу, наприклад, державному управлінню (Mergel et al., 2019) або освіті (Jackson, 2019; Mazurek, 2019; Sousa & Rocha, 2019) продовжують зростати.

В основу сучасної концепції цифрової трансформації освіти покладено підхід до розгляду цифрових технологій як відображення сучасної парадигми розвитку суспільства, коли конкурентоспроможність та ефективність постають як життєво необхідні якості. Сьогодні майже кожна галузь соціальної сфери цифровізується і завдяки технологіям, інноваціям та цифровизації ми наближаємось до останньої промислової революції, яка відома як Індустрія 4.0. Ця індустрія, що формується та розвивається водночас впливає і на освіту. Подібно до промислової революції (від Індустрія 1.0 до Індустрія 4.0), освіта також проходить еволюційний процес (від Освіта 1.0 до Освіта 4.0) (див. рис. II.3.1), змінюється, щоб відповідати потребам і вимогам кожної промислової революції. Однак темпи змін та прийняття нових, трансформаційних рамок навчання не такі швидкі, як із трансформацією індустрії. Передбачається, що системи освіти, які не зможуть пристосуватися до цифрового світу, безперечно, стануть жертвами «цифрового дарвінізму» (digital Darwinism) – продовжать функціонувати лише найбільш адаптовані, що реагують на технологічні тенденції (Ismail et al., 2017).

Як зазначає Мазурек, цифрова трансформація освіти – це більше, ніж просто впровадження технологічних інструментів в освітніх закладах. Це системна зміна, яка враховує, зокрема, зміну організаційної культури від ієрархічної до мережевої, впровадження нових способів прийняття рішень на основі централізованих, стандартизованих даних, підвищення цифрових компетенцій усіх працівників освітнього закладу, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, проведення наукової діяльності чи налагодження відносин з учнями за допомогою нових каналів спілкування (Mazurek, 2019).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ОСВІТА 1.0	ОСВІТА 2.0	ОСВІТА 3.0	ОСВІТА 4.0
➢ авторитарний стиль; ➢ учень – пасивний отримувач знання; ➢ система, орієнтована на вчителя – учитель дає знання як абсолютний лідер у класі; ➢ технології в класі заборонені.	➢більше взаємодії між вчителем та учнем (більше спілкування та співпраці); ➢підхід орієнтований на здачу іспиту – іспит як результат; ➢знання засвоюється шляхом запам'ятовування; ➢говоримо про підхід, орієнтований на учнів, але здебільшого не застосовуємо. ➢у школах все ще використовується поняття «години викладання» замість «години навчання»; ➢проникнення технологій та соціальних мереж; ➢епізодичне застосування технологій як показник тенденції, проте клас зберігає попередню структуру; ➢широкий вибір технологій, проте немає коштів на придбання та застосування у школі; немає можливостей відстежувати нові технології; ➢немає стратегій застосування технологій у школах; неузгодженість технологій з навчальною програмою; ➢учні знають технології краще за вчителів; ➢немає підготовки вчителів з застосування технологій – учні навчають вчителів техніки застосування; ➢пошук Google швидше за традиційні бібліотеки; ➢в інтернеті можна знайти більше інформації, ніж знає учитель; ➢ НЕ ГОТОВІ ДО COVID-19	➢ підхід, орієнтований на студентів; ➢ вчитель перетворюється на координатора/ адміністратора/ радника учня та керівника практики; ➢ учень досліджує та самонавчається; ➢ застосовується метод перегорнутого класу; ➢ більше діалогу та взаємодії між учасниками навчального процесу; ➢ широко розповсюджені технології; ➢ клас в класичному стилі більше не існує; ➢ «плани уроків» перетворюються на «плани навчання».	➢ співтворчість з акцентом на інновації; ➢ навчання за принципом «будь-коли і будь-де»; ➢ застосовано метод перегорнутого класу (гібридні навчальні середовища); ➢ інтерактивні практичні завдання (очне або дистанційне навчання); ➢ навчання відбувається вдома або поза школою, тоді як у школі учні розвивають навички; ➢ розробка персоналізованого навчання та викладання; ➢ «плани навчання» перетворюються на «плани навчання та творчості»; ➢ технології безкоштовні або/ і легко доступні; ➢ посилене застосування віртуальної реальності, штучного інтелекту тощо; ➢ безперервна еволюція та інновації, а отже, потреба у розвитку компетентностей та навичок, щоб учні стали пристосованими до змін.

Рис. II.3.1. Еволюційний процес освіти (Освіта 1.0 – Освіта 4.0).

Джерело: Makrides, 2020.

На думку Дехеус, цифрова трансформація освіти в сучасних умовах залежить від таких компонентів, як Інтернет, мобільні мережі та смартфони, Інтернет речей, Великі дані, нові хмарні послуги, розумні аксесуари/одяг, швидкі та потужні зв'язки, мережі соціальних медіа та штучний інтелект (Dexeus, 2019). Деякі дослідники відзначають, що цифрова трансформація вимагає набагато ширшого прийняття цифрових технологій та культурних змін ніж цифровізація і більше стосується факторів, пов'язаними з людьми та суспільством, ніж з цифровими технологіями і стратегіями. Успішна цифрова трансформація вимагає «умотивованості та залучення працівників» (Schwertner, 2017), а людський фактор важливіший

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

за саму технологію (Del Rowe, 2017). Американська дослідниця Чапко-Вейд трактує цифрову трансформацію як організаційні зміни на рівні корпоративної культури, які відбуваються завдяки використанню цифрових технологій (Chapco-Wade, 2018). Литовські дослідниці Веріна та Тітко зазначають, що успішна реалізація цифрової трансформації здебільшого залежить від готовності працівників до змін (Verina & Titko, 2019).

На думку американських експертів у галузі цифрових рішень, цифрова трансформація означає вдосконалення основних видів діяльності організації для ефективного задоволення вимог клієнтів шляхом використання даних та технологій. У галузі освіти цільовим клієнтом можуть бути учні, викладачі, співробітники закладу, тощо. Тому цифрова трансформація в освітній сфері насамперед повинна бути спрямована на покращення учнівського досвіду (LeewayHertz, 2021). Вони також зазначають, що цифрову трансформацію освітньої сфери можна класифікувати за трьома категоріями:

- цифрова трансформація кампуса (приміщення освітнього закладу): система оповіщення про соціальне дистанціювання, температурний скринінг, система виявлення масок для обличчя, тощо;
- цифрова трансформація освітнього середовища: відеоконференції, віртуальна та доповнена реальність, адаптивне навчання, цифрові платформи для навчання, штучний інтелект та чат-боти, тощо.
- трансформація в методах викладання та навчання: розумний клас з інтерактивною дошкою (smart class), онлайн оцінювання за допомогою штучного інтелекту, онлайн спостереження під час іспитів тощо (див. рис. II.3.2).

Рис. II.3.2. Цифрова трансформація в освіті. Джерело: LeewayHertz, 2021.

Sandkuhl та Lehmann (2017) та Kuzu (2020) підкреслюють, якщо загальною метою цифрової трансформації освіти визначити переосмислення освітніх послуг та операційних процесів, необхідно розглянути принаймні три різні підходи для досягнення цих цілей:

- Цифрова трансформація з пріоритетом операцій. Основною метою цієї трансформації є переосмислення послуг за допомогою нового та вдосконаленого внутрішнього цифрового процесу. Такий підхід здебільшого вимагає оцифрування всіх цінних розробок

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

(наприклад, вступ студентів, реєстрація, система іспитів, система забезпечення якості, навчальна програма/модуль, тощо) та більшості допоміжних послуг (управління закладом, планування навчання, складання графіка, розподіл вчителів, тощо). З іншого боку, цифрова трансформація освіти за такого підходу розглядається як передумова прогресу, і враховуються зміни у методах навчання студентів та використанні технологій. Реакція вчителів на зміну умов та їх інтерес до нових методів навчання також вважаються важливими у цьому процесі.

- Цифрова трансформація з пріоритетом освітніх послуг. Цей підхід тісно пов'язаний з освітньою місією навчальних закладів. Крім оцифрування програм, пропонованих за старим методом, він має на меті створення нових освітніх програм, розширення онлайн-освіти, дистанційного навчання, збагачення новими методами, заміна традиційного навчання гібридним/змішаним, тощо. Як наслідок, подібні формати стають поширеними та набувають особливого значення у корпоративній культурі освітньої установи.
- Цифрова трансформація з пріоритетом операцій та освітніх послуг. Даний підхід має на меті систематичний синтез обох вищенаведених підходів: розробка операційних процесів та методів навчання здійснюються одночасно. Це може бути, наприклад, новий формат навчання для нової цільової групи у поєднанні з оцифруванням оперативних процесів (Sandkuhl & Lehmann, 2017; Kuzu, 2020).

У всіх трьох підходах адаптація учнів до цифрових методів та розробок розглядається як важлива проблема. Рушійна сила студентів визнається важливою у цифровій трансформації освіти. Сьогоднішні студенти докорінно змінилися і відрізняються від попередніх поколінь – комп'ютерні ігри, електронна пошта, Інтернет, мобільні телефони та обмін миттєвими повідомленнями є невід'ємною частиною їхнього життя. Деякі називають їх «носіями Інтернет-генів» (N-[Net]-gen) або «носіями цифрових генів» (D-[digital]-gen), або «Інтернет поколінням», інші – «носіями Інтернет-культури» або «носіями цифрової мови» (digital natives) – мови комп'ютерів, відеоігор та Інтернету. Більшість вчених суголосні в тому, що внаслідок постійної взаємодії з цифровим середовищем у великій кількості, сучасна молодь мислить та обробляє інформацію принципово інакше, ніж їхні попередники – «цифрові іміграні» (digital immigrant), і надає перевагу методам навчання, які є більш активними та конкретними для них (Prensky, 2001). Бажання та вміння вчителя поєднувати та ефективно використовувати найсучасніші педагогічні технології та новітні інформаційні інструменти може посилити освітній ентузіазм студента, вмотивувати до активних форм навчання, сприяти розкриттю потенціалу та розвитку індивідуальності.

Завдання сучасних вчителів полягає не лише в тому, щоб забезпечити розвиток необхідної цифрової компетентності в учнів, а й скористатися перевагами, які технологія може привнести у процес викладання та навчання, зокрема забезпечення інструментами для інноваційної освіти і сприяння персоналізації навчання, розвитку креативності, ефективного та безпечного використання цифрових технологій. Педагоги мають розробити способи як допомогти учням інтегруватися у освітнє середовище і ефективно навчатися. На думку американських вчених, вчителям насамперед слід змінити застарілу методологію. По-перше, вони мають навчитися спілкуватися мовою та стилем своїх учнів. Проте, такий підхід не означає необхідність змінити значення того, що є важливим, чи позбутися хороших навичок мислення. Але це означає – швидше, менше детальних

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

інструкцій, більше аналогій, більше довільного доступу. По-друге, модернізувати освітній зміст – додати до нього контент «майбутнього» – цифровий та технологічний, і надзвичайно цікавий сучасній молоді; який базується на програмному та апаратному забезпеченні, робототехніці, нанотехнологіях, геноміці тощо. Вчителі мають думати про те, як поєднувати ці контенти – навчати «спадщини» та «майбутнього» мовою «носіїв цифрових технологій». Подібне переосмислення потрібно застосовувати до всіх предметів на всіх рівнях (Feiertag, J. & Berge, 2008).

Система, в якій вчитель не є єдиним джерелом і де навчальні ресурси різноманітні, неминуче призводить до трансформації профілю обох, і вчителя, і учня. За цифрової трансформації освітнього закладу від учителів та учнів очікують нових здобутків та пріоритетів, таких як здатність творчо використовувати технології, адаптувати освітні стандарти до знань та навичок XXI ст., розвивати проектно-орієнтовані методи навчання, використовувати нові та сучасні стратегії у навчанні та оцінюванні учнів, застосовувати диференційовані освітні програми та застосовувати безперервне навчання як філософію, тощо (Framework for 21st century learning definitions, 2019).

Завдяки інтерактивним відносинам між цифровим середовищем та учасниками освітнього процесу можуть відбутися наступні трансформації традиційних моделей навчання:

- перехід від монотипної «єдиної» моделі навчання до індивідуальної: «масове» уніфіковане навчання може поступатися місцем навчанню відповідно до інтересів учнів завдяки індивідуалізації комп'ютерів та цифрових інструментів;
- перехід від єдиного джерела знань (вчитель як експерт) до різних навчальних ресурсів: сучасні цифрові засоби пропонують різноманітні ресурси (цифрові інструменти, веб-сайти, соціальні медіа та інші відкриті канали навчання) за різними спеціальностями;
- перехід від стандартної моделі оцінювання академічних досягнень до індивідуалізованої моделі оцінювання: цифрові технології надають можливість оцінювати індивідуальні траєкторії розвитку кожного учня;
- перехід від «заучування» до вміння вирішувати освітню проблему (при необхідності з використанням будь-якого зовнішнього джерела інформації, зокрема інтернет-ресурсу): на сучасному робочому місці працівника часто оцінюють з позиції того, наскільки добре він можете мобілізувати ресурси для виконання певного завдання;
- перехід від моделі навчання, зосередженій на опануванні учнем «всеохоплюючим» енциклопедичним знанням до моделі навчання, яка акцентує на вмінні за потребою швидко отримувати точну та актуальну інформацію: у «доцифровий» період всі важливі знання (велика кількість фактів, концепцій, процесів, теорій та творів мистецтва та науки, які накопичилися з плином часу), які можуть знадобитися людям протягом їхнього життя, надавались у навчальній програмі та підручниках, і, оскільки оновлення наукового знання є безперервним, то в епоху цифрових технологій набуває важливості вміння швидко отримувати точну та актуальну інформацію за потребою.
- перехід від моделі набутого/пасивного навчання до моделі активного навчання/навчання на практиці (Collins & Halverson, 2009, p. 2–3).

Зміни, які відбуваються через поточне оцифрування та впровадження новітніх цифрових технологій, дозволяють визначити кілька ключових особливостей цифрової трансформації. По-перше, ступінь складності цифрової трансформації перевищує ступінь впровадження нових цифрових рішень, оскільки цифрова трансформація передбачає більш

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

глибоку трансформацію всіх сфер діяльності організації та її середовища, а не лише IT-інфраструктури. По-друге, сьогодні ми маємо справу із поєднанням ефекту різних технологій, оскільки кожне нововведення використовує потенціал іншого та посилює ефект його впливу, що призводить до поєднання різних рішень на фізичному та цифровому рівні. По-третє, наслідки цифрової трансформації та потенційні вигоди, що випливають із неї, є більш значними, ніж «класичне оцифрування» – вони сприяють змінам у функціонуванні установ та організацій.

Таким чином, цифрова трансформація означає не лише збільшення операційної ефективності, продуктивності чи зниження витрат (наприклад, шляхом автоматизації процесів), але й часто перетворення способів діяльності організації або навіть переосмислення її ідентичності.

Отже, у результаті дослідження ми дійшли висновку, що поняття «оцифрування», «цифровізація» та «цифрова трансформація» мають різне змістове наповнення. «Оцифрування» (digitization) – це створення цифрового зображення фізичних об'єктів або атрибутів. «Цифровізація» (digitalization) обмежуються впровадженням цифрових технологій без педагогічних та організаційних змін. «Цифрова трансформація» (digital transformation) – це своєрідна еволюція сфери діяльності (зокрема, освіти), яка забезпечується цифровими технологіями.

Європейські та американські освітяни вважають, що концептуальними засадами цифрової трансформації є системна зміна, яка враховує трансформацію організаційної культури, впровадження нових способів прийняття рішень на основі цифрових даних, підвищення цифрових компетенцій усіх працівників освітнього закладу, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, проведення наукової діяльності чи налагодження відносин з учнями за допомогою нових каналів спілкування, тощо.

Цифрова трансформація освіти передбачає принципово новий формат освітнього середовища, в основі якого – цифрові технології, що забезпечують зручні та доступні сервіси і платформи для підвищення конкурентоспроможності, більш ефективної взаємодії усіх учасників навчального процесу, підвищення його прозорості, розвитку цифрових навичок. Водночас вона жодним чином не повинна сприйматися виключно як самоціль – лише як інструмент, що створює переваги та надає до них простий доступ, це зміна парадигми того, як саме ми міркуємо, які інструменти обираємо для дій, яким стратегіям надаємо перевагу у спілкуванні один з одним та із зовнішнім середовищем. Використання цифрових технологій є механізмом для забезпечення ефективності та збільшенню продуктивності в освітньому процесі, а цифрова трансформація освіти постає як ключовий фактор удосконалення системи освіти.

II.3.2. Стратегічний аспект

Стратегічні вектори цифрової трансформації загальної середньої освіти. Цифровізація освіти, її компоненти та рушійні сили, стратегії і перешкоди для впровадження цифрових технологій в освітній процес, вплив цифровізації на ефективність

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

навчання – всі ці теми протягом останніх двох десятиліть часто обговорюються освітянами у європейському та північноамериканському освітніх регіонах, а відтак є одним з основних напрямів освітньої політики США та Європи.

Політика США щодо цифровізації освіти. **Управління освітніх технологій Міністерства освіти США** (The U.S. Department of Education Office of Educational Technology – OET) розробляє національну політику в галузі освітніх технологій і встановлює бачення того, як технології, зокрема цифрові, можна використовувати для трансформації викладання та навчання на всіх освітніх рівнях.

Спільне бачення та план дій, який відповідає невідкладному національному пріоритету описано у Національному плані освітніх технологій (National Education Technology Plan – NETP) (OET, 2017). Національний план є флагманським документом політики щодо освітніх технологій, зокрема цифрових, для Сполучених Штатів. План формулює бачення справедливості, активного використання та співпраці всіх освітніх структур та зацікавлених сторін у цифровізації освіти і закликає всіх, хто бере участь в американській освіті, забезпечити рівний доступ до трансформаційного досвіду навчання, що забезпечується технологіями. У ньому окреслено конкретні дії, які Сполучені Штати повинні вжити, щоб забезпечити учням різного віку можливості для особистого зростання та процвітання та збереження конкурентоспроможності в глобальній економіці.

Покликаний бути корисним для будь-якої групи чи окремої особи, зацікавленої в освіті, NETP розроблено здебільшого для викладачів; керівників освіти; відповідальних за підготовку вчителів; і політиків на федеральному, штатному та місцевому рівнях.

План складається з п'яти розділів: 1) *перший* зосереджується на освітніх можливостях учня та навчанні за допомогою технологій, як використання технологій може забезпечити більшу справедливість та доступ до освіти; 2) *другий* – на методах викладання, на знання та навичках, які освітяни повинні мати, щоб у повній мірі використовувати переваги технологій; 3) *третій* присвячено керівникам освіти, як створити спільне бачення того, як технології найкраще задовольняють потреби всіх учнів, і розробити план, який втілює бачення в дії, а також як створити умови для запровадження технологій в освітній процес тощо; 4) *четвертий* стосується оцінювання та підходів до оцінювання з використанням технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, рефлексії однолітків і зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи; 5) *п'ятий* окреслює основні компоненти інфраструктури, здатні підтримувати трансформаційний досвід навчання, а саме: безперебійний доступ до швидкісного інтернету (у школі та поза школою), потужні навчальні пристрої, високоякісний цифровий навчальний контент, політика відповідального використання.

Для ілюстрації ключових ідеї та рекомендацій, План містить приклади освітніх трансформацій, зумовлених ефективним використанням технологій, а також надає практичні рекомендації щодо впровадження технології та успішного проведення досліджень і розробок, які можуть сприяти ефективному використанню технологій для підтримки навчання та викладання (Box II.3.1).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Політичний контекст

- **Future Ready Learning: Reimagining the Role of Technology in Education. National Education Technology Plan (2016)**
- **Transforming American Education: Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan (2010)**
- **Toward A New Golden Age In American Education—How the Internet, the Law and Today's Students Are Revolutionizing Expectations (2004)**
- **eLearning: Putting a World-Class Education at the Fingertips of All Children (2000)**
- **Getting America's Students Ready for the 21st Century: Meeting the Technology Literacy Challenge (1996)**

Box II.3.1.

США є провідною країною у цифровізації освітньої галузі та використанні цифрових технологій для трансформації навчання. Після того, як було затверджено перший Національний план освітніх технологій у 2010 р. Сполучені Штати досягли значного прогресу у їх просуванні, проте залишилося й багато викликів (див. табл. II.3.1.).

Таблиця II.3.1.

Прогрес та виклики у цифровізації освітньої галузі в США

Прогрес	Виклики
Освітній дискурс було спрямовано з того, чи слід використовувати цифрові технології у навчанні, на те, як цифрові технології можуть покращити навчання, щоб забезпечити всім учням доступ до високоякісного навчального досвіду. Цифрові технології все частіше використовуються для персоналізації навчання і надання учням більшого вибору щодо того, що і як вони вивчають, в якому темпі; готують їх організовувати та керувати власним навчанням протягом усього життя. Складне програмне забезпечення уможливило адаптацію оцінювання до потреб і здібностей окремих учнів і оцінювання результатів в реальному часі. На національному рівні було досягнуто прогресу в тому, щоб кожна школа мала високошвидкісне підключення до кожної класної кімнати як основу для впровадження інших цифрових інновацій у навчання.	Продовжує існувати розрив у цифровому використанні між учнями, які використовують технології активним, творчим способом для підтримки свого навчання, і тими, хто переважно використовує технології для пасивного споживання контенту. Дослідження ефективності цифрових програм і ресурсів все ще обмежені, тож існує необхідність у нарощуванні потенціалу для отримання доказів результатів на індивідуальних, програмних та громадських рівнях. Багато американських шкіл ще не мають доступу або ще не використовують технології, які можуть покращити навчання на щоденній основі. Існує необхідність ефективної підтримки учнів у використанні цифрових технологій для позашкільного навчання. Більшість програм з підготовки та підвищення кваліфікації вчителів не можуть підготувати вчителів до ефективного використання цифрових технологій.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Вартість цифрових пристроїв різко знизилася, а обчислювальна потужність зросла, також зросла і доступність високоякісних інтерактивних освітніх інструментів і програм. Цифрові технології уможливили переосмислення дизайну просторів фізичного навчання, привнесли нові та розширили існуючі стосунки між учнями, вчителями, однолітками, менторами.	В розробках підходів до оцінювання для вимірювання широкого діапазону освітніх результатів, особливо некогнітивних компетенцій, цифрові технології все ще не використовуються повною мірою. Зосередженість на забезпеченні доступу до Інтернету та пристроїв для учнів не повинна затьмарювати важливість підготовки вчителів до ефективного викладання за допомогою технологій та вибору привабливого та відповідного цифрового навчального контенту. Через активне використання учнями цифрових технологій для підтримки свого навчання, школи стикаються зі зростаючою потребою постійно захищати їхню конфіденційність.

Джерело: OET, 2017.

На даному етапі *стратегічними пріоритетами* Сполучених Штатів у сфері цифровізації освіти визначено:

- широкосмуговий доступ (Broadband);
- прискорювач цифрової грамотності (Digital Literacy Accelerator);
- блокчейн в освіті (Blockchain in Education);
- штучний інтелект (Artificial Intelligence) (OET, 2021b).

Стратегічний пріоритет 1: Широкосмуговий доступ. Для того, щоб підготувати учнів до успіху в майбутньому, потрібна надійна та гнучка інфраструктура навчання, здатна підтримувати нові види взаємодії та забезпечувати повсюдний доступ до цифрових інструментів, які дозволяють їм навчатися, проєктувати та досліджувати. Для цього впроваджуються наступні цифрові програми та ініціативи (табл. II.3.2.).

Таблиця II.3.2.

Цифрові програми та ініціативи США щодо широкосмугового доступу до Інтернету

Назва	Опис
Програма доступного підключення (Affordable Connectivity Program)	Програма доступного підключення – нова довгострокова програма вартістю 14 млрд доларів, яка допомагає американським родинам з низьким рівнем доходу отримати доступ до широкосмугового інтернету, необхідний для роботи, навчання, охорони здоров'я тощо.
Фонд зв'язку у надзвичайних ситуаціях (Emergency Connectivity Fund)	Фонд зв'язку у надзвичайних ситуаціях – це програма вартістю 7,17 млрд доларів, яка допомагає школам і бібліотекам надавати інструменти та послуги, необхідні їхнім громадам для дистанційного навчання в період надзвичайної ситуації COVID-19. Фонд надає допомогу мільйонам учнів, шкільного персоналу та відвідувачів бібліотек, яким наразі не вистачає необхідного доступу до Інтернету або пристроїв, необхідних для підключення до класних кімнат.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Круглі столи з цифрової справедливості у сфері освіти (Digital Equity Education Roundtables–DEER)	Двопартійний закон про інфраструктуру (The Bipartisan Infrastructure Law –BIL) стосується цифрової справедливості через історичні інвестиції в розмірі 65 млрд доларів, які можуть розширити доступ учнів та студентів до можливостей навчання за допомогою технологій. Ініціатива DEER від OET має на меті розширити стратегії підтримки впровадження широкосмугових і підключених пристроїв для соціальних верств та громад, найбільш віддалених від цифрових можливостей.
Отримайте Інтернет (Get Internet)	Програма доступного підключення заохочує інтернет-провайдерів пропонувати домогосподарствам, які відповідають вимогам цієї програми, тарифний план високошвидкісного Інтернету за не більше ніж 30 доларів США на місяць, які сплачує держава. А родини, відповідно можуть отримати високошвидкісний Інтернет безкоштовно.
Інтернет для всіх (Internet for All)	Національне управління телекомунікацій та інформації запустило кілька програм на підтримку Двопартійного закону про інфраструктуру, спрямованих на те, щоб кожен американець мав доступ до надійного та доступного високошвидкісного Інтернету.
Широкосмуговий доступ США (BroadbandUSA)	Програма BroadbandUSA Національного управління телекомунікацій та інформації (NTIA) сприяє інноваціям та економічному зростанню, підтримуючи зусилля щодо розширення широкосмугового підключення та широкого доступу по всій Америці. BroadbandUSA надає ресурси державним, місцевим і органам влади племінних громад, промисловості та некомерційним організаціям.
(E-Rate)	Програму було розроблено Федеральною комісією зі зв'язку (FCC) до ініціативи ConnectED для розширення можливостей високошвидкісного підключення до Інтернету для американських шкіл та бібліотек (зокрема у сільській місцевості). Річний ліміт фінансування E-rate сягає 3,9 млрд доларів.
Підключіть дім (ConnectHome)	ConnectHome – це програма Міністерства житлового будівництва та міського розвитку США, спрямована на розширення доступу до високошвидкісного Інтернету для домогосподарств з низьким доходом. Пілотна програма була запущена в 27 містах та одній племінній громаді влітку 2015 р., охопивши понад 275 тис. домогосподарств. У рамках програми провайдери Інтернет-послуг, некомерційні організації та приватний сектор пропонують широкосмуговий доступ, технічне забезпечення, програми цифрової грамотності та цифрові пристрої для членів цих домогосподарств.
Програма Lifeline	Програма Lifeline – модернізована у 2016 р. Федеральною комісією зі зв'язку (FCC) програма субсидій на телефонний зв'язок часів Рейгана з річним фінансуванням у 1,5 млрд доларів. Програму було модернізовано, щоб допомогти американцям з низькими доходами отримати доступ до широкосмугового Інтернету і не підключатися до другосортного інтернету.
Американська широкосмугова ініціатива (American Broadband Initiative – ABI)	Американська широкосмугова ініціатива (ABI) спільно очолюється представниками Міністерства торгівлі та сільського господарства і співпрацює з більш ніж 25 федеральними агентствами над стратегіями підвищення ефективності державних широкосмугових програм. Вона також допомагає виявити перешкоди у запровадженні широкосмугового зв'язку, і надає рекомендації для усунення таких бар'єрів.

Джерело: OET, 2022b.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Стратегічний пріоритет 2: Прискорення цифрової грамотності. Управління освітніх технологій Міністерства освіти США співпрацює з різними стейкхолдерами, закликає зацікавлених учасників розробляти, створювати прототипи, пропонувати й удосконалювати освітні інструменти, спрямовані на те, щоб допомагати учням та дорослим навчитися ключовим навичкам, пов'язаними із посиленням цифрової грамотності, зокрема виявлення та боротьба з дезінформацією. Для цього Управління ініціює проєкт під назвою «Прискорювач цифрової грамотності» (Digital Literacy Accelerator), який має на меті визначити інструменти, ефективні в шкільному просторі у просуванні цифрової грамотності.

Проєкт спрямовано на одну з трьох груп користувачів: 6–9 класи; 9–12 класи; та дорослих учнів. Брати участь у проєкті може будь-який представник громадськості віком не менше 18 років, або команда з 2–5 людей, які мають навички, пов'язані з дизайн-мисленням, кодуванням, розробкою навчальних програм, тестуванням або іншими суміжними галузями. Учасники мають можливість висвітлювати інноваційні ідеї та стратегії, які допомагають учням оцінювати та боротися з дезінформацією; мають доступ до конференцій, експертів та ресурсів для зміцнення їхніх навичок у дизайн-мисленні та розробці на ранній стадії; мають можливість перетворити свої ідеї на повноцінні прототипи цифрових інструментів.

Так у рамках проєкту у 2021–2022 рр. було розроблено наступні цифрові інструменти на підтримку цифрової грамотності учнів та інших учасників освітнього процесу в середній школі (див. табл. II.3.3.).

Таблиця II.3.3.

Цифрові інструменти США на підтримку цифрової грамотності учасників освітнього процесу

Назва	Опис
Fake News Fitness	допомагає у боротьбі з недостовірною інформацією, допомагає учням у визначенні якості наукової статті, оцінити надійність веб-сайту.
Keeping It Real	освітній веб-сайт з відкритим доступом до інформації, пов'язаної з дипфейками (синтетичними відео) та їх потенційним впливом на історію та суспільство.
Agents of Influence	інтерактивна гра, розроблена для учнів середньої школи, щоб виробити звички і підготувати їх до боротьби з дезінформацією, з якою вони зіткнуться у подальшому.
Little Tech	інновація, яка допомагає вчитися контролювати використання соціальних мереж та веб сайтів, розпізнавати маніпулятивну інформацію.
Journalism Jumble	цифровий додаток, який допомагає учням навчитися краще оцінювати достовірність публікації в соціальних мережах;
YAS!	гра з підтримки цифрових прав молоді, залучає гравців у пригоду для спільного створення здорової цифрової екосистеми; під час виконання завдання, гравці дізнаються, як їхні рішення створюють цифрові сліди, як боротися з дезінформацією за допомогою захисту даних тощо.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Media Literacy Collaborative	інформаційна панель аналізу навчання, яка підтримує процес викладання та навчання медіаграмотності в середній школі.
Learning Beyond Grades	навчальна програма, яка об'єднує керівників шкіл, вчителів та батьків для переосмислення досвіду навчання в класі, допомагає учням оволодіти навичками цифрової грамотності, та втілити своє бачення навчання в реальність.

Джерело: OET, 2021a.

Стратегічний пріоритет 3: Блокчейн в освіті. Блокчейн – це незмінна децентралізована база даних – ланцюжок «блоків», у яких зберігається така інформація, як дати, час, суми та/або учасники транзакцій (учасники блокчейну зазвичай не ідентифікуються).

Існують такі типи блокчейнів: публічні, приватні та дозволені.

Публічний блокчейн дозволяє будь-кому приєднатися до мережі та зробити свій внесок (Zheng та ін., 2017). Таким чином, загальнодоступні блокчейни цінні тим, що вони забезпечують справді децентралізовані, демократичні та незалежні операції. На відміну від загальнодоступних блокчейнів, дозволені блокчейни дозволяють долучитися лише перевіреним учасникам, таким як члени організації, які запрошені та перевірені перед приєднанням до мережі. Третій тип блокчейна – приватний; приватні та дозволені блокчейни подібні, але різниця між ними полягає в тому, що приватні блокчейни належать і обслуговуються однією організацією. Існує кілька механізмів, які забезпечують безпеку блокчейну. Наприклад, кожен блок у блокчейні зберігає хеш попереднього блоку. Хеш-функція приймає вхідні дані змінної довжини та створює вихідні дані фіксованої довжини. Таким чином, хешування в ланцюжку блоків (тобто хеш-ланцюг) дуже ускладнює зміну попередніх блоків, таким чином забезпечуючи незмінність (Steiu, 2020).

Блокчейн – це спільний, незмінний реєстр, який полегшує процес запису транзакцій і відстеження даних в освітній мережі. Іншими словами, технологія блокчейн дозволяє колективній групі обраних учасників безпечно обмінюватись даними із кількох джерел, забезпечує цілісність даних за допомогою єдиного джерела достовірної інформації і запобігає дублюванню цих даних. По суті, це працює як велика децентралізована книга, куди можна записати нову інформацію, але неможливо змінити старіші дані, що зберігаються в блоках. У системі блокчейна шахрайству та злому даних запобігають завдяки тому, що дані не можна змінити без дозволу всіх сторін. Реєстр блокчейна може використовуватися спільно, і, якщо хтось спробує змінити дані, всі учасники будуть попереджені та знатимуть, хто робить цю спробу. Тому блокчейн називають ще «технологією довіри» (technology of trust) (Steiu, 2020).

Зникає необхідність самого факту перевірки автентичності інформації. Такий підхід кардинально змінює існуючі взаємини, наприклад, роботодавців з університетами, університетів зі школами тощо. Навчальним закладам більше не доведеться направляти копії документів випускників за запитом різних організацій і компаній з метою підтвердження факту отримання освіти, тому що всі дипломи будуть зберігатися у вільному доступі і легко перевірятися. Коли мова заходить про освіту, видача свідоцтва на основі блокчейн означитиме, що його достовірність можна негайно підтвердити, за погодженням з власником свідоцтва. Окрім цього, освітні записи не можуть бути змінені, оскільки зміна окремого блоку потребує схвалення від усіх учасників, які входять до блокчейну. Це усуне можливість того, що люди зможуть видати підроблені сертифікати за справжні (Швиденко, 2020).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Для навчальних закладів і шкільних систем безпеки технології блокчейн пропонують низку переваг і можуть покращити безпеку шкільної системи:

1) Безпека інфраструктури: використовуючи систему безпеки блокчейну, яка пропонує облікові книги, захищені від втручання, школи можуть обмінюватися даними безпеки між багатьма пристроями у великих мережах.

2) Конфіденційність шкільних даних: завдяки блокчейну можна покращувати системи безпеки в школах, де дані не будуть доступні для неавторизованих осіб, що дасть можливість зберігати конфіденційні дані учнів у безпеці.

3) Безпечне спілкування між батьками та школою: блокчейн покращує безпеку шкільної системи для захисту приватної інформації, якою обмінюються шкільна адміністрація, батьки та вчителі в чатах, програмах обміну повідомленнями та через соціальні мережі. У той час, як інші засоби чату пропонують наскрізне шифрування, блокчейн може захистити метадані користувачів, які випадковим чином розподіляються по реєстру та не можуть бути зібрані з однієї точки, що робить їх непроникними для хакерів.

4) Безпечне хмарне сховище: з появою онлайн-навчання та хмарних сховищ учні та навчальні заклади зберігають багато даних онлайн. Технології блокчейну покращують захист цього хмарного сховища за допомогою зашифрованих облікових записів, які захищають дані та гарантують, що вони не будуть змінені без дозволу.

5) Валідація освітніх ступенів: перевірка освітнього ступеня потенційних студентів університету може бути трудомістким, повільним і складним процесом. Школи, які використовують технологію блокчейн, можуть зробити дипломи доступними для учнів через мобільний додаток, і вони можуть легко поділитися своїми обліковими даними з іншими. Крім того, ніхто не може підробити або змінити їхні сертифікати завдяки безпеці шифрування блокчейна, що є ефективним інструментом проти зростання тенденції підробки документів (How Blockchain Technology..., 2018).

6) Можливість зосередити всі транзакції навколо учня: можливість контролювати свою ідентичність, отримати контроль і право власності на всі свої дані про освіту, включно з акредитацією та портфоліо робіт, зберігати свої дані у безпечному місці, доступному для всіх, хто потребує їх перевірки.

7) Зменшення адміністративних витрат: блокчейн надає можливість зменшення паперової роботи, яка інакше лягає на плечі учнів із збільшенням плати за навчання.

8) Розширення мобільності: блокчейн – це універсальна інфраструктура, яка може зберігати або передавати інформацію в будь-яку точку світу, що розширює можливості міжнародної мобільності учасника освіти. До того ж блокчейн має потенціал для покращення комунікації між навчальними закладами, окремими особами та роботодавцями.

Сучасна економіка зберігає інформацію у багатьох різних типах облікових даних, включно з резюме, CV, дипломами про середні школи, коледжі та ЗВО, кадровими записами, заявками на роботу, ліцензіями, сертифікатами та все частіше цифровими значками[1]. Працівники освіти, роботодавці та інші зацікавлені сторони використовують ці облікові дані для здійснення операцій, таких як вступ до коледжу або переведення, працевлаштування або підвищення працівників. Підтвердження достовірності інформації є складним

1 Цифрові значки (digital badge, або ebadge) є перевіреним показником досягнень, навичок, якості чи інтересу, які можна заробити в різних навчальних середовищах https://elearningindustry.com/guide-to-digital-badges-how-used

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

завданням. Такі технології, як блокчейн, допомагають вирішити цю проблему, переклавши контроль над даними людського капіталу з освіти, робочої сили та зацікавлених сторін роботодавця на окремого учня, працівника та громадянина. Контролювати власні облікові дані стає все більш важливим. Сьогодні 65 % усіх робочих місць вимагають акредитації після середньої ланки (Carnevale et al., 2013), тому, як не дивно, ми відчуваємо вибух у кількості облікових даних, які підтверджують навчання. Аналіз 2019 року в освіті та підготовці робочої сили в США, проведений Центром регіональної економічної конкурентоспроможності та Інститутом державної політики Університету Джорджа Вашингтона, виявив близько 740 тис. унікальних облікових даних, створених для документування навчання та використаних у прийнятті рішень на ринку праці (Credential Engine, 2019). Підрахунок включає кредитні ступені та сертифікати, а також пропозиції, які не мають кредиту, такі як цифрові значки та стажування. Очікується, що в найближчі десятиліття кількість сертифікатів і значків буде швидко зростати. Це феноменальне зростання вимагає можливості майже в режимі реального часу документувати, перевіряти та ділитися тим, що людина знає і вміє робити (Kerri & Soares, 2020).

У рамках ініціативи Блокчейн в освіті (Blockchain in Education), Міністерство освіти США та Американська рада з освіти (ACE) запустили у лютому 2020 р. проєкт Blockchain Innovation Challenge – BIC, щоб дослідити, як технологія блокчейн може сприяти безпечному, відстежуваному та перевіреному обміну освітніми даними між установами в екосистемі навчання та працевлаштування. А також, щоб допомогти визначити та оцінити способи, за допомогою яких технологія блокчейн може покращити потік даних між навчальними закладами та роботодавцями, надаючи людям можливості перетворювати результати освіти в економічні можливості.

Стратегічний пріоритет 4: Штучний інтелект (ШІ). Штучний інтелект (ШІ) – це теорія та розробка комп'ютерних систем, які здатні виконувати завдання, які зазвичай вимагають людського інтелекту (наприклад, зорове сприйняття, розпізнавання та обробка мови, навчання, прийняття рішень тощо). Додатки штучного інтелекту все більше впливають на кожен аспект американського суспільства, зокрема й на освіту (IEEE-USA, 2017).

Згідно з дослідженнями (Chen et al., 2016), прогнозований глобальний економічний вплив, пов'язаний з розробкою та впровадженням ШІ протягом наступних 10 років, становить від 1,49 трлн до 2,95 трлн доларів США. Сьогодні роботизовані та інтелектуальні системи (Robotics and Intelligent Systems – RIS) зосереджується на вдосконаленні фізичних та обчислювальних засобів, які доповнюють, розширюють або імітують фізичні можливості або інтелект людини. Це включає в себе розробку апаратного та програмного забезпечення робототехніки, застосування та практичне використання; машинне сприйняття; розумне пізнання, адаптація та навчання; мобільність і маніпуляція; взаємодія людини з машиною; розподілена та мережева робототехніка; все більш автономні системи і пов'язані з ними програми. США залишаються лідером інновацій в дослідженнях і розробках ШІ, проте існує інтенсивна міжнародна конкуренція за перевагу. Зокрема робототехнічна промисловість є важливою галуззю в Японії. Створений у 1982 р. Європейський координаційний комітет зі штучного інтелекту (European Coordinating Committee for Artificial Intelligence – ECCAI) координує дослідження і розробки ШІ в Європі та сприяє вивченню, дослідженням та застосуванню ШІ. Окрім програмування ШІ для роботи у

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

звичайних цифрових комп'ютерах, ЄС також інвестує значні кошти у створення штучного мозку (Chen et al., 2016).

Управління освітніх технологій працює над розробкою політики та підтримки, спрямованої на ефективне, безпечне та справедливе використання цифрових технологій із підтримкою штучного інтелекту. Штучний інтелект, машинне навчання та пов'язані з ними технології матимуть потужний вплив на освітній процес, оскільки дозволяють роботизованим і автономним системам виконувати багато складних завдань, що вимагають людського інтелекту. Вчителі зможуть більше адаптуватися до потреб учнів і менше займатися рутинними завданнями, в такий спосіб вони зможуть заощаджувати собі час і зосереджуватися на більш важливих цілях. Враховуючи важливість взаємовідносин у розвитку людини, ШІ багатьма способами доповнить, а не замінить роботу викладачів.

На сьогодні майже всі форми цифрових технологій, які використовуються в освіті, починають включати системи штучного інтелекту. Більше половини керівників шкіл вже бачать, що роль ШІ зростає в їхніх шкільних округах (див. рис. II.3.3). Протягом п'яти років ШІ змінить можливості засобів викладання та навчання.

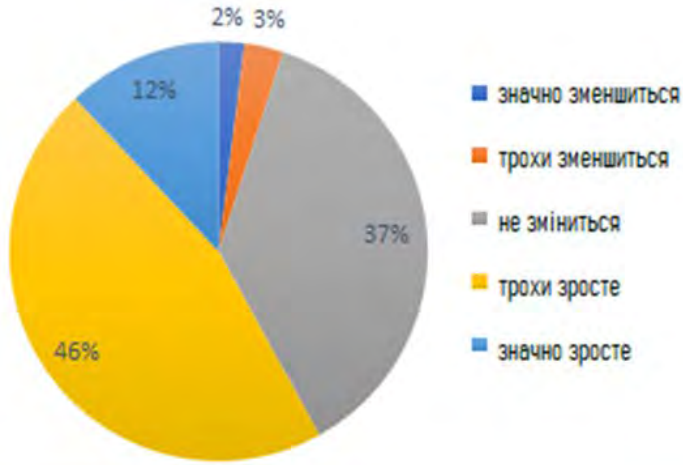

Рис. II.3.3. Прогноз вчителів та керівників шкіл щодо ролі, яку ШІ буде відігравати після 2020 р.
Джерело: Education Week, 2020.

У скорому майбутньому взаємодія людини з ШІ буде схожа на те, як дві людини взаємодіють одна з одною (див. табл. II.3.4.). Розширяться можливості для автоматизованих дій, які можуть виконуватися інструментами ШІ. Штучний інтелект буде автоматизувати когнітивні завдання, значною мірою шляхом розпізнавання закономірностей, які не помітні неозброєним оком. Доступ до більш комплексних аналітичних рішень на основі штучного інтелекту дозволить швидше приймати точні рішення. Поточні інструменти персоналізації зможуть автоматично коригувати послідовність, темп, підказки або траєкторію за допомогою навчального досвіду. Дії в майбутньому можуть виглядати як автоматизований помічник, який допомагає учню виконувати домашнє завдання, або помічник, який зменшує навантаження вчителя (наприклад, може рекомендувати плани уроків, які відповідають потребам вчителя і схожі на плани уроків, які раніше подобалися вчителю). Крім того, такий помічник може з'явитися як додатковий «партнер» у невеликій групі студентів, які разом працюють над спільним завданням.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця II.3.4.

Порівняння взаємодії учнів та вчителів з сучасними та майбутніми цифровими технологіями на базі ШІ

	вже знайомі технологічні можливості	майбутні технологічні можливості
Введення	друк	говоріння
	натискання та перетягування	малювання
	дотик та жестикуляція	аналіз зображень та відео
Обробка	відображення інформації та завдань	допомога учням та вчителям
	впорядкування навчальних завдань	планування та адаптація діяльності
	перевірка учнівських робіт	виявлення закономірностей роботи учнів
Виведення	текст	розмови
	діаграми	коментар та акцентування уваги
	мультимедіа	пропозиції та рекомендації
	інформаційні панелі	організація та управління

Джерело: OET, 2022a.

Саме ШІ, на думку американських розробників освітньої політики, стане новою перспективою, яка уможливить впровадження сучасних інновацій в освітній процес.

Як зазначають L. Friedman et al. (2021), задля безпечного та етичного застосування ШІ в освіті американськими виробниками політики було розроблено низку документів, які вони поділяють на 4 блоки: 1) рекомендації, 2) регулювання, 3) політика на рівні шкільних округів, 4) зобов'язання та сертифікати (див. табл. II.3.5.).

Таблиця II.3.5.

Документи США, розроблені для безпечного та етичного застосування ШІ в освіті

Рекомендації. Рекомендації не є обов'язковими до виконання, проте вони можуть встановлювати стандарт для політики в подальшому	**Ініціатива AI4K12:** сприяє розвитку спільноти зацікавлених сторін для створення потенціалу у плануванні навчальних програм на державному рівні, а також розробки національних рекомендацій щодо викладання ШІ та курування ресурсів ШІ для вчителів K-12. **Міжнародна етична рамка для AI в освіті:** створена в результаті серії дискусій з експертами та круглих столів з молоддю та опублікована в березні 2021 року, встановлює 8 цілей для розвитку етичного ШІ.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

	Національний план освітніх технологій (NETP): випускається приблизно кожні чотири роки, щоб визначити пріоритети та описати проблеми щодо впровадження освітніх технологій на національному рівні. Управління освітніх технологій Міністерства освіти США розробляє NETP за участю викладачів, технічних експертів та громадськості.
Регулювання. Закони, законопроекти та нормативні акти, які є обов'язковими до впровадження:	**Закон США про захист конфіденційності дітей в Інтернеті (COPPA**) та інші федеральні закони про конфіденційність, такі як **FERPA** і **CIPA** , мають на меті регулювання конфіденційності в Інтернеті. COPPA регулює збір, використання та розголошення особистої інформації для дітей віком до 15 років. **Законопроект про інформатику штату Іллінойс HB2170** , прийнятий у березні 2021 року, встановив стандарти для навчальних програм CS та AI-грамотності, які будуть прийняті у всіх школах штату Іллінойс у період з 2021 по 2024 роки в рамках ширших реформ державних шкіл. **Закони Федеральної торгової комісії США про недобросовісні алгоритми** регулюють справедливе та неупереджене використання алгоритмів розробниками та користувачами будь-яких інструментів штучного інтелекту.
Політика на рівні шкільних округів. Шкільні округи приймають рішення щодо закупівлі та курують ресурсами для більш м'якої адаптації ШІ у навчальне середовище, навчають AI-грамотності вчителів і відіграють важливу роль у перевірці технологій. Школи та округи можуть використовувати ресурси таких організацій, як:	International Society for Technology in Education (ISTE) **Стандарти для студентів**; DigCitCommit Coalition **П'ять компетенцій щодо цифрового громадянства**; SkillRise (Ініціатива ISTE) **Рекомендаціїї щодо вибору технологічних інструментів для організації**.
Зобов'язання та сертифікати. Неурядові організації, некомерційні та інші незалежні організації можуть створювати зобов'язання та сертифікати продукції, які вимагають від підписантів дотримуватися певних стандартів. Зобов'язання встановлюють базовий рівень дій, прийнятних або неприйнятних у певній галузі, тоді як сертифікати є доказом відповідності продукції стандартам. Деякі зразки зобов'язань:	**Зобов'язання Project Unicorn щодо сумісності даних для шкільних мереж**, спрямована на підвищення чіткості використання даних для всіх зацікавлених сторін. Це зобов'язання не підлягає виконанню, але надає певні стимули для підписантів. **Зобов'язання про конфіденційність учнів**, спрямоване на постачальників, закликаючи до довіри та прозорості під час збору та використання приватних даних учнів. Це зобов'язання є добровільним, але має юридичну силу. **EdTech Equity Project і Digital Promise** співпрацюють у сфері сертифікації продукту EdTech Equity, яке вимагає від компаній демонстрації справедливості в усіх циклах розробки інструментів штучного інтелекту. Цей інструмент не має юридичної сили, але сигналізує потенційним користувачам, які міркування щодо справедливості вбудовані в інструмент ШІ.

Джерело: Friedman et al., 2021.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Загалом темпи розвитку ШІ прискорюються: все частіше американці бачать інструменти ШІ в продуктах, які впливають на освітні можливості. Вироблення політики в цій галузі може інформувати освітян і громадськість до яких змін характеру технологій, які використовуються в школах і освітніх закладах, вони мають бути готові. Політика також може активізувати залучення учнів і студентів, викладачів, керівників навчальних закладів та інших членів спільноти до участі у розробці та оцінюванні систем ШІ. Більш того, політика може допомогти цій галузі ефективно функціонувати, наприклад, через надання рекомендацій, вимогу розкриття інформації або регулювання таких аспектів, як продукти ШІ використовують дані або автоматизують рішення.

Отже, освітня політика в галузі цифровізації США активно сприяє:

1) доступному підключенню до високошвидкісного Інтернету, яке забезпечує більшу справедливість та рівний доступ до освіти кожного американського громадянина;

2) прискоренню цифрової грамотності, яке допомагає учням оцінювати та боротися з дезінформацією;

3) технологіям блокчейну в освіті, які покращують, захищають і перевіряють транзакцію або публічно підтверджують право власності на цифровий актив, дозволяють учням отримувати контроль і право власності на всі свої дані про освіту, розширюють можливості міжнародної мобільності;

4) технологіям штучного інтелекту в освіті, який допомагає учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

Політика ЄС щодо цифровізації освіти.

ЄС повсякчас сприяє розвитку високопродуктивної європейської екосистеми цифрової освіти та прагнув підвищити компетенції та навички громадян для цифрового переходу. Проте пандемія COVID-19 сильно вплинула на освітній процес та призвела до швидких, широкомасштабних змін. У дуже складних обставинах було прискорено цифрову трансформацію освіти. Події, які могли зайняти роки, відбулися всього за кілька тижнів. Водночас пандемія COVID-19 продемонструвала необхідність більш високого рівня цифрового потенціалу в освіті та навчанні, і призвела до посилення низки існуючих проблем і нерівності між тими, хто має доступ до цифрових технологій, і тими, хто не має доступу, включаючи людей із незахищених верств населення. Вона також виявила ряд проблем для систем освіти та навчання, пов'язаних із цифровим потенціалом освітніх закладів, підготовкою вчителів та загальним рівнем цифрових навичок і компетенцій. З іншого боку, ЄС постав не лише перед проблемами, але й намагається скористатися можливостями – активізувати зусилля та поступово перейти від тимчасової дистанційної освіти, орієнтованої на надзвичайні ситуації, до більш ефективної, стійкої та справедливої цифрової освіти як частини творчої, гнучкої, сучасної та інклюзивної освіти та навчання. Це вимагає стратегічних та узгоджених дій, а також об'єднання ресурсів, інвестицій та політичної волі для просування вперед на рівні ЄС та національному. Тож в сучасних умовах країни ЄС спрямовані на модернізацію освіти шляхом розробки стратегічних документів, окреслення конкретних дій, фінансування досліджень та інновацій у галузі цифровізації, а також просування цифрових технологій у навчання (Box II.3.2).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Політичний контекст

- **План дій щодо цифрової освіти (2018-2020)**
- **Політичні рекомендації президента Європейської комісії, Урсули фон дер Ляєн «Союз, який прагне більшого» (2019-2024)**
- **Європа, яка підходить до цифрової ери (2019-2024)**
- **ЄС наступного покоління (2021-2027)**
- **Механізм відновлення та стійкості (2021-2026)**
- **Європейський освітній простір (2017-2025)**
- **Європейський порядок денний щодо навичок (2020-2025)**
- **План дій Європейського стовпа соціальних прав (2017)**
- **Цифровий компас 2030: європейський шлях цифрового десятиліття (2021-2030)**

Box II.3.2.

Цифрова трансформація в освіті ставить глобальні виклики перед країнами ЄС, які зацікавлені у ефективній та орієнтованій на людину цифровій програмі дій в рамках міжнародних організацій та міцних міжнародних партнерських відносин (див. табл. II.3.6).

Таблиця II.3.6.

Прогрес та виклики у цифровізації освітньої галузі в країнах ЄС

Прогрес	Виклики
• розроблено Цифровий компас (**Digital Compass**) – бачення та шляхи цифрової трансформації Європи до 2030 року, яке розвивається навколо чотирьох основних аспектів: 1) кваліфіковані громадяни та висококваліфіковані фахівці з розвинутими цифровими навичками та компетентністю; 2) захищені, ефективні та стійкі цифрові інфраструктури; а також 3) цифрова трансформація бізнесу; 4) цифровізація державних послуг; • започатковано нову програму «Цифрова Європа» (**Digital Europe Program – DIGITAL**), яка спрямована на надання цифрових технологій бізнесу, громадянам та державним адміністраціям та зосереджена на розвитку передових цифрових навичок; • створена робоча група зі стратегічної рамки Європейського простору освіти – Цифрова освіта: викладання, навчання та оцінювання (DELTA) – для заохочення взаємного обміну інформацією та найкращим досвідом між державами-членами;	• розпочати стратегічний діалог з державами-членами Європейського Союзу (ЄС) для підготовки пропозиції до Рекомендації Ради щодо чинників, що сприяють успішній цифровій трансформації в освіті до 2022 р.; • запропонувати Рекомендації Ради щодо онлайн та дистанційного навчання для початкової та середньої освіти (основним завданням має стати загальноєвропейське розуміння того, як до кінця 2021 р. зробити дистанційне та змішане навчання ефективним, інклюзивним та доступним); • розробити Європейську рамку змісту цифрової освіти (European Digital Education Content Framework), яка буде спиратися на європейське культурне та творче різноманіття;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

• створена робоча група зі стратегічної рамки Європейського простору освіти – Цифрова освіта: викладання, навчання та оцінювання (DELTA) – для заохочення взаємного обміну інформацією та найкращим досвідом між державами-членами; • з липня по вересень 2020 р. Європейською Комісією розпочато **відкриті громадські консультації**, для збору різнобічних поглядів та досвіду громадян, установ та організацій із державного та приватного секторів щодо впливу COVID-19 на освіту та навчання, пов'язаний із цим перехід на дистанційне та онлайн-навчання та їхнє бачення майбутнього цифрової освіти в Європі; • розроблено інструмент **SELFIE** (Саморефлексія ефективного навчання шляхом сприяння використанню інноваційних освітніх технологій) • організовано співпрацю з Європейським інвестиційним банком (ЄІБ) через програму InvestEU для надання державам-членам доступу до фінансування цифрової та фізичної інфраструктури, підтримки розвитку навичок та інноваційних педагогічних методів; • екологічніші (більш зелені) та більш діджиталізовані Програми Erasmus+ та Європейського корпусу солідарності на 2021-2027 рр.; • підтримка Фондом відновлення та стійкості держав-членів у задоволенні їхніх потреб у цифровій освіті після пандемії COVID-19; • сприяння Європейського соціального фонду розвитку цифрових навичок як засобу забезпечення кращих та більш справедливих можливостей для працевлаштування громадян ЄС.	• підтримувати ініціативу Connectivity4Schools – можливості широкосмугового доступу до Інтернету та цифрових інструментів у школах, фінансування для придбання цифрового обладнання, програм для електронного навчання та платформ; • розробити загальні рекомендації для вчителів та освітнього персоналу для сприяння розвитку цифрової грамотності, боротьби з дезінформацією; • оновити **Європейську рамку цифрової компетентності** (DigComp 2.0) (перегляд нового проекту DigComp 2.2 розпочнеться у січні 2021 р. і буде завершено на початку 2022 р.), щоб включити штучний інтелект (ШІ) та навички, пов'язані з використанням великих даних, а також підтримати розвиток навчальних ресурсів ШІ для шкіл, закладів професійно-технічної освіти тощо; • створити Європейський сертифікат цифрових навичок (EDSC), який визнається та приймається урядами, роботодавцями та іншими країнами Європи тощо; • зменшити частку восьмикласників у ЄС, які мають низькі успіхи у комп'ютерній та інформаційній грамотності з 75 % до 15%.

Джерело: IEA, 2018.

На сьогодні Європейською Комісією було розроблено два стратегічні документи, які регулюють політику цифрової трансформації освіти: Європейська рамка цифрової компетентності для освітян (2017) та План дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 (2020).

У 2017 р. Європейська Комісія опублікувала Європейську рамку цифрової компетентності для освітян (**DigCompEdu Framework**), спрямовану на вчителів та викладачів на всіх рівнях освіти, від раннього дитинства до вищої освіти та освіти для дорослих, включно з загальною та професійною освітою та навчанням, освітою з особливими потребами та

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

контекстами неформального навчання. Європейська рамка цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu) відповідає зростаючому усвідомленню багатьох європейських держав-членів про те, що викладачам необхідне окреслення цифрової компетентності, специфічної для їхньої професії, щоб мати можливість використовувати потенціал цифрових технологій для вдосконалення та інновацій в освіті. За допомогою цієї рамки вчителі можуть визначати рівень своєї компетентності у роботі з цифровими технологіями та особисті потреби у підвищенні кваліфікації у цій сфері.

DigCompEdu детально описує 22 компетентності, виокремлені у три блоки (професійна компетентність вчителя, педагогічна компетентність вчителя, компетентності учня), які зі свого боку організовано у шість сфер (див. табл. II.3.7).

Таблиця II.3.7.

Європейська рамка цифрової компетентності для освітян

1. Професійна взаємодія:	• Організаційне спілкування: використання цифрових технологій для покращення організації спілкування з учнями, батьками та третіми сторонами; сприяння спільній розробці та вдосконаленню організаційних стратегій спілкування). • Професійна співпраця: використання цифрових технологій для співпраці з іншими викладачами, спільного використання та обміну знаннями та досвідом, спільного впровадження педагогічних практик. • Рефлексивна практика: індивідуально та колективно аналізувати, критично оцінювати та активно розвивати власну цифрову педагогічну практику та практику своєї освітньої спільноти. • Цифровий професійний безперервний розвиток (Digital Continuous Professional Development): використання цифрових джерел та ресурсів для безперервного професійного розвитку.
2. Цифрові ресурси:	• Вибір цифрових ресурсів: виявлення, оцінка та вибір цифрових ресурсів для викладання та навчання з урахуванням конкретних цілей навчання, контексту, педагогічних підходів та груп учнів. • Створення та модифікація цифрових ресурсів: використання та модифікація ліцензованих цифрових ресурсів; створення та використання (одноосібно чи спільно) нових цифрових освітніх ресурсів з урахуванням конкретних цілей навчання, контексту, педагогічних підходів та груп учнів. • Управління, захист та спільний доступ до цифрових ресурсів: організація цифрового контенту з доступом для учнів, батьків та інших освітян; ефективний захист чутливого цифрового контенту; повага та правильне застосовування правил конфіденційності та авторських прав; розуміння щодо використання та створення відкритих ліцензій та відкритих освітніх ресурсів з належною атрибуцією.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

3. Викладання та навчання:	• Викладання: планування та впровадження цифрових пристроїв та ресурсів у навчальний процес для підвищення ефективності педагогічного впливу на освітній результат; належне управління та організація стратегій цифрового викладання; експеримент та розробка нових форматів та педагогічних методів навчання. • Керівництво: використання цифрових технологій та послуг для покращення взаємодії з учнями (індивідуальної та колективної), в рамках навчальної процесу та поза ним; використання цифрових технологій, для своєчасного та цілеспрямованого керівництва та допомоги; експеримент та розробка нових форм та форматів для надання рекомендацій та педагогічного супроводу. • Навчання у співпраці: використання цифрових технологій для сприяння та посилення співпраці з учнями; розширення можливостей учнів; використання цифрових технологій як частини спільних завдань, як засіб підвищення комунікації, співпраці та створення спільних знань. • Саморегульоване навчання: використання цифрових технологій для підтримки саморегульованого навчання учнів, тобто для того, щоб дати змогу учням планувати, контролювати та обмірковувати своє власне навчання, надавати докази прогресу, ділитися думками та приймати творчі рішення.
4.Оцінювання:	• Стратегії оцінювання: використання цифрових технологій для формування та підсумкового оцінювання; збільшення різноманітних та придатних форматів та підходів до оцінювання. • Аналіз доказів: отримання, відбір, критичний аналіз та інтерпретація цифрових доказів про діяльність, успішність та прогрес учня. • Зворотній зв'язок та планування: використання цифрових технологій для забезпечення цілеспрямованого та своєчасного зворотного зв'язку з учнями; адаптація навчальних стратегій та надання цілеспрямованої підтримку на основі доказів, використаних цифровими технологіями. Щоб дати змогу учням та батькам зрозуміти докази цифрових технологій та використовувати їх для прийняття рішень.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

5. Розширення можливостей учнів:	• Доступність та інклюзія: забезпечення рівного доступу до навчальних ресурсів та діяльності для всіх учнів, включаючи тих, що мають особливі потреби; врахування та реагування на цифрові очікування учнів, здібності, можливості та помилкові уявлення, а також на контекстуальні, фізичні чи когнітивні обмеження щодо використання ними цифрових технологій. • Диференціація та персоналізація: використання цифрових технологій для задоволення різноманітних навчальних потреб учнів, що уможливлює їхній прогрес на різних рівнях і у різному темпі, а також підтримку індивідуальних навчальних шляхів та цілей. • Активне залучення учнів: використання цифрових технологій для сприяння активній та творчій взаємодії учнів з предметом; використовувати цифрових технологій в рамках педагогічних стратегій, що сприяють розвитку трансверсальних (наскрізних) навичок учнів, глибокого мислення та творчого самовираження; робити доступними нові практичні контексти, які залучають самих учнів до практичних занять, наукових досліджень чи вирішення складних проблем або іншими способами збільшують активну участь учнів у вирішенні комплексних завдань.
6. Сприяння цифровій компетентності учнів:	• Інформаційна та медіаграмотність: включення навчальної діяльності, завдань та оцінювання, які вимагають від учнів формулювання інформаційних потреб; знаходження інформації та ресурсів у цифрових середовищах; організація обробка, аналіз та інтерпретація інформації; а також порівняння та критичне оцінювання достовірності, надійності інформації та її джерел. • Цифрове спілкування та співпраця: включення навчальної діяльності, завдань та оцінювання, які вимагають від учнів ефективно та відповідально використовувати цифрові технології для спілкування, співпраці та громадської взаємодії. • Створення цифрового контенту: включення навчальної діяльності, завдань та оцінювання, які вимагають від учнів, щоб вони висловлювались за допомогою цифрових засобів, а також вміли модифікувати та створювати цифровий контент у різних форматах; навчити учнів, як авторське право та ліцензії застосовуються до цифрового контенту, як посилатися на джерела та ліцензії. • Відповідальне використання: вживання заходів для забезпечення фізичного, психологічного та соціального благополуччя учнів під час використання цифрових технологій: надання можливості учням безпечно та відповідально управляти ризиками та використовувати цифрові технології. • Цифрове вирішення проблем: включення навчальної діяльності, завдань та оцінювання, які вимагають від учнів виявлення та вирішення технічних проблем, або творчого перенесення технологічних знань у нові ситуації.

Джерело: Redecker, 2017.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Слід зазначити, що з цифровим прогресом освіти, відбувається поетапне розширення цифрової компетентності вчителя, з'являються стратегічні рамки (frameworks), які спрямовують зусилля викладачів у побудові цифрової компетентності та використанні нових технологій на своїх заняттях. Як зазначає Falloon (2020), перші концептуальні моделі таких рамок надавали пріоритет технічним навичкам у використанні цифрових інструментів та систем в та окреслювали можливість їхнього використання в процесі навчання. Така концептуалізація критикувалися за вузьку спрямованість, неврахування різних соціокультурних контекстів та надмірно технічний підхід, який ігнорує етику, здоров'я, добробут, безпеку, елементи спільної роботи тощо. Пізніші моделі пропонують відмовитись від акцентів, орієнтованих на суто технічні навички, на користь тих, що враховують глибші знання, потенційні можливості та уміння, необхідні майбутнім вчителям. Цифрова компетентність розглядається вже не лише як знання й вміння користуватися пристроями та програмами, а й розуміння правових та етичних аспектів, конфіденційності та безпеки, ролі ІКТ у суспільстві, збалансованого ставлення до технологій. Іншими словами, вона займає більш широку соціально-культурну позицію, сигналізуючи про необхідність розуміння та врахування більш широких наслідків цифрових технологій для людини та суспільства (Falloon, 2020).

Міжнародне співтовариство вчителів під егідою ЮНЕСКО в 2010 р. розробило рамку ІКТ компетентності для вчителів (UNESCO ICT Competency Framework for Teachers). Рекомендації ЮНЕСКО підкреслювали, що сучасному вчителю недостатньо бути технологічно грамотним та вміти формувати відповідні технологічні вміння і навички у своїх учнів, він повинен бути здатним допомагати учням використовувати ІКТ для ефективної співпраці, вирішення поточних завдань, освоєння навичок навчання, що, в подальшому, дозволить їм стати активними громадянами та кваліфікованими кадрами. Рекомендації ґрунтувалися на трьох підходах до інформатизації школи, які пов'язані з відповідними стадіями професійного розвитку педагогів: 1) «застосування ІКТ» – вимагає від учителів уміння допомагати учням користуватися ІКТ для підвищення ефективності навчальної роботи; 2) «освоєння знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням в глибокому освоєнні змісту навчальних предметів, застосуванні отриманих знань для вирішення комплексних завдань, які зустрічаються в реальному світі; 3) «виробництво знань» – вимагає від учителів уміння допомагати учням виробляти нові знання, необхідні для гармонійного розвитку і процвітання суспільства. Ця рамка торкалася таких аспектів роботи вчителів, як: розуміння ролі ІКТ в освіті, навчальна програма і оцінювання, педагогічні практики, технічні та програмні засоби ІКТ, організація та управління освітнім процесом, професійний розвиток. Згодом вона слугувала основою для розвитку нової розширеної – Європейської рамки цифрової компетентності для освітян (DigCompEdu Framework).

Отже, цифрова грамотність вчителів в умовах цифровізації школи трансформується у цифрову компетентність, яка, окрім власне загальної цифрової грамотності, містить професійну та соціальну складову. Професійна складова забезпечує використання цифрових технологій для підтримки та вдосконалення викладання, навчання й оцінювання; уможливлює інтеграцію різноманітних цифрових освітніх ресурсів у освітній процес разом із традиційними навчальними матеріалами, координацію та управління цими ресурсами, забезпечуючи доступ до них для кожного учня. Соціальна складова спрямована на формування в учнів цінності освіти, загальної медіаграмотності у роботі з інформацією в Інтернеті та глобальних ЗМІ, запобігання кіберзлочинності та кібермані, виховання культури кібербезпеки та інтер-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

нет-етикету у глобальних мережах знань (на відміну від розважального контенту). Тут вчитель повинен діяти як цифровий куратор для соціалізації дітей у цифровому світі на принципах гуманізму та творчого розвитку.

У 2020 р. було опубліковано План дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 (The Digital Education Action Plan 2021–2027) (European Commission, 2021a) – флагманський документ політики щодо цифрової трансформації освіти для ЄС. План дій з цифрової трансформації освіти – це оновлена політична ініціатива Європейського Союзу (ЄС) для підтримки стійкої та ефективної адаптації систем освіти та навчання країн-членів ЄС до цифрової ери, який:

- пропонує довгострокове стратегічне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної європейської цифрової освіти;
- розглядає виклики та можливості пандемії COVID-19, що призвело до безпрецедентного використання технологій для цілей освіти та навчання;
- прагне до міцнішої співпраці на рівні ЄС у цифровій освіті та підкреслює важливість спільної роботи між секторами для введення освіти в цифрову еру;
- надає можливості, включаючи покращення якості та кількості викладання цифрових технологій, підтримку цифровізації методів і педагогічних засобів навчання та забезпечення інфраструктури, необхідної для інклюзивного та стійкого дистанційного навчання.

План 2021–2027 рр. базується на попередньому плані 2018–2020 рр., де йшлося про дистанційне навчання в умовах карантину та було окреслено початковий план дій для адаптації освітніх установ та систем освіти до швидких цифрових змін шляхом: 1) кращого використання цифрових технологій для викладання та навчання; 2) розвитку цифрових навичок та компетентності; 3) застосування в освіті аналітичного аналізу та прогнозів. Новий План має два стратегічні пріоритети: 1) сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти; 2) підвищення цифрових навичок та компетенцій для цифрової трансформації освіти.

Пріоритет 1: Сприяння розвитку високопродуктивної цифрової екосистеми освіти включає:

- інфраструктуру, підключення та цифрове обладнання;
- ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу, включаючи сучасні організаційні можливості;
- компетентні та впевнені в цифровому відношенні вчителі та освітній персонал;
- високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів.

План цифровізації освіти передбачає наступні дії на період 2021–2027 років:

- Дія 1: Стратегічний діалог з державами-членами щодо сприятливих факторів для успішної цифровізації освіти;
- Дія 2: Рекомендація Ради щодо змішаних підходів до навчання для високоякісної та інклюзивної початкової та середньої освіти;
- Дія 3: Європейська рамка змісту цифрової освіти;
- Дія 4: Підключення та цифрове обладнання для освіти;
- Дія 5: Плани цифрової трансформації для навчальних і навчальних закладів;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- Дія 6: Штучний інтелект і використання даних в освіті та навчанні.

Пріоритет 2: Підвищення цифрових навичок та компетенцій для цифрової трансформації включає:

- базові цифрові навички та компетенції з раннього віку;
- цифрова грамотність, включаючи боротьбу з дезінформацією;
- комп'ютерна освіта;
- добре знання та розуміння технологій штучного інтелекту (ШІ);
- просунуті цифрові навички, збільшення ІТ спеціалістів;
- забезпечення рівної участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі.

План цифровізації освіти передбачає наступні дії на період 2021–2027 років:

- Дія 7: Загальні вказівки для вчителів та викладачів щодо сприяння цифровій грамотності та боротьби з дезінформацією через освіту та навчання;
- Дія 8: Оновити Європейську систему цифрових компетенцій, щоб включити ШІ та пов'язані з ним навички;
- Дія 9: Європейський сертифікат цифрових навичок (EDSC);
- Дія 10: Рекомендація Ради щодо покращення надання цифрових навичок в освіті та навчанні;
- Дія 11: Міжнаціональний збір даних про цифрові навички студентів та введення цілі ЄС щодо цифрової компетенції студентів;
- Дія 12: Стажування Digital Opportunity;
- Дія 13: Участь жінок у STEM (European Commission, 2021a).

Для адаптації освіти та навчання до цифрової трансформації та подальшого покращення якості та інклюзивності освіти в Європі, європейці розробили наступні керівні принципи.

Співпраця між усіма зацікавленими сторонами. Трансформація освіти для цифрової епохи є завданням для всього суспільства. Ця трансформація має включати розширений діалог і міцне партнерство між освітянами, приватним сектором, дослідниками, муніципалітетами та державними органами. Батьки, компанії, громадянське суспільство та самі учні, включно з молодшими школярами, повинні бути залучені до зусиль, щоб зробити якісну, доступну та інклюзивну цифрову освіту, що підкріплюється доказами та даними моніторингу прогресу.

Лідерство. Лідери освіти відіграють ключову роль у цифровій освіті. Вони повинні розуміти, як і де цифрові технології можуть покращити освіту; забезпечити відповідні ресурси та інвестиції; розширити можливості освітян; вивчати найкращий досвід і підтримувати відповідні організаційні зміни та культуру, яка цінує та винагороджує інновації та експерименти.

Рівність та інклюзивність. Цифровізація освіти має відігравати вирішальну роль у підвищенні рівності та інклюзивності. Відповідні інвестиції в підключення, обладнання та організаційні можливості та навички повинні забезпечити доступ кожному до цифрової освіти. Освіта є основним правом людини, і доступ до неї має бути гарантований, незалежно від середовища, в якому вона відбувається – фізичного, цифрового чи комбінації того і іншого. Право на якісну та інклюзивну освіту та навчання та навчання протягом усього життя є першим принципом Європейського стовпа соціальних прав.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Цифрова компетентність. Цифрова компетентність повинна бути основною для всіх вчителів і повинна бути включена в усі сфери професійного розвитку вчителів. Цифрові методи навчання та інновації в цифровій освіті мають бути впроваджені в усі початкові програми освіти вчителів і заохочуватися в освіті та підготовці молодіжних працівників. Вчителі – це висококваліфіковані та кваліфіковані професіонали, які потребують впевненості та навичок, щоб ефективно та творчо використовувати технології, щоб залучати та мотивувати своїх учнів, підтримувати їх у набутті цифрових навичок, забезпечувати доступність цифрових інструментів та платформи для всіх учнів. Вчителі повинні мати доступ до постійних можливостей для професійного навчання та розвитку відповідно до їхніх потреб та дисципліни.

Цифрова грамотність. Цифрова грамотність необхідна для життя в цифровому світі. Оскільки сьогодні цифрові технології пов'язані з кожною соціальною галуззю, важливо навчати учнів будь-якого віку щодо впливу цифрових технологій на добробут людини. Це має важливе значення для розвитку розуміння ризиків і можливостей цифрових технологій і заохочення здорового, безпечного та змістовного використання цифрових технологій. Інформаційне перевантаження та відсутність ефективних способів перевірки інформації роблять все більш необхідним для людей, щоб вони мали можливість критично підходити, оцінювати та фільтрувати інформацію та бути більш стійкими до маніпуляцій.

Базові цифрові навички. Базові цифрові навички повинні стати частиною основних навичок, які можна передати, які кожен повинен мати можливість розвивати особисто; брати участь у житті суспільства як активний громадянин; користуватися комунальними послугами; і здійснювати основні права. Повне розуміння цифрового світу має бути частиною формальної та неформальної освіти, яка надається в кожному освітньому закладі. Основні державні послуги все частіше надаються за допомогою електронного уряду, що робить базові цифрові навички незамінними для повсякденного життя.

Просунуті цифрові навички. Для підтримки конкурентоспроможності, необхідно володіти найновішими передовими цифровими навичками, щоб підтримувати цифровий та зелений переходи суспільства, державних послуг та всіх галузей економіки.

Високоякісний освітній контент. Існує потреба у високоякісному освітньому контенті, щоб підвищити актуальність, якість та інклюзивність європейської освіти та навчання на всіх рівнях.

Європейська Комісія фінансує багато заходів з досліджень та інновацій щодо цифрової трансформації в освіті. На виконання поставлених цілей у Плані дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 ЄС заплановано тринадцять заходів у двох пріоритетних напрямах, серед яких є такі (див. табл. II.3.8):

Таблиця II.3.8.

Ініціативи ЄС з цифрової трансформації освіти

Програма «Горизонт 2020» (Horizon 2020)	Програма розширює можливості Інтернету наступного покоління, вдосконалює освітні технології та передові технології цифрових ігор (гейміфікації) і допомагає оптимізувати цифрове навчання у школі. У програмі охоплено наступні напрями: • **План наставництва для шкіл: впровадження інновацій шляхом поширення передових методів викладання на основі ІКТ серед широкого кола шкіл**;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Програма «Горизонт 2020» (Horizon 2020)	• **широкодоступний, інклюзивний Інтернет наступного покоління** (ICT-2019-30); • **Побудова міжнародного партнерства в країнах з низьким і середнім рівнем доходу** (ICT-39-2016-2017); • **технології навчання та навичок** (IKT-22-2016); • **технології для кращого навчання та викладання (IKT 20 – 2015**); • **передові технології цифрових ігор/ігейміфікації** (ICT 21-2014);
Програма «Цифрова Європа» (The Digital Europe Programme)	Нова програма фінансування ЄС, спрямована на надання цифрових технологій бізнесу, громадянам та державним адміністраціям
Пілотний проєкт з розвитку використання нових технологій та цифрових інструментів в освіті (Pilot Project for developing the use of new technologies and digital tools in education)	Проєкт спрямовано на підтримку цифрового навчання учнів із синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю та/або проблемами концентрації уваги: визначає цифрові навчальні рішення, які можуть підтримати вчителів та батьків таких учнів, а також надати приклади передової практики, де технологія була успішно використана.
Пілотний проєкт з розширення доступу до освітніх інструментів у районах і спільнотах з низьким рівнем підключення або доступом до технологій (Increasing access to educational tools in areas and communities with low connectivity or access to technologies (PPPA-2021-RemoteDigEdu))	Проєкт спрямовано на подолання нерівності у доступі до цифрової освіти шляхом посилення інтеграції та зменшення цифрового розриву, від якого страждають учні з віддалених районів і спільнот із низьким рівнем зв'язку, обмеженим доступом до пристроїв та цифровими освітніми інструментами, цифровим освітнім контентом або його відсутністю.
Пілотний проєкт Girls 4 STEM в Європі (Girls 4 STEM in Europe (PP-Girls4STEM-2019)) (у рамках пріоритету 2, дії 13)	Проєкт спрямовано на популяризацію та навчання дівчат науковим, інженерним, технологічним та математичним предметам (STEM) для подолання гендерного розриву та кількості дівчат, які покинули STEM освіту.
Центр цифрової освіти (Digital Education Hub)	Центр створено для співпраці та підтримки країн-членів ЄС у галузі цифровізації освіти; обміну досвідом та передовою практикою щодо сприятливих факторів цифрової трансформації освіти; нагляду за виконанням Плану дій, розвитком цифрової освіти в Європі, зокрема за результатами ініціатив та проєктів з цифрової трансформації тощо.
Етичні рекомендації щодо штучного інтелекту та використання даних в освіті та навчанні (у рамках пріоритету 1, дії 6)	Рекомендації містять 7 ключових вимог, яким мають відповідати надійні системи ШІ, зокрема: участь людини і нагляд, технічна міцність і безпека, конфіденційність, прозорість, справедливість та відсутність дискримінації, підзвітність, добробут суспільства та навколишнього середовища.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Європейський підхід до штучного інтелекту (у рамках пріоритету 1, дії 6)	Підхід ґрунтується на 2 підвалинах: досконаліть та надійність ШІ. Європейський підхід до ШІ проголошує, що будь-які вдосконалення ШІ базуються на правилах, які захищають функціонування ринків і державного сектору, а також безпеку людей і основні права.
Штучний інтелект для Європи (у рамках пріоритету 1, дії 6)	Стратегія ШІ, розроблена Європейською Комісією, яка застосовується разом з Європейським підходом до ШІ. Стратегія ШІ пропонує заходи для оптимізації досліджень, а також варіанти політики регулювання ШІ. Зокрема, Європейський інститут інновацій і технологій для посильного внеску у розвиток кадрового потенціалу для ШІ в Європі, інтегруватиме штучний інтелект у навчальні програми освітніх курсів, які він підтримує. Пропозиції в рамках наступної багаторічної фінансової програми ЄС (2021–2027 рр.) включатимуть посилену підтримку для набуття просунутих цифрових навичок, у тому числі спеціального досвіду в галузі штучного інтелекту.
Digital Opportunity Traineeships (у рамках пріоритету 2, дії 12)	Навчальна ініціатива, яка фінансується ЄС, спрямована на допомогу бізнесу підготувати співробітників, які володіють цифровими знаннями. Стажування проходить у наступних напрямах: розробка додатків, програмного забезпечення, скриптів, веб-сайтів; встановлення, обслуговування та керування ІТ-системами та мережами; аналітика даних; кібербезпека; хмара; штучний інтелект; блокчейн; аналіз даних; конфіденційність і візуалізація; мова програмування; пошукова оптимізація (SEO), цифровий маркетинг тощо.

Джерело: European Commission, 2020.

У рамках пріоритету 1, дії 6 було створено **Експертну групу Комісії з штучного інтелекту (ШІ) та даних в освіті та навчанні** (e03774), у рамках пріоритету 2, дії 7 – **Експертну групу Комісії з боротьби з дезінформацією та сприяння цифровій грамотності через освіту та навчання** (E03781).

Крім того, у 2019 р. Європейська Комісія провела друге опитування шкіл: «**ІКТ в освіті**». Опитування мало 2 цілі:

- контрольний показник прогресу в ІКТ у школах;
- визначити ефективну модель добре обладнаного та під'єднаного до інтернету класу.

Опитування проводилося в 31 країні (ЄС27 + Великобританія, Норвегія, Ісландія та Туреччина). Він надає детальний та надійний порівняльний аналіз використання ІКТ у шкільній освіті по всій Європі, а також забезпечення інфраструктури, використання, безпека та ставлення.

У рамках першої мети було перевірено наступні напрями:

- доступ і використання цифрових технологій;
- цифрова діяльність і конфіденційність вчителів та учнів;
- підвищення кваліфікації вчителя, пов'язаного з ІКТ;
- цифрове домашнє середовище учнів;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- цифрові політики, стратегії та думки шкіл.

Європейські **цілі щодо широкосмугового доступу** передбачають, що до 2025 року всі школи матимуть доступ до гігабітного підключення до Інтернету. Насправді, наявність підключення до Інтернету є необхідною умовою для шкіл, наприклад, для доступу до найновіших ресурсів або доступу до онлайнових навчальних платформ. Крім того, школи все частіше запитують програми, які потребують пропускної здатності, такі як потокове відео або відеоконференції. Проте результати 2-го опитування шкіл: ІКТ в освіті показують, що менше 1 з 5 європейських учнів відвідує школи, які мають доступ до високошвидкісного Інтернету вище 100 Мбіт/с. Крім того, переважають великі відмінності між європейськими країнами та всередині них: країни Північної Європи є явними лідерами щодо підключення шкіл до високошвидкісного Інтернету, інші країни та школи, розташовані в селах/невеликих містах, явно відстають. Результати опитування, які показують, що ціль гігабітного підключення на даний момент дуже невидима, чітко підтверджують мету майбутньої **Програми Connected Europe Facility** щодо підтримки доступу до гігабітного підключення для соціально-економічних чинників, включаючи школи.

Цифрові навички, включаючи навички кодування, необхідні, щоб кожен міг брати участь у житті суспільства та вносити свій внесок в економічний та соціальний прогрес у цифрову еру. Проте результати опитування показують, що учні мало коли беруть участь у кодуванні/програмуванні на європейському рівні. Фактично, 79% учнів молодших класів і 76% учнів старших класів ніколи або майже ніколи не займалися кодуванням або програмуванням в школі. З огляду на статистику, діяльність щодо зміцнення навичок програмування студентів на рівні ЄС, держав-членів та на місцевому рівні потребує подальшого розширення. Насправді, мета Європейської комісії – заохотити 50% шкіл у Європі до 2020 р. взяти участь у **Тижні коду ЄС**, масовому русі, який сприяє програмуванню та обчислювальному мисленню у веселій та захоплюючій формі. Більше того, результати показують, що учениці рідше займаються кодуванням, ніж учні. У середньому понад 4 з 5 європейських учениць ніколи або майже ніколи не навчалися в школі програмуванню. Ці цифри підтверджують **стратегію Європейської Комісії щодо залучення більшої кількості жінок до цифрових** технологій, вирішуючи три сфери: імідж жінок у ЗМІ, цифрові навички для дівчат і жінок та збільшення кількості жінок-підприємців у сфері технологій.

Постійний професійний розвиток є ключовим для вчителів для інтеграції цифрових технологій у свою практику викладання. Фактично результати 2-го опитування шкіл показують, що більше 6 з 10 європейських учнів навчають вчителі, які займаються професійним підвищенням кваліфікації щодо ІКТ у вільний час. Натомість участь в обов'язковому навчанні з ІКТ зустрічається рідше. Щоб сприяти професійному розвитку вчителів та подальшій інтеграції ІКТ в освіту, Erasmus+ пропонує багато успішно створених інструментів для обміну найкращими практиками, взаємодопомоги та професійного розвитку вчителів на рівні ЄС (наприклад, за допомогою таких інструментів, як **eTwinning**, **School Education Gateway**, **Teacher Academy**, **SELFIE**).

У нову еру поширених технологій позитивне ставлення батьків до цифрових технологій є ключем до успішного впровадження ІКТ у школі. На відміну від своїх батьків, більшість учнів сьогодні народилися в повністю оцифрованому світі. Результати цього опитування показують, що більшість європейських батьків, тим не менш, вважають, що цифрові

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

технології можуть допомогти їхнім дітям вчитися ефективніше. Результати показують, що батьки визнають, що світ змінився і що використання ІКТ у школі стало фундаментальним для підготовки молодих людей до майбутнього: понад 90% європейських батьків вважають, що використання ІКТ у школі потенційно допоможе їхній дитині знайти роботу на ринку праці. Більш того, батьки іноді відіграють ключову роль, зокрема допомагають своїм дітям протистояти викликам, які можуть принести цифрові технології, зокрема онлайн-загрозам. Результати показують, що лише приблизно 1 з 2 учнів середніх шкіл регулярно обговорюють онлайн-ризики зі своїми батьками. Ці результати відповідають **Стратегії Європейської Комісії щодо кращого Інтернету для дітей**. Серед іншого, Комісія співфінансує **Центри безпечного Інтернету** у державах-членах, головним завданням яких є підвищення обізнаності та розвиток цифрової грамотності серед неповнолітніх, вчителів та батьків. День безпечного Інтернету, проведений Комісією, тепер є всесвітньою подією у більш ніж 140 країнах, метою якої є підвищення обізнаності про безпеку в Інтернеті. У 2018 році Комісія також розпочала загальноєвропейську **кампанію #SaferInternet4EU** щодо безпеки в Інтернеті, медіаграмотності та кібергігієни.

У рамках другої мети було визначено три сценарії концептуальної моделі «високо обладнаної та під'єднаної класної кімнати» (Highly Equipped and Connected Classroom – HECC), оцінку витрат на обладнання та підключення класів.

- Сценарій початкового рівня окреслює мінімальні та основні компоненти HECC;
- Розширений сценарій передбачає більш просунуте цифрове обладнання, а також більшу кількість заходів з професійного розвитку вчителів і доступ до платного контенту.
- Найсучасніший рівень – це просунутий сценарій щодо вимог до мережі, він включає більшу різноманітність цифрового обладнання та розширення можливостей особистого професійного розвитку для вчителів та навчання лідерів.

Результати показують, що середня вартість студента на рік на обладнання та підключення середнього класу в ЄС із передовими компонентами моделі HECC знаходиться в діапазоні 224–536 євро. Цей діапазон витрат включає витрати на обладнання цифрових технологій, вимоги до мережі, підвищення кваліфікації викладачів і доступ до контенту. Витрати на створення фізичної інфраструктури в розрізі мереж високої пропускної здатності не включені (European Commission, 2019).

Європейська Комісія також опублікувала дослідження щодо супутникових широкосмугових послуг у школах. Дослідження показало, що в 2015 році приблизно 18% початкових і середніх шкіл ЄС не були підключені до широкосмугового інтернету (European Commission, 2017). Дослідження прийшло до висновку, що супутниковий широкосмуговий доступ може бути ефективним варіантом для шкіл із поганим підключенням. Також було припущено, що як інструмент для ліквідації розриву широкосмугового доступу для шкіл може бути використана схема ваучерів.

Політика Канади щодо цифровізації освіти

Канада – велика країна в усіх відношеннях – географічно, соціально, політично та економічно. Вона складається із 10 провінцій (кожна з яких приєдналася до Канадської конфедерації у різний час) і двох величезних територій на півночі. Тому не дивно, що в Канаді немає і ніколи не було єдиної освітньої системи чи політики на національному рівні. Осві-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

та вважалася компетенцією урядів провінцій і територій ще з моменту підписання Акту про Британську Північну Америку у 1867 році, який проголошував Канаду федеральним утворенням чотирьох провінцій у статусі британського домініону. Тому в Канаді немає концепції національної системи освіти чи навчання. Ще однією проблемою для Канади щодо спільного бачення національної системи освіти є широкий і різноманітний діапазон учасників та стейкхолдерів, кожен з яких, як вважається, має власні погляди на освітні питання (Conrad & Veletsianos, 2022).

За освіту в Канаді відповідають провінції і території; на сьогоднішній момент в Канаді немає державного міністерства освіти. Кожна з освітніх систем схожа на інші, одночасно відображаючи свою власну історію, місцеву культуру і географію відповідної провінції. Лише система в Квебеку найбільше відрізняється від інших. За повну середню і вищу освіту відповідають провінційні і територіальні уряди, які в основному її і фінансують; федеральний уряд додатково надає субсидії на науково-дослідну діяльність.

На сьогодні уряд Канади розуміє, що використання технологічних досягнень більше не є просто конкурентною перевагою, це необхідність для процвітання. Канада має потенціал бути в авангарді цифрової трансформації та трансформації даних. Однак позиціонування Канади як світового лідера в сучасній цифровій і орієнтованій на дані економіці вимагає національних спільних зусиль усіх секторів і зацікавлених сторін (Innovation, Science and Economic Development Canada, 2019). Уряд уже вживає заходів через **План інновацій та навичок**, щоб зробити Канаду конкурентоспроможною цифровою економікою.

У 2017 р. було запущено всеканадську програму CanCode 1.0 і 2.0. Ця ініціатива спрямована на створення сильної, інноваційної Канади. Вона надає канадській молоді можливість працевлаштуватися, проте здебільшого зосереджується на залученні малопредставлених груп, зокрема на дівчатах, корінній молоді, темношкірій молоді, молоді з обмеженими можливостями та молоді, яка проживає у сільській, віддаленій та північних громадах. У 2019 р. її було оновлено до CanCode 3.0. CanCode виявився величезним успіхом, охопивши понад 4,5 млн студентів і понад 220 тис. викладачів за чотири роки, і ця кількість продовжує зростати. Це розширення передбачить додаткові 80 мільйонів доларів США протягом трьох років, починаючи з 2021–2022 років, щоб підтримати можливості для канадських учнів (від дитячого садка до 12 класу) для вивчення цифрових навичок, включаючи кодування, аналіз даних і розробку цифрового контенту. Він також підтримуватиме ініціативи, які забезпечать вчителям K-12 навчання та професійний розвиток, необхідний для впровадження цифрових навичок і концепцій, пов'язаних із кодуванням, у класі.

CanCode спрямовано надати канадській молоді навички, необхідні для підготовки до подальшого навчання, включаючи передові цифрові навички та курси з науки, технології, інженерії та математики (STEM). Цифрові навички, такі як кодування та розуміння того, як використовувати нові технології для вирішення проблем реального світу, стають все більш важливими в усіх секторах глобальної економіки. Наприклад, навчання програмуванню в ранньому віці допомагає розвинути аналітичне мислення та розвиває методи вирішення проблем – навички, які важливі для подальшого навчання в галузі STEM і стають все більш затребуваними на ринку праці (Innovation, Science and Economic Development Canada, 2019).

CanCode узгоджується з Цифровою хартією Канади, розробленим у Канаді принциповим підходом до побудови довіри в цифровому світі. Перший принцип Хартії

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

зосереджений на тому, щоб усі канадці мали рівні можливості брати участь у цифровому світі та необхідні для цього інструменти, включаючи доступ, зв'язок, грамотність і навички.

Національні консультації з цифрової трансформації та трансформації даних (**National Digital and Data Consultations**) відбуваються для того, щоб краще зрозуміти, як Канада може стимулювати інновації, підготувати канадців до майбутньої роботи та переконатися, що вони мають довіру та впевненість у тому, як використовуються їхні дані.

Уряд Канади робить значні інвестиції в цифрове майбутнє Канади. Серед основних програм, які підтримуються канадським урядом для інноваційного, цифрового поступу Канади, можна зазначити наступні (див. табл. II.3.9).

Таблиця II.3.9.

Канадські програми щодо цифрової трансформації освіти

Назва	Опис
CanCode	Програма CanCode, з інвестиційним фондом у 50 млн доларів на два роки, спрямована на підтримку ініціатив, які надають освітні можливості у сфері кодування та розвитку цифрових навичок для канадської молоді від дитячого садка до 12 класу.
Комп'ютери для школи (**Computers for Schools**)	Програма спрямована на відновлення подарованих комп'ютерів та розповсюдження їх у школах, бібліотеках, некомерційних організаціях, громадах корінного населення та населення з низьким рівнем доходу по всій Канаді.
Програма стажування «Комп'ютери для шкіл» (**Computers for Schools Intern Program**)	Програма на підвищення працевлаштування та конкурентоспроможності канадської молоді через стажування, яке підтримує досвід та розвиток навичок, необхідних для активної участі у цифровій економіці.
Підключення канадців (**Connecting Canadians**)	Програма Connecting Canadians розподіляє витрати на створення інфраструктури широкосмугового зв'язку, яка розширює або покращує доступ до Інтернету зі швидкістю щонайменше 5 мегабіт на секунду (Мбіт/с) у районах із повільнішою або повною відсутністю інтернет-послуг.
Підключення до інновацій (**Connect to Innovate**)	Програма Connect to Innovate, з інвестиційним фондом у 500 млн доларів, спрямована на забезпечення високошвидкісного Інтернету у трьохстах сільських і віддалених громадах Канади.
Підключення сімей (**Connecting Families**)	Ініціатива Connecting Families допомагає підключити сотні тисяч канадців до Інтернету та роздає комп'ютери (до 50 тис. од.) сім'ям, які відповідають встановленим програмою вимогам.
Обмін цифровою грамотністю (**Digital Literacy Exchange**)	Програма спрямована на оволодіння канадцями необхідними навичками для безпечного та ефективного використання комп'ютерів, мобільних пристроїв та Інтернету.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Інноваційна мережа кібербезпеки (**Cyber Security Innovation Network**)	Програма Cyber Security Innovation Network, з інвестаційним фондом у 80 млн доларів на чотири роки, спрямована на створення панканадської мережі для підтримки зростання екосистеми кібербезпеки через посилення досліджень та розробок, збільшення комерціалізації та подальшої підтримки розвитку кваліфікованих спеціалістів із кібербезпекової галузі по всій Канаді.
Програма цифрових навичок для молоді (**Digital Skills for Youth Program**)	Програма залучає неповно працевлаштованих випускників вищих навчальних закладів до малих підприємств та некомерційних організацій, де вони можуть набути цифрових навичок для подальшої професійно-орієнтованої роботи.
Стратегія інфраструктури цифрових досліджень (**Digital Research Infrastructure Strategy**)	Стратегія інфраструктури цифрових досліджень підтримує канадських дослідників у забезпеченні цифровими інструментами, необхідними для наукової досконалості.
Digital Credentials	Блог ISED Digital Credentials надає оновлення щодо нових технологій, інноваційних рішень і нових підходів до просування взаємної підтримки цифрових облікових даних по всій країні та за її межами.
Універсальний фонд широкосмугового доступу (**Universal Broadband Fund**)	Фонд підтримує проєкти широкосмугового зв'язку по всій країні та є ключовим інструментом у розвитку високошвидкісного Інтернету по всій Канаді, особливо в сільській місцевості та віддалених громадах.
Get Connected	Портал Get Connected надає посилання на програми та ініціативи, спрямовані на те, щоб забезпечити канадцям доступ до високошвидкісних послуг Інтернету та широке покриття бездротового зв'язку незалежно від того, де вони живуть.
Програма доступних технологій (**Accessible Technology Program**)	Програма доступних технологій спільно фінансує інноваційні проекти приватного сектору, некомерційних організацій і дослідницьких інститутів для розробки нових допоміжних і адаптивних цифрових пристроїв і технологій.
Канадська програма цифрової адаптації (**Canada Digital Adoption Program**)	Канадська програма, з інвестиційним фондом у 1,4 млрд доларів, надає підприємствам фінансування, інструменти та ресурси для впровадження платформ електронної комерції та цифрової трансформації підприємств.
Prime Minister Awards	Нагорода Прем'єр-міністра Канади за значні успіхи та видатні досягнення вчителів початкових і середніх шкіл у підготовці своїх учнів до цифрової та інноваційної економіки.

Джерело: Government of Canada, 2022.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Так само, як у США і європейських країнах, молоде покоління учнів і студентів росте в оточенні цифрових медіа та технологій. Для них можливість доступу до інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) стає все більш важливою для ефективної участі в економічних, політичних і соціальних аспектах так званого суспільства знань. Цифрова грамотність, яка включає інформаційну грамотність, медіаграмотність та ІКТ-грамотність канадці виділяють як основу «навичок XXI століття».

У вищій освіті Канади існує безліч ініціатив щодо розробки загальносистемної стратегії цифрового навчання, яка має впливати на дії та стратегії окремих установ, програм і курсів у провінції. Канадські провінції Британська Колумбія та Онтаріо є провідними в інноваціях цифровізації вищої освіти через свої ініціативи та прогресивний підхід у вирішенні освітніх питань (Conrad & Veletsianos, 2022; EcampusOntario, 2022; Bates, 2022). Також існує канадська асоціація дослідження цифрового навчання **Canadian Digital Learning Research Association** (CDLRA) (Canadian Digital Learning Research Association, 2022), яка проводить прикладні дослідження щодо стратегії, політики та практики цифрового навчання у канадських вищих навчальних закладах (Bates, 2019).

Інформаційно-комп'ютерні технології також давно змінюють і хід навчального процесу канадських шкіл, відіграючи дедалі важливішу роль у викладанні та навчанні. Нові технології допомагають розширити навчання за межі класних кімнат, створювати нові навчальні програми, які привносять у школи проблеми реального світу, і підтримувати нові форми оцінювання навчання, що у багатьох випадках змінює роль вчителів. Нові технологічні інновації (наприклад, інтерактивні дошки, планшети, додатки, роботизовані іграшки чи гейміфіковані вікторини, мобільні технології, відкритий контент, навчальна аналітика, освітні ігри) активно впроваджуються в канадську шкільну освіту. Використання ІКТ у поєднанні з якісним викладанням, уможливлюють отримання суттєвих переваг для навчання учнів, а використання технологій в освіті стає все більш важливим для успіху учнів у подальшому житті (Chen et al., 2014).

І хоча існує широке визнання важливості ІКТ для сучасних учнів і шкіл, впровадження та розвиток цифрової трансформації залишається нерівномірним у школах (K-12) та дитячих садках різних провінцій та територій Канади.

Оскільки в Канаді стратегії та інноваційні тренди в освіті на фундаментальному рівні задаються канадською традицією децентралізації щодо освітньої політики та практики, то кожна з десяти провінцій і двох територій Канади керує власним освітнім процесом, не маючи загального чи об'єднуючого напряму, кожна провінція впроваджує цифровізацію освіти по-своєму та у власному темпі.

Враховуючи відсутність у Канаді національного освітнього агентства чи політики, нашу увагу було зосереджено на двох ключових провінціях країни, а саме Онтаріо та Квебек, які є ключовими, на нашу думку, щодо ініціатив у сфері цифровізації загальної середньої освіти. Більш того, ці дві провінції Канади – найбільш густонаселені, їх населення складає приблизно 20 млн. осіб або 60% від загального населення країни, а учні шкіл займають левову частку учнів загальноосвітніх шкіл країни. Онтаріо має міцно вкорінені традиції місцевих програм, керованих районами, тоді як Квебек лише нещодавно почали передавати управління з Міністерства освіти на районний рівень (Bennett, 2017).

Провінція Онтаріо. Онтаріо є найбільш густонаселеною провінцією Канади. Урядом Онтаріо на даний момент не розроблено план дій щодо цифровізації освіти, однак ним

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

розроблено стратегію Онтаріо в галузі цифрових технологій та даних (Ontario's Digital and Data Strategy) – першу провідну стратегію в галузі цифрових технологій і даних (Government of Ontario, 2021). Ця стратегія, на думку уряду, є важливим кроком у перетворенні провінції на світову провідну цифрову юрисдикцію, зробити нашу провінцію лідером на світовому ринку, маючи більше цифрових робочих місць і більше мешканців Онтаріо, які володіють цифровими навичками та навичками обробки даних, щоб зайняти ці посади. Онтаріо вкладає в інформаційно-технологічний сектор провінції понад 41 млрд доларів США. В цілому ця стратегія допомагає забезпечити: навички та доступ для участі, роботи та успіху в цифровому світі; конфіденційність і безпеку цифрової інформації; доступ до даних, необхідних для прийняття правильних рішень щодо вашого здоров'я, освіти, життя та бізнесу; інтегровані послуги, орієнтовані на громадян, доступні будь-де та будь-коли. Серед основних пріоритетів щодо освіти у рамках стратегії можемо виділити:

- доступ до надійного та високошвидкісного широкосмугового Інтернету;
- усуненням цифрового розриву;
- вдосконалення цифрових навичок (наприклад кодування та керування даними);
- цифрова безпека та конфіденційність;
- підтримка онлайн навчання.

У межах цих пріоритетів урядом Онтаріо фінансуються наступні програми (див. табл. II.3.10).

Таблиця II.3.10.

Програми уряду Онтаріо щодо цифрової трансформації освіти

План дій Онтаріо щодо широкосмугового та стільникового зв'язку	План збільшення кількості підключень мешканців Онтаріо до доступного, надійного та високошвидкісного Інтернету та послуг мобільного зв'язку, незалежно від їхнього проживання по всій території провінції.
Ontario's STEM Strategy	Стратегія спрямована на надання учням початкових класів Онтаріо нових можливостей для вивчення програмування та інших ключових навичок, які підготують їх до лідерства в конкурентній цифровій економіці.
Digital and Data Innovation Fellows	Програма залучає найкращих практиків цифрових технологій працювати над трансформаційними цифровими проєктами в держустановах Онтаріо.
Навчальний портал кібербезпеки Онтаріо	це онлайн-бібліотека ресурсів, яка допомагає організаціям дізнатися про проблеми кібербезпеки та краще підготуватися до захисту.
Центр передового досвіду кібербезпеки	Онтаріо надає консультації, ресурси та послуги урядовим і громадським організаціям, щоб допомогти їм посилити цифрову стійкість і вдосконалити практику кібербезпеки Онтаріо.
Консультації щодо Рамки надійного штучного інтелекту (ШІ) Онтаріо	Рамка для відповідального та справедливого використання ШІ у розбудові цифрової економіки.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Веб-сайт із навчальними програмами та ресурсами	Новий веб-сайт, запущений урядом Онтаріо у червні 2020 року, із навчальними програмами та ресурсами. Цей цифровий портал допомагає вчителям, батькам і учням отримувати доступ до навчальної програми та навчальних ресурсів у зручний і мобільний для користувачів спосіб.

Джерело: Government of Ontario, 2021.

У березні 2019 р. уряд Онтаріо оголосив про модернізацію шкільних класів. Серед основних напрямків модернізації в межах цифровізації освіти стали:

- Широкосмуговий зв'язок. Широкосмуговий інтернет є основою для підтримки цифрового навчання в класі та розвитку цифрових навичок. Уряд Онтаріо започаткував проєкт, згідно якого до кінця 2022 р. всі учні та викладачі Онтаріо в усіх регіонах провінції (зокрема у сільських і північних громадах) матимуть доступ до надійних, швидких, безпечних і доступних інтернет-послуг у школах зі швидкістю один мегабіт на секунду. Під час цього проекту потреби кожної школи планувалося оцінювати окремо, а потім реалізувати індивідуальні технічні рішення.
- Електронне навчання. Уряд прагне модернізувати освіту та підтримувати учнів інноваційними способами, зокрема розширеними можливостями електронного навчання та доступом учнів до віртуального навчального середовища. Задля цього, починаючи з 2020–2021 рр., уряд централізував надання всіх курсів електронного навчання, щоб надати студентам більший доступ до програмування та освітніх можливостей, незалежно від того, де вони живуть в Онтаріо. Учні середньої школи візьмуть мінімум чотири кредити електронного навчання з 30 кредитів, необхідних для виконання вимог для отримання диплома про середню школу Онтаріо. Це еквівалентно одному кредиту на рік, з винятками для деяких студентів на індивідуальній основі. Ці зміни вводитимуться поступово, починаючи з 2020–2021 років.
- Мобільні телефони. Мобільні телефони можуть бути корисними інструментами навчання, але надто часто вони відволікають увагу від навчання та негативно впливають на роботу в класі. Користування мобільними телефонами під час навчального часу буде дозволено за таких обставин: 1) з навчальною метою за вказівкою вчителя; 2) для оздоровчих і медичних цілей; 3) для підтримки учнів з особливими освітніми потребами (Education that Works for You..., 2019).

Уряд Онтаріо інвестує 50 млн доларів США у віртуальне навчання та освітні технології, щоб допомогти розширити доступ до високоякісної, адаптованої до ринку та конкурентоспроможної освіти, створеної в Онтаріо.

Стратегія віртуального навчання наголошуватиме на важливості доступного та сталого розвитку освітніх технологій і віртуального навчання, а також підтримуватиме зусилля Онтаріо щодо збільшення нашого цифрового сліду шляхом:

- Позиціонування Онтаріо як світового лідера та випробувального майданчика для цифрових інновацій в освітніх технологіях.
- Становлення Онтаріо як світового лідера у сфері віртуального навчання шляхом створення можливостей для іноземних студентів, які хочуть навчатися вдома, маючи при цьому доступ до цифрового контенту світового рівня Онтаріо.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- Заохочення навчання протягом усього життя шляхом підтримки програм віртуальних мікрокредитів, які допомагають людям освоювати нові навички у своєму власному темпі, коли і де їм найбільше потрібна освіта.
- Підвищення якості та доступності віртуального навчання на основі роботи уряду Онтаріо та Спеціальної групи впровадження інтелектуальної власності для просування Плану дій Онтаріо щодо інтелектуальної власності.

Стратегія віртуального навчання базуватиметься на існуючих організаціях цифрового навчання Онтаріо – Contact North і eCampusOntario – які покращують доступ і стимулюють інновації у віртуальному викладанні та навчанні (Riaz, 2021).

- **eCampusOntario** – це центр передового досвіду в онлайн-навчанні та навчанні за допомогою технологій, який керується державними вищими навчальними закладами Онтаріо.
- **Contact North** – це мережа двомовної дистанційної освіти та навчання, що розширює доступ до дистанційних курсів, програм і тренінгів для мешканців Онтаріо в північних, віддалених, сільських громадах, корінних і франкомовних громадах, що знаходяться в недостатньому обслуговуванні.

Провінція Квебек. Квебек – друга за величиною провінція Канади – як за розміром, так і за чисельністю населення. Квебек є єдиною франкомовною провінцією Канади. На відміну від інших провінцій, середня школа в Квебеку триває з 7 по 11 клас, після чого учні зазвичай відвідують дворічний або трирічний Collège d'enseignement général et professionnel (CEgEP), щоб отримати диплом коледжу (Diploma of College Studies).

Уряд Квебеку, враховуючи повсюдне поширення цифрових технологій у кожній сфері суспільного життя, вважає, що система освіти їхньої провінції має не лише адаптуватися, але й стати агентом змін та інновацій. Учні, студенти, співробітники галузі освіти та навчальні заклади повинні мати можливість скористатися тими багатьма можливостями, які надають цифрові технології для викладання, навчання, спілкування та творчості.

Для втілення задумів, які дозволять Квебеку стати ефективним та інноваційним цифровим суспільством, у життя, Міністерством освіти Квебеку 13 грудня 2017 р. було оприлюднено цифрову стратегію, яка визначає пріоритети, напрямки та стратегічні цілі.

Цифровий план дій для освіти та вищої освіти (**Digital Action Plan for Education and Higher Education**) (2018) (План дій) є ключовим компонентом цифрової стратегії Квебеку та засобом для досягнення цілі 2.1 Стратегії, яка полягає у прискоренні переходу до цифрових технологій у системі освіти Квебеку. План дій допоможе досягти мети, пов'язаної з другим фокусом Стратегії, який полягає в забезпеченні того, щоб усі жителі Квебеку розвивали кращі цифрові навички, щоб позиціонувати Квебек як лідера цифрових технологій в ОЕСР протягом наступних п'яти років. Загальні принципи, викладені в Стратегії, відображені в Плані дій. Таким чином, прозорість, відкритість, безпека даних і життєздатність, участь громадськості та співпраця, створення суспільних цінностей, експериментування, гнучкість і ефективність – усе це буде забезпечено узгодженим набором цілей і заходів. Як і Стратегія, План дій є гнучким і відкритим, щоб дозволити продовжувати інтеграцію цифрових технологій у систему освіти та надати зацікавленим сторонам вказівки щодо виконання своєї місії, що сприяє розвитку суспільства Квебеку.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Цей План покликаний допомогти перетворити систему освіти Квебеку на лідера у цифровій революції, зосередившись на цифрових навичках і кращих освітніх практиках, щоб підготувати учнів до викликів завтрашнього дня. Він базується на ефективній інтеграції та оптимальному використанні цифрових технологій для сприяння успіху всіх жителів Квебеку з метою сприяння розвитку та підтримці навичок протягом усього життя. Тридцять три заходи Плану дій мають на меті дати новий поштовх переходу до цифрових технологій у системі освіти та активно сприяти розвитку цифрових навичок мешканців Квебеку. Ці заходи є засобом досягнення дев'яти цілей, які пов'язані з вісьмома сферами втручання, які відображають три основні напрямки, усі спрямовані на задоволення потреб системи освіти.

Перший напрямок передбачає сприяння модернізації та адаптації пропонованих типів освіти та навчання, підтримку розвитку цифрових навичок молоді та дорослих, а також просування цифрової культури. Другий передбачає оптимальне використання цифрових технологій шляхом створення інноваційних практик, об'єднання ресурсів і послуг і розробки пропозицій дистанційної освіти, адаптованих до потреб і реалій сьогоднішніх і майбутніх поколінь учнів. Третій напрямок передбачає моніторинг освітнього шляху учнів, впровадження адаптованого та гнучкого управління та забезпечення справедливого та безпечного доступу.

Ці заходи планувалось реалізувати протягом п'ятирічного періоду, з 2018 по 2023 рік. На впровадження плану урядом виділено 1,186 млрд. доларів США.

Отже, стратегічними пріоритетами канадської провінції Квебек у сфері цифровізації освіти визначено:

Стратегічний пріоритет 1: підтримка розвитку цифрових навичок молоді та дорослих.

Для модернізації та адаптації способу навчання, розвитку навичок та цифрової грамотності.

- еталонна рамка міжпредметних цифрових компетентностей на кожному рівні освіти;
- використання кодування для освітніх цілей у всіх школах Квебеку;
- інтеграція цифрових технологій в освітні практики майбутніх учителів;
- навчання та консультації для персоналу шкіл і закладів вищої освіти;
- поінформованість громадськості про потенціал цифрових технологій та популяризація передових практик.

Стратегічний пріоритет 2: використання цифрових технологій для покращення практики викладання та навчання.

Для поширення інноваційних практик, об'єднання освітніх ресурсів і послуг, а також забезпечення дистанційної освіти, адаптованої до потреб учнів.

- провінційна платформа для об'єднання цифрових освітніх ресурсів для системи освіти;
- підтримка придбання та розвитку цифрових освітніх ресурсів у сфері освіти та вищої освіти;
- підтримка інноваційних проектів від дитячого садка до університету;
- цифрові міністерські іспити;
- розгортання системи абонементу електронних книг у шкільних бібліотеках;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- розробка різноманітних і доступних пропозицій дистанційної освіти на основі потреб на різних рівнях освіти.

Стратегічний пріоритет 3: створення середовища, сприятливого для розвитку цифрових технологій у системі освіти.

Для ведення постійного запису, який супроводжуватиме студентів на їхньому освітньому шляху, впровадження адаптованих і гнучких цифрових інструкцій і підтримки, а також забезпечення справедливого та безпечного доступу до цифрових технологій.

- єдина студентська особова справа, яку студенти матимуть протягом усього навчання;
- посилення зв'язку та співпраці між педагогами, учнями та батьками завдяки розробці та використанню цифрових інструментів і ресурсів;
- підтримка розвитку сектора освітніх технологій (EdTech) Квебеку, екосистеми, присвяченої інноваціям у викладанні та навчанні;
- придбання цифрового обладнання для педагогічних цілей в освіті та вищій школі;
- підтримка користувачів цифрового обладнання в освіті та вищій школі;
- доступ до надійної, безпечної та великої ємності телекомунікаційної мережі в освіті та вищій освіті (Box II.3.3).

Політичний контекст

- **Політика щодо успішності освіти: любов до навчання, шанс на успіх (2017)**
- **План інновацій та навичок (2017)**
- **State of the Nation: K-12 Online Learning in Canada**
- **Basic school regulation for preschool, elementary and secondary education**
- **Québec Education Act**

Box II.3.3.

Отже, спільне бачення стратегії розвитку цифрової трансформацій середньої освіти та план дій, який відповідає пріоритетам США та ЄС у цій галузі описано у Національному плані освітніх технологій (2017) та Плані дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 (2020). Ці документи є флагманською політичною ініціативою США та ЄС, які підтримують стійку та ефективну адаптацію систем освіти та навчання до епохи цифрових технологій і спрямовані на подолання низки проблем, зокрема: низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність широкосмугового доступу до Інтернету в закладах та установах системи освіти; відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти; різниця між можливостями доступу різних людей або груп до Інтернету і цифрових технологій; зростаюча потреба у забезпеченні конфіденційність шкільних даних, безпеці цифрової інфраструктури; нагальна необхідність оцінювання навчальних результатів з використанням цифрових технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, і зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи; розширення мобільності й можливостей у навчанні

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

і викладанні учасників освітнього процесу, покращення освітнього досвіду та середовища тощо.

На основі аналізу й узагальнення вищезазначених документів, було виявлено та охарактеризовано ключові напрями цифровізації загальної середньої освіти спільні для США, Канади та країн ЄС:

1) надійна інфраструктура, ключовими елементами якої є високошвидкісне підключення до інтернету та пристрої, доступні вчителям та учням за їхньою потребою; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів; а також професійний розвиток для викладачів і керівників освітніх закладів;

2) цифрова грамотність, включаючи боротьбу з дезінформацією, базові цифрові навички та компетенції з раннього віку;

3) цифрова компетенція та навички для вчителів, які уможливлюють ефективно та творчо використовувати цифрові технології для залучення та мотивації своїх учнів, підтримки їх у набутті цифрових навичок, забезпеченні рівного доступу до цифрових інструментів та платформи для всіх учнів, вдосконалення викладання, навчання й оцінювання тощо;

4) оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи;

5) технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання, який допомагає у учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

До характерних векторів в зазначених країнах можемо віднести: для США – розвиток технологій блокчейн для покращення, захисту, перевірки на достовірність, підтвердження право власності на цифровий актив, розширення можливості міжнародної мобільності; для Канади – розвиток програмування та робототехніки у ранньому віці, створення середовища, сприятливого для розвитку цифрових технологій у системі освіти; для країн ЄС – гендерна рівність та забезпечення рівної частки участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі; розвиток просунутих цифрових навичок, збільшення ІТ спеціалістів.

Цифрова трансформація освіти і навчання відбувається на засадах справедливості та доступності, інклюзивності та якості освіти. Іншим важливим принципом є розширений діалог і співпраця між усіма зацікавленими сторонами (освітянами, приватним сектором, дослідниками, муніципалітетами та державними органами, батьками, громадянським суспільством та, головне, власне учнями). Водночас лідерство в цифровій освіті відіграє ключову роль у вирішенні як і де цифрові технології можуть покращити освіту, забезпеченні належних ресурсів та інвестицій, розширенні можливостей педагогічних працівників, розумному наслідуванні найкращого досвіду і підтримці відповідних організаційних змін та культурі, яка цінує й винагороджує інновації та експерименти (Box II.3.4).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Корисні сайти

США:

- **The United States Department of Education**
- **Government Technology. K-12 Education. https://www.govtech.com/education/k-12**
- **Education Week. K-12 education news and information. Classroom Technology**
- **eSchool News**

ЄС:

- **Система цифрових компетенцій для вчителів (DigCompEdu)**
- **Коронавірус: навчальні ресурси онлайн**
- **Міжнародне дослідження комп'ютерної та інформаційної грамотності (ICILS)**
- **Індекс цифрової економіки та суспільства (DESI)**
- **Програма Еразмус+**
- **Цифровий компас 2030**
- **Програма «Цифрова Європа»**

Канада:

- Енциклопедія Канади **https://www.thecanadianencyclopedia.ca/**
- Canada's Digital Charter **https://bitly.ws/3fDDz**
- Statistics Canada: digital technology and internet use in Education **https://bitly.ws/3fDDt**
- Ontario Ministry of Education **https://www.ontario.ca/page/ministry-education**
- Quebec Ministry of Education **http://www.education.gouv.qc.ca/en/home/**
- Quebec Digital Action Plan for Education and Higher Education **https://bitly.ws/3fDCN**
- Quebec Digital Competency Framework **https://bitly.ws/3fDDd**
- Quebec Digital Education Day – 2020 Edition **https://bitly.ws/3fDCU**
- Quebec Digital educational resources **https://bitly.ws/3fDD3**
- Pedagogical Guide Digital Competency Framework **https://bitly.ws/3fDD8**
- Québec Education Program (QEP) **https://bitly.ws/3fDDr**

Box II.3.4.

II.3.3. Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти у галузі цифровізації в європейському та івнічноамериканському регіонах

Розвиток цифрових технологій в освіті. Заклади освіти, як будь-які інші організації в інформаційну цифрову еру, повинні шукати усі можливі механізми для покращення якості надання послуг, підвищення ефективності та заощадження ресурсів. Цифрова трансформація – це інтеграція технологій в усі сфери освіти з метою докорінної зміни викладання,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

навчання та роботи школи. Це не лише невеликі вдосконалення старих процесів. Це – масштабні зміни в усій організації, які сприяють системним змінам, переосмислення їх для того, щоб досягти бажаного результату.

У шкільних системах, які пройшли цифрову трансформацію, кожен учень має доступ до мобільного пристрою для навчання і творчого розвитку. Навчання відбувається за ініціативою учнів, шляхом проведення досліджень і колективної взаємодії. Учні використовують технології для спілкування з однолітками та фахівцями з різних країн світу, досліджують і вирішують проблеми, виконують комплексні роботи, які демонструють їхнє розуміння і вміння, і обмінюються своїми знаннями з широкою аудиторією. У провідних освітніх закладах технології трансформують і їхню повсякденну роботу: вчителі аналізують дані, щоб глибше зрозуміти навчальні потреби учнів; батьки використовують цифрові платформи для спілкування з вчителями та відстеження успішності своїх дітей адміністратори використовують інтелектуальну інфраструктуру приміщень для більш ефективного управління об›єктами. Однак, зосередження уваги лише на технологіях не призведе до реальних, системних змін – успішна цифрова трансформація залежить від того, наскільки ефективно працюють разом кілька важливих компонентів.

Результати моніторингу впровадження цифрової трансформації провідними освітніми закладами показують, що важливе значення для окупності інвестицій і подальшого успішного впровадження цифрових ініціатив має правильна інтеграція педагогічних методів з цифровими технологіями, проте обов'язково у поєднанні зі стратегічним баченням освітнього закладу (Patton & Santos, 2018). Такий підхід може допомогти навчальному закладу забезпечити відповідність усіх цифрових навчальних середовищ (як фізичних, так і віртуальних) до зростаючих потреб освіти, ринку праці та громадянського суспільства у XXI столітті. Історично склалося так, що навчальні заклади впроваджували цифрові технології для підвищення ефективності шкільних адміністративних процесів, таких як розклад занять, управління бюджетом, моніторинг відвідування та успішності учнів, зниження поточних витрат на енергоспоживання у навчальних будівлях, підвищення рівня безпеки, надання інформаційних інструментів для персоналу, викладачів, учнів та науковців. Передові навчальні заклади вже сьогодні бачать можливості технологій для трансформації навчального середовища, поєднання фізичного з віртуальним та досягнення кращих результатів навчання. Адміністрація таких закладів розуміє поточну динаміку змін і швидко впроваджує інновації та трансформує свої організаційні моделі з урахуванням нових моделей викладацької діяльності, з розумінням вимог майбутніх поколінь учнів та з вдосконаленням методології надання освітніх послуг. Ті керівники, які все ще вважають, що необхідні лише незначні тимчасові зміни, можуть втратити можливість для розвитку та реалізації нових підходів до викладання та навчання, а відтак і можливість для удосконалення та підвищення ефективності навчального процесу.

Щоб краще зрозуміти процес еволюції та впровадження цифрових технологій у освіту, варто виокремити ключові етапи розвитку цифрових технологій, які трансформували навчальне середовище, а також простежити, як цей розвиток позитивно позначився на навчальних успіхах учнів:

- У 1980-х роках цифрові технології переважно використовувалися для забезпечення дистанційного доступу до баз даних і комп'ютерних програм. Ці технології допомагали

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

учням досягати конкретних навчальних цілей, але були доступні лише обмеженому колу користувачів серед учнів, викладачів та дослідників.

- У 1990-х і на початку 2000-х років зі стрімким розвитком Інтернету потенціал мереж для спільного навчання зростав у геометричній прогресії, і з'явилися нові можливості для доступу до інформації, обміну академічними цифровими ресурсами, веб-дискусій, обміну ідеями та співпраці. Проте всі ці потенційні інновації обмежувалися лише веб-сторінками навчальних курсів з гіперпосиланнями на ресурси.
- З початком другого десятиліття нового тисячоліття у викладанні та навчанні розпочалися суттєві зміни. Причиною такої тенденції стала більш розвинена інфраструктура широкосмугового зв'язку і масове поширення мобільних пристроїв, таких як смартфони, які можна під'єднати до Інтернету. Процес, відомий як «консьюмеризація технологій», спричинив повсюдне використання персональних комп'ютерів учасниками освітнього процесу. Іншими словами, останнє зрушення сприяло створенню навчальних середовищ нового покоління, як фізичних, так і віртуальних, з кращим підключенням, більш зручними шляхами комунікації та більш потужними можливостями для співпраці.

Впровадження нових цифрових технологій та їхня подальша інтеграція в педагогічні процеси принесла можливості:

- для обміну ідеями, обговорення останніх досягнень у своїх галузях знань можливість для розвитку все більш пов'язаних між собою практичних спільнот завдяки повсюдному зв'язку та активні співпраці між учасниками;
- проводити заняття з будь-якої точки світу і обмінюватися інформацією у будь-який час, в будь-якому місці і на будь-якому пристрої;
- для вчителів бути більш інноваційними у впровадженні сучасних методів навчання, таких як перевернутий клас, проєктне навчання та персоналізоване навчання;
- для здобувачів отримувати навчання, яке відповідають їхнім потребам;
- для освітніх закладів надавати освіту більш ефективно завдяки цифровим ресурсам з навчальними програмами та інформаційними базами даних, електронними бібліотеками, академічним програмним забезпеченням, іграми та іншими різними ресурсами для отримання необхідних навичок і знань.

Переваги цифрової трансформації в освіті. Сучасні школярі вже сьогодні готуються увійти до глобального ринку праці, який переживає масштабну цифрову трансформацію. Така тенденція вимагає від навчальних закладів переглянути своє ставлення не лише до того, що учні мають вивчати, а й до того, як вони мають це робити. Традиційні методи навчання еволюціонують, на зміну їм приходять інноваційні технології. У нинішньому цифровому просторі технології посідають чільне місце, і освітній сектор жодним чином не залишається осторонь. Цифрова революція в освітній сфері означає, що учні мають доступ до найкращих ресурсів одним натисканням кнопки у будь-якому віддаленому місці.

Позитивний вплив цифрової трансформації навчальних середовищ не зводиться до простого упорядкування та подання контенту у віртуальному форматі, або навіть більш того, у персоналізований спосіб. Скоріш, ефективна трансформація відбувається завдяки усвідомленню всіх зацікавлених сторін (керівництва, вчителів, персоналу і, обов'язково, учнів та громади) спільних переваг, а саме:

- для учнів: учні мають змогу обирати і застосовувати індивідуальний підхід до навчання, який найкраще відповідає їхнім особистим потребам і сферам інтересів; бути більш

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

активно залученими, знаходитимуть нові, інноваційні шляхи вирішення проблем, матимуть кращий досвід навчання, будуть краще підготовлені до майбутньої кар'єри, а їхній прогрес у досягненні цих цілей буде динамічно підтримуватися за допомогою аналітики навчання, індивідуальних звітів про прогрес, насиченої взаємодії та персоналізованих навчальних траєкторій.

- для вчителів: вчителі зможуть вдосконалити свої методи викладання і зробити свої заняття більш цікавими, захоплюючими та ефективними; незалежно від того, чи працюють вони з одним учнем або з великою кількістю учнів віч-на-віч або онлайн, вони зможуть здійснювати своєчасні, цілеспрямовані корекції та надавати швидкий персоналізований зворотній зв'язок кожному;
- для закладу: цифрові технології навчання дозволяють впроваджувати інноваційні рішення, які покращують навчальні процеси й одночасно підвищують економічну ефективність освітніх послуг; інтегровані інформаційні системи допомагають керівництву закладу визначати та управляти пріоритетними для зосередження уваги та інвестицій напрямами, а також визначати характер навчального досвіду.

Серед інших виділяють ще такі переваги цифрової трансформації в освіті:

- Відстеження успішності учнів. Цифровізація пропонує більш практичний підхід у моніторингу успішності учнів. Технології можуть відігравати важливу роль у фіксації деталей роботи учнів, що допомагає вчителям і батькам відстежувати прогрес дитини. Наприклад, завдяки збереженню учнівських робіт у цифровому форматі, можна через певні проміжки часу порівнювати їх з попередніми матеріалами, аби краще зрозуміти, хто вдосконалюється, а кому потрібно приділити більше уваги.
- Покращення навчальних результатів завдяки аналітиці даних. Школи можуть використовувати аналітику для відстеження ефективності та покращення навчальних результатів. Аналізуючи дані, зібрані завдяки застосуванню технологій в класі, вчителі можуть краще зрозуміти, що потрібно окремим дітям і цілим класам. Чим точніше вони зможуть визначити, у чому учень неправильно розуміє певний навчальний матеріал, тим швидше вони зможуть допомогти йому виправити ситуацію. Технології допомагають діагностувати недоліки такого плану набагато швидше і точніше, ніж вчитель може зробити це у класі, де навчається понад 30 учнів. Важливо підкреслити, що аналіз даних не замінює професійної оцінки вчителя, а надає йому цінний інструмент. Трансформоване в цифровий спосіб навчальне середовище, належним чином розроблене і впроваджене відповідно до передових педагогічних практик, здатне функціонувати як набір інструментів і процесів, що підвищують навчальні та інтелектуальні здібності кожного учня.
- Співпраця у навчанні. Цифрове навчання сприяє співпраці. Навчальні платформи можуть спростити для вчителів процес організації навчальних груп та управління ними. Спільні авторські платформи, такі як **Google Docs**, **Twiddla**, **Edmodo** та інші, дозволяють командам (локальним та віддаленим) легко створювати документи і презентації у співавторстві. Ці інструменти для спільної роботи вже використовуються в різних організаціях, тож учні також повинні володіти ними до того, як вони стануть працівниками.
- Навчальні програми, орієнтовані на майбутнє. Школи повинні навчати за програмами майбутнього. Роботи, штучний інтелект, автоматизація – більше не є сюжетами науково-фантастичних фільмів. Переважна більшість фактів свідчить про те, що зміни в потребах робочої сили вже відбуваються, і що вони будуть продовжувати зростати в майбутньому, але навчальні заклади не готові до їх всебічного впровадження. Зміни в на-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

вчальних програмах більше не повинні займати роки на розробку та оновлення, а учні повинні мати більше доступу до актуального і регулярно оновлюваного контенту відповідно до регіональних вимог та соціально-економічних реалій.

- Посилення взаємодії між батьками та вчителями. Дослідження показують, що коли батьки беруть участь у навчанні своїх дітей, останні краще навчаються в школі і навіть мають міцніше здоров'я в цілому. Автоматизовані системи в електронному вигляді можуть надсилати батькам звіти про успішність і відвідуваність, а також нагадувати їм про необхідність вчасно сплачувати за навчання. Батьки можуть бути спокійними за безпеку своєї дитини, оскільки постійно отримують повідомлення про те, коли дитина відсутня або пішла з школи, а також можуть відстежувати маршрут шкільного автобуса з будь-якого місця і у будь-який час. Програмне забезпечення може навіть надати ефективне рішення для профорієнтації, рекомендуючи варіанти кар'єри залежно від сильних і слабких сторін учня, що підкріплено визначеними показниками. Більша прозорість між усіма сторонами покращує стосунки між батьками та вчителями.
- Економія часу. У містах, де транспортна система не повністю розвинена і учням доводиться годинами добиратися до навчальних закладів найвіддаленіших куточків країни, цифровий курс стає справжнім порятунком. Достатньо лише зайти на веб-сайт або увімкнути телевізійний канал, щоб вивчити предмет, замість того, щоб витрачати довгі години на дорогу з одного місця в інше (SovTech, 2021).

Рамка для цифрової трансформації в освіті. Хоча існує чимало різних способів трансформації навчальних закладів, є кілька ключових принципів, які важливо враховувати для того, щоб розробити ефективний план і забезпечити його успішну реалізацію. Американськими дослідниками Р. Паттон та Р. Сантос (Patton & Santos, 2018) була запропонована рамка для цифрової трансформації в освіті (див. рис. II.3.1.), яка підвищує ймовірність успіху великих ініціативних змін, оскільки вона об'єднує більшість найкращих практик прогресивних навчальних закладів з усього світу.

Рис. II.3.1. Рамка для цифрової трансформації в освіті.

Джерело: Patton & Santos, 2018.

Бачення та лідерство. Відправною точкою є чітке розуміння напряму, в якому потрібно рухатися з точки зору цифрових ініціатив та створення на його основі майбутньої стратегії установи. Після того, як визначено напрям та стратегію розвитку, починається робота над її втіленням, а також відстеження результатів і рентабельності інвестицій, а також поширення розуміння необхідності змін серед інших учасників. Дуже важливо залучити

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до процесу формування бачення та створення стратегії потрібних людей – спільні зусилля керівництва, освітян, студентів, ІТ-експертів мають важливе значення для створення адекватного плану та початку його реалізації.

Культура. Для забезпечення успішної реалізації ініціатив цифрової трансформації та впровадження гнучкого середовища нового покоління для вчителів, учнів та інших освітніх працівників, основою діяльності закладу має стати глибокий та осмислений підхід до цифрової культури. Відправною точкою має стати створення і розвиток культури, в якій вчителі та учні використовують цифрові інструменти на щоденній основі, й отримують від процесів реальні переваги. Регулярне і наполегливе використання цифрових технологій учнями, вчителями й іншими співробітниками освітнього закладу – найкращий спосіб створити і поширювати цифрову культуру, а отже, створити нове цифрове навчальне середовище.

Процес та методологія. Процес трансформації навчальних середовищ має зосереджуватися на створенні належних можливостей для учителів впроваджувати ефективні методики викладання та застосовувати інновації, які ставлять учня в центр навчального процесу незалежно від того, чи відбувається взаємодія очно, дистанційно або за допомогою змішаних форм навчання. До таких методів відносяться такі, що сприяють спільному навчанню та здобуттю знань, а також використовують інноваційні підходи, які допомагають учням розвивати ключові компетенції та досягати успіху у XXI ст. Це, зокрема, перевернуте навчання, адаптивне навчання, проєктне навчання, персоналізоване навчання тощо. Нові технології дозволяють створювати середовище, в якому учні отримують необхідні знання тоді, коли їм це потрібно. Нові соціальні простори для співпраці полегшують вчителям й учням спілкування до, під час та після традиційних чи віртуальних уроків. Ці простори створюють стале навчальне середовище з постійною взаємодією, що допомагає вчителю виступати в ролі наставника для учнів, а учням – допомагати один одному. Саме тому процес визначення майбутньої трансформації навчального простору повинен враховувати методи викладання, які можуть надати вчителям, співробітникам освітнього закладу й учням такий досвід, який вони прагнуть отримати:

- можливість для учнів відвідувати заняття будь-де, будь-коли, на будь-якому пристрої;
- можливість для вчителів й співробітників закладу підключатися та співпрацювати незалежно від місця знаходження;
- можливість впроваджувати різні моделі навчання, включаючи онлайн, гібридне та перевернуте навчання;
- зв'язок із зовнішніми експертами та залучення їх до проведення занять як консультантів або запрошених вчителів;
- співпраця з іншими школами та закладами освіти в районі, області чи країні для обміну навчальними планами, контентом та вчителями, що збільшує кількість освітніх пропозицій та кількість учнів; можливість для вчителів, учнів та співробітників закладу безперешкодно підключатися до мережі;
- забезпечення захищеної та надійної роботи мережі;
- сприяння у гарантуванні безпеки учнів на території освітнього закладу.

Технології. Технології відіграють ключову роль не лише у створенні сучасних способів навчання, але й у створенні нових форм ведення діяльності, необхідних для забезпечення трансформаційних змін освітніх закладів.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Сучасні учні потребують постійного доступу до мережі, ресурсів та інформації, необхідних для успішного навчання. Серед іншого, вони очікують: швидкого мобільного доступу та простого і зручного онлайн-інтерфейсу до своїх навчальних дисциплін, академічної й адміністративної інформації, підтримки учнівських сервісів; доступу до інформації тоді, коли вона їм потрібна, і там, де її найлегше знайти; відвідувати заняття в будь-який час і в будь-якому місці і не обов'язково фізично присутнім на кожному занятті; постійного соціального середовища, яке легко знайти і яке створює умови для безперервного навчання, а не тільки в аудиторії.

Цифрова освітня платформа здебільшого залежить від потужної, надійної базової інфраструктури, яка забезпечує функціонування основної діяльності навчального закладу. Проте, фахівці з трансформування освітнього простору зазначають такі чотири ключові елементи: безперешкодний дротовий та бездротовий доступ до шкільної мережі; комплексна кібербезпека; віртуалізація цифрового навчального закладу; а також взаємодія та персоналізація в умовах дистанційного та змішаного навчання. Кожен з цих технологічних рівнів виконує певні функції та надає певні переваги для забезпечення успіху реалізації дорожньої карти з цифрової трансформації.

Інфраструктура повинна бути стабільною, розгалуженою, надійною і спроможною забезпечити швидкість трафіку, зумовленого зростанням кількості мобільних пристроїв, використанням відео та впровадженням нових додатків для комунікації та співпраці. Така мережа являє собою поєднання декількох технологічних тенденцій, а саме:

- мобільність (розгалужені, високошвидкісні мобільні мережі, смарт-пристрої та додатки);
- переваги хмарних технологій, соціальних мереж, можливість оперативної взаємодії з будь-ким і будь-де;
- можливість аналітики даних;
- можливість підключення зростаючої кількості цифрових пристроїв (мобільні пристрої, датчики та камери тощо).

Крім того, мережа повинна бути безпечною, захищеною, дротовою та бездротовою, зручною в застосуванні та адмініструванні, а також відповідати зростаючим потребам у з'єднанні людей, процесів, даних та речей.

Кібербезпека є серйозним викликом для освітньої галузі, оскільки остання входить до трійки найбільш вразливих цілей для кібератак. Очікувана академічна культура відкритого доступу до знань та інформації для кращих досліджень, інновацій та навчання створила унікальний і зростаючий виклик не лише для ІТ, але й для менеджменту вищої ланки, який захищає конфіденційну та особисту інформацію від загроз та атак через Інтернет. Передовий досвід освітніх установ наполегливо рекомендує розробити стратегічний і комплексний план кібербезпеки, який поєднує в собі надійну технологічну структуру, обізнаність і навченість персоналу, а також політику безпеки і процеси управління даними. Ефективна кібербезпекова структура повинна забезпечувати доступність інформації, проте сегментованої та захищеної. Більш того, власник інформації повинен вирішувати, які особи, групи чи організації можуть мати доступ до неї, відповідно до профілів користувачів.

Забезпечення можливості працювати незалежно від місця знаходження у межах шкільної території є головним пріоритетом у створенні навчального середовища нового

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

покоління. Віртуалізація цифрового кампусу включає: Wi-Fi на території навчального закладу; розумні будівлі, розумна парковка, розумне освітлення, розумний рух транспорту; прийом та реєстрація абітурієнтів, системи охорони шкільних територій тощо.

Наявність віртуальної інфраструктури закладу може підвищити продуктивність дорогих і нерідко дефіцитних ІТ-ресурсів, створюючи такі переваги, як: підвищення фінансової ефективності та гнучкості управління завдяки динамічному розподілу ІКТ-ресурсів; максимізація ефективності використання активів та інвестицій в ІТ-ресурси (наприклад, високопродуктивні обчислювальні машини, системи зберігання даних, додатки тощо); зменшення рівня неефективного використання дорогих ІТ-ресурсів різними факультетами та дослідницькими підрозділами; зменшення сукупної вартості утримання інфраструктури центрів обробки даних (ЦОД) (наприклад, енергоспоживання, управління ІТ тощо). Віртуалізація інфраструктури з такими можливостями підвищує гнучкість управління закладом та фінансову ефективність онлайн-адміністративних послуг для вчителів, персоналу, учнів та місцевої спільноти.

Сучасне робоче місце, зокрема у навчальному середовищі, часто передбачає співпрацю. Технологічні інновації можуть її покращити та вирішити проблеми, пов'язані з регулярними фізичними зустрічами, тривалими інтервалами між ними та великими відстанями між учасниками. Впровадження їх у робочий процес може бути зручним для користувачів і може підвищити ефективність на робочому місці. Технологія співпраці (collaborative technologies) – це інструмент або програмне забезпечення, призначене для зручної організації спільної роботи та проведення зустрічей у реальному часі в приміщенні та/або віддалено. Інструменти цих технологій можуть сприяти більш скоординованому груповому вирішенню проблем у робочих процесах та об'єднувати віддалених працівників у віртуальні команди для виконання різних завдань, позитивно впливати на командну роботу, творчість, стимулювати впровадження інновацій, спілкування та обмін ідеями. Вчителі та учні можуть застосовувати технології взаємодії та колективної роботи для підтримки онлайн і змішаного навчання. Наприклад, підключення та залучення фахівців, які фізично віддалені від учнів, до віртуальної роботи в класі забезпечить останнім унікальний досвід навчання з високою ефективністю та користю для їхнього розвитку. Цифрові технології спрямовані на те, щоб покращити взаємодію між учасниками навчального процесу та зробити їхню співпрацю більш ефективною й доступною. Можливість проводити онлайн-зустрічі, створювати спільні робочі простори уможливлює налагодження зв'язку і обмін найкращими практиками, підходами до розробки навчальних курсів, отримання доступу до зовнішньої експертизи. А відсутність необхідності пересуватися по кампусу полегшує організацію робочих зустрічей, перетворює комунікацію на зручний, прозорий і цілеспрямований процес, економить робочий час та підвищує продуктивність вчителів, персоналу освітнього закладу.

Особливості технологій співпраці:

- ***Хмарні системи зберігання даних.*** Хмарний простір, призначений для зберігання файлів, допомагає віддаленим учасникам отримувати матеріали, які їм можуть знадобитися для виконання конкретного завдання або для пересилання іншим учасникам. Такі хмарні простори для співпраці можуть сприяти підвищенню продуктивності і надавати доступ до файлів різних типів у спільному цифровому сховищі.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- *Міжфункціональна співпраця.* Опція дозволяє завантажувати, впорядковувати та ділитися файлами. Кілька користувачів можуть одночасно працювати над необхідним документом. Спеціальні інструменти дозволяють за бажанням змінювати налаштування прав на перегляд або редагування файлів, забезпечуючи збереження цілісності завершених документів.
- *Внутрішній обмін повідомленнями.* Завдяки внутрішнім комунікаційним каналам учасники можуть надавати відгуки, редагувати та узгоджувати документи один з одним.
- *Зовнішні сповіщення.* Такі сповіщення можуть сповіщати користувачів про нещодавні виконані дії та зміни, внесені до робочих матеріалів, а також відображати коментарі, зміни статусу документу та нагадувати про терміни.
- *Адаптивний інтерфейс для мобільних пристроїв.* Віртуальні інструменти для співпраці можуть функціонувати на різних мобільних пристроях. Віртуальні платформи, доступні через мобільні додатки, забезпечують можливість працювати з різних пристроїв і переглядати кілька екранів одночасно.
- *Зручний та зрозумілий інтерфейс.* Віртуальні платформи для співпраці можуть бути простими у використанні, а деякі з них можуть включати додаткові функції, які покращують та персоналізують користувацький досвід. Наприклад, завдяки відображенню та впорядкуванню елементів на персональних інформаційних панелях користувачі можуть переглядати дані відповідно до своїх уподобань і визначати пріоритетність важливих завдань та цінної інформації.
- *Можливості інтеграції.* Віртуальні інструменти для співпраці можуть синхронізуватися з іншими програмними технологіями (наприклад, з програмним забезпеченням для відеоконференцій), щоб створити відчуття особистого спілкування та підвищити ефективність виконуваної роботи (Collaborative technology..., 2023). Програми для спільної роботи можуть працювати в режимі реального часу, тобто двоє або більше людей можуть одночасно спілкуватися, переглядати документи та співпрацювати на одній платформі незалежно від місцезнаходження співрозмовника. Взаємодія в режимі реального часу дозволяє користувачам отримувати зворотній зв'язок, інформацію або файли, поставити запитання і почути на нього відповідь під час ретрансляції, подібно розмові або зустрічі віч-на-віч. Асинхронна взаємодія означає, що передача інформації, отримання відповідей та зворотній зв'язок може відбуватися у різний час. Періоди очікування можуть різнитися між початком взаємодії та отриманням відповіді від одержувача, проте така взаємодія надає більше часу на обдумування питань перед тим, як надіслати відповідь.

Цифрові технології співпраці допомагають учням навчатися у зручний для них час і отримувати необхідну індивідуальну підтримку, спрямовану на досягнення максимального результату в школі. Вчителям же вони дають можливість отримати глибше розуміння того, на якому етапі навчального процесу перебуває учень, а потім надати йому відповідну консультацію.

Отже, завдяки цифровій трансформації можна подолати такі виклики в освіті як доступ до якісного освітнього матеріалу; оновлення застарілих методів викладання; підготовка учнів до професійної кар'єри, яка буде відповідати вимогам майбутнього; зменшення фінансових витрат на освіту; позитивний навчальний досвід, ефективне залучення учнів до навчального процесу, покращення академічних результатів тощо. Ефективне впровадження цифрових технологій і підходів зробить освіту більш актуальною, цікавою і мотивуючою для учнів, що сприятиме більш швидкому оволодінню необхідними знаннями та

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

навичками. Цифрова трансформація може реально змінити ситуацію в освітньому закладі на краще, проте окрім власне цифрових технологій, вона повинна підтримуватися поєднанням чіткого розуміння напряму та стратегії розвитку, осмисленим підходом до цифрової культури, процесів і методології. Важливо, щоб технології використовувалися для трансформації педагогічних методів і виходу за межі традиційних навчальних середовищ. Щоб реалізувати всі переваги цифрових технологій для освіти, необхідно гарантувати безпечну і надійну мережу зв'язку та ефективні інструменти для спільної роботи. Співпраця має стати головним засобом взаємодії сучасних учнів, вчителів, шкіл та освітніх систем в цілому. Водночас слід зазначити, що успіх цифрової трансформації в освіті залежить від більш широкого бачення перспектив та структурованої рамки для реалізації обраних пріоритетів, спрямованих на підвищення якості й інновацій у викладанні та навчанні з одночасним посиленням операційної ефективності управління.

Американські експерти від національного провайдера цифрових технологій Spectrum Enterprise (Spectrum Enterprise, 2021) виділяють сім *ключових елементів* цифрової трансформації, які мають вирішальне значення для успіху будь-якої ініціативи з цифрової трансформації.

Концепція (Бачення). Неможливо досягти мети, не маючи чіткого уявлення про те, як до неї рухатися. В ідеалі, концепція має бути сформованою спільно за участю всіх зацікавлених учасників. Вона повинна чітко визначати, як має відбуватися навчальний процес та повсякденна діяльність закладу, а також окреслювати конкретні зміни, які можуть бути досягнуті за допомогою цифрових технологій.

Лідерство. Для того, щоб донести концепцію освітнього закладу до всіх зацікавлених сторін, необхідно ефективне управління. Саме керівники або лідери визначають напрями роботи та забезпечують просування цифрової трансформації. Вони зосереджують увагу персоналу на цілях ініціативи, узгоджують бюджет та інші ресурси, необхідні для цифрової трансформації.

Політика. Шкільні установи не можуть змінювати навчальні процеси без встановлення правил, які дозволять цим практикам успішно функціонувати. Наприклад, для забезпечення цифрової рівності, підтримки безпеки даних, захисту приватності учнів в Інтернеті та заохочення відповідального використання технологій необхідно окреслити деякі умови, наприклад, чи можна учням приносити власні пристрої до школи або забирати шкільні пристрої додому? та ін.

Фінансування. Підтримка цифрової трансформації вимагає стабільного, довгострокового фінансування. Поширеною помилкою, якої припускаються багато освітніх установ, є те, що вони не можуть забезпечити достатнє фінансування після початкових інвестицій у цифрові технології. Необхідно передбачити в бюджеті кошти на постійне технічне обслуговування, навчання та підтримку, а також регулярне оновлення обладнання.

Професійний розвиток. Для того, щоб допомогти учням скористатися потенціалом технологій, вчителі потребують навчання, консультування та регулярної підтримки. Їм потрібен певний час для освоєння та практичного використання нових цифрових інструментів, практичні поради та постійна підтримка колег з академічних спільнот. Проведення разових заходів без подальшого розвитку і закріплення отриманих знань недостатньо для того, щоб досягти бажаних результатів.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Управління змінами. Змінювати старі звички може бути важким завданням. Навіть якщо освітяни вірять в доцільність цифрової трансформації, все одно можуть відчувати емоційну прив'язаність до старих практик. Вони можуть почуватися стривоженими і протистояти спробам відмовитися від певного контролю над навчальним процесом у своєму класі. А також непокоїтися через те, що можуть припуститися помилки чи мати нерозумний вигляд перед своїми учнями, які належать до «цифрових аборигенів». Для цього досвідчені управлінці використовують перевірені стратегії управління змінами, які допомагають вчителям трансформувати свою практику, надають їм необхідну підтримку та можливість відчути впевненість у власних силах, яка зміцнює їхню мотивацію та веде до подальших успіхів.

Технології. Технології мають великий вплив на цифрову трансформацію освіти, оскільки завдяки ним відбуваються зміни у способі навчання та взаємодії знань. Наприклад, штучний інтелект, віртуальна та доповнена реальність, блокчейн та інші технології можуть бути використані для створення інтерактивних та індивідуалізованих занять, оцінювання знань та спілкування з вчителями та іншими учнями. Також, технології дозволяють зробити навчання більш доступним та ефективним, зокрема для учнів із різними особливостями та потребами.

Вищезазначені сім елементів мають злагоджено працювати для підтримки змін, так само й інноваційні технології, що забезпечують цифрову трансформацію, повинні працювати узгоджено.

В основі будь-якої успішної ініціативи з цифрової трансформації також лежать шість *основних складників*:

Пристрої. Тип пристрою, який ви купуєте для учнів – ноутбук, планшет або гібридний пристрій – має залежати від того, як саме учні використовуватимуть його для навчання і творчості. Якщо учні будуть багато писати, вони повинні мати доступ до клавіатури, а не лише сенсорний екран. Слід переконатися, що обраний пристрій має можливість працювати від акумулятора протягом усього навчального дня, а також, що він достатньо міцний, щоб витримати будь-які механічні пошкодження. Також слід враховувати не лише вартість пристрою і те, чи достатньо в нього пам'яті та швидкості обробки даних для тих видів діяльності, для яких учні будуть його використовувати, але й такі фактори, як портативність і швидкість завантаження. Також слід забезпечити рівний доступ учнів до пристроїв і подбати про те, щоб вони могли скористатися запасними пристроями, у разі втрати чи пошкодження своїх пристроїв.

Контент. Цифрові пристрої – це потужні інструменти для доступу до інформації, співпраці та створення нового контенту, але учням також потрібен доступ до високоякісних навчальних матеріалів. Незалежно від того, чи це комерційне програмне забезпечення, чи уроки, створені вчителями з відкритого онлайн-контенту, навчальні матеріали, якими користуються учні, повинні відповідати високим навчальним стандартам. Вони також повинні бути інтерактивними, а не обмежуватися лише односторонньою трансляцією інформації; у протилежному випадку все, що ви зробили, – це лише замінили лекцію учителя цифровим ресурсом. Чимало розробників програмного забезпечення впроваджують технології штучного інтелекту (ШІ) та машинного навчання у свої продукти, для того, щоб створювати високо персоналізовані навчальні траєкторії для учнів. Ці адаптивні програми можуть дуже швидко виявляти прогалини в

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

розумінні учнів і надавати їм чіткі індивідуальні рекомендації, щоб усунути прогалини у знаннях.

Цифрові інструменти та платформи. Система управління навчанням (LMS)[1] може слугувати основним хабом для цифрового викладання та навчання в шкільній системі, спрощуючи для вчителів процес створення навчального контенту та управління навчальним процесом. Учням також знадобляться додатки, інструменти та платформи для спілкування та співпраці з їхніми однолітками в Інтернеті, виконання індивідуальної роботи та розміщення своїх робіт для широкої аудиторії. А вчителям знадобляться інструменти для зворотного зв'язку з учнями, оцінювання засвоєння матеріалу ними та представлення інформації у візуально потужний спосіб. Наприклад, такі технології, як доповнена і віртуальна реальність, можуть допомогти оживити для учнів абстрактні поняття. Доповнена реальність накладає комп'ютерні покращення на існуючу реальність, тоді як віртуальна реальність повністю занурює учнів у середовище, створене комп'ютером. Обидві технології дозволяють учням відчути місця і явища, які було б неможливо або важко відвідати в реальному світі – наприклад, здійснити подорож на поверхню Марса або дослідити океанське дно. Обираючи цифровий контент, інструменти та платформи, варто вирішити, у якому форматі вони будуть використовуватися: локально чи через хмарні сервіси. Хоча кожна модель має свої переваги та виклики, шкільні заклади, які перейшли на хмарні технології, отримали хороші можливості для переходу на дистанційне навчання в умовах загрози коронавірусу.

Зв'язок. Ініціатива цифрової трансформації може легко загальмуватися, якщо немає достатньої пропускної здатності для її забезпечення. Вчителі та учні можуть взагалі припинити користуватися технологіями, якщо їм доведеться довго чекати на завантаження контенту. Більшість шкільних установ в процесі цифрової трансформації виявили, що їхні потреби у зв'язку зростають в геометричній прогресії. За даними американської некомерційної організації Education Super Highway, шкільні заклади повинні планувати зростання пропускної здатності інтернету від 50 до 100 відсотків щороку (Education Super Highway, 2023). Навіть щорічне зростання на 50 % означає, що пропускна здатність збільшується вдвічі кожні два роки. В останньому виданні свого звіту «Необхідність широкосмугового зв'язку» Державна асоціація директорів освітніх технологій (SETDA) рекомендує, щоб до 2023–24 навчального року шкільні установи мали таку пропускну здатність:

- невеликі заклади освіти (менше 1000 учнів): щонайменше 2,8 Мбіт/с на користувача, мінімум 300 Мбіт/с на школу;
- середні заклади освіти (від 1000 до 10000 учнів): щонайменше 2 Мбіт/с на користувача;
- великі заклади освіти (понад 10000 учнів): мінімум 1,4 Мбіт/с на користувача (Fox & Jones, 2019).

Оскільки все більше американських шкіл використовує хмарні та передові бездротові технології, очікується, що мережі 5G, які з'являться найближчим часом, будуть значно швидшими за сучасну бездротову інфраструктуру. Крім того, вони усунуть мережеві затримки – тобто проміжок часу між запитом вашого пристрою даних з хмари і відправкою цих даних мережею на ваш пристрій. Завдяки 5G стануть реальністю величезні обсяги

1 Система управління навчанням (LMS) – це програмне забезпечення для управління навчальною діяльністю, яке використовується для розробки, управління та поширення навчальних онлайн-матеріалів із забезпеченням спільного доступу.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

оброблених даних в режимі реального часу. Завдяки моделі периферійних обчислень будь-який підключений пристрій може мати потужність суперкомп'ютера. Хоча малоймовірно, що в найближчому майбутньому школи матимуть достатню пропускну здатність і необхідні умови для використання цієї технології, важливо пам'ятати, що жодне технологічне рішення не буде єдиним варіантом для кожної школи та/або географічної місцевості. Майбутні технології можуть запропонувати нові навчальні можливості. Наприклад, ігрове навчання або віртуальна реальність, які ще кілька років тому не вважалися можливими, сьогодні успішно впроваджуються в школах з метою надання учням персоналізованого навчального досвіду. Вже сьогодні з'являються інші технології, зокрема стаціонарний бездротовий зв'язок, лазерний бездротовий зв'язок і низькоорбітальний супутниковий доступ до Інтернету. З розвитком цих технологій у школах, особливо в сільських районах, з'явиться більше можливостей впроваджувати цифрові ресурси для покращення якості навчального процесу (Fox & Jones, 2019).

Мережева інфраструктура. Однієї лише пропускної здатності недостатньо для передачі всіх даних, якими користуються учні та співробітники освітніх закладів. Школам також потрібні безпечні, надійні, високошвидкісні мережі. SETDA рекомендує щонайменше 10 Гбіт/с на 1000 користувачів для доступу до глобальної мережі (WAN). Мережа WAN повинна бути спроектована з урахуванням мережевого резервування для забезпечення надійності, аби навчання не постраждало від збоїв у роботі мережі або виходу з ладу обладнання (Fox & Jones, 2019).

Безпека. Кількість кібератак на школи K-12 постійно зростає. Лише у 2020 році американський Ресурсний центр з кібербезпеки шкіл (The K-12 Cybersecurity Resource Center) нарахував понад 400 публічно оприлюднених атак на школи, що свідчить про те, наскільки серйозною проблемою стала кібербезпека для освіти (Levin, 2021). Будь-яка ініціатива з цифрової трансформації повинна мати гарантії захисту цілісності інформації про учнів та працівників закладу. Заходи кібербезпеки, яких необхідно дотримуватися, мають включати брандмауер з уніфікованим управлінням загрозами (UTM), який створює критичну точку захисту шкільних мереж, використовуючи кілька стратегій безпеки, а також технології виявлення та запобігання вторгненням. Варто також розглянути можливість інвестування в розподілену систему захисту від DDoS-атак, яка забезпечує розширену видимість мережевої активності та швидке реагування на об'ємні DDoS-загрози в режимі реального часу.

Інтеграція цифрових технологій в американську середню освіту. Інтеграція цифрових технологій в американську середню освіту останніми роками перебуває в центрі уваги. Цифрові технології надають різні переваги з огляду на покращення процесу викладання та навчання, сприяння залученню учнів та підготовку учнів до цифрового середовища, в яке вони потраплять після закінчення школи. Ось деякі ключові аспекти та ініціативи, пов'язані з інтеграцією цифрових технологій в американську середню освіту:

Доступ до технологій. Американцями докладаються зусилля для розширення доступу до технологій у школах, забезпечення учнів такими мобільними цифровими пристроями (ноутбуками та планшетами), а також надійним підключенням до Інтернету. Чимало американських шкіл впровадили програми індивідуального користування пристроями, де кожному учневі надається пристрій для навчальних цілей. Так, наприклад, шкільний округ Мурсвіль, Північна Каролiна (Mooresville Graded School District) розпочав свою про-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

граму ще у 2007 році, забезпечивши ноутбуками всіх учнів 4–12 класів (U.S. Department of Education, 2017). Ініціатива мала на меті покращити викладання та навчання шляхом інтеграції технологій. Округ часто називають піонером у впровадженні програм індивідуального навчання. Державні школи округу Майамі-Дейд, штат Флорида (Miami-Dade County Public Schools) розпочали свою програму надання учням індивідуальних пристроїв у 2013 році. Округ надає ноутбуки або планшети всім учням K-12 класів для підтримки цифрового навчання та персоналізованого викладання (UDT, 2023). Об'єднаний шкільний округ Лос-Анджелеса, Каліфорнія (Los Angeles Unified School District, LAUSD) ініціював свою програму індивідуальних пристроїв у 2013 році, відому як «Програма iPad для всіх». Програма мала на меті забезпечити кожного учня iPad для освітніх цілей. Однак програма зіткнулася з труднощами і з часом зазнала модифікацій (Beasley, 2014). Школи округу Форсайт, Джорджія (Forsyth County Schools) реалізували програму індивідуального навчання у 2014 році, забезпечивши ноутбуками учнів 6–12 класів. Ініціатива мала на меті підвищити залученість учнів, сприяти цифровій грамотності та сприяти персоналізованому навчанню (Underwood, 2015). Центральний шкільний округ Бікмантауна, Нью-Йорк (Beekmantown Central School District) запустив програму індивідуального забезпечення пристроями у 2016 році, надавши Chromebook всім учням 6–12 класів. Програма спрямована на підтримку цифрового навчання, співпраці та підготовку учнів до вимог цифрової епохи (Meyer, 2016). Об'єднаний шкільний округ Сан-Франциско, Каліфорнія (San Francisco Unified School District) реалізував програму індивідуальних пристроїв у 2018 році, надавши Chromebook учням 3–12 класів. Програма мала на меті сприяти цифровій грамотності, рівному доступу до технологій та підвищенню залученості учнів (SFUSD, 2020).

Програми індивідуального користування пристроями користуються популярністю у середніх школах США дотепер. Однак важливо зазначити, що існують деякі загальні проблеми, з якими стикаються школи при впровадженні таких програм, зокрема: фінансування, інфраструктура та зв'язок, постійна технічна підтримка, цифрова рівність і доступ, цифрова грамотність і підготовка вчителів, управління пристроями та безпека, педагогічна трансформація та інтеграція в навчальний план, управління класом та відволікаючі фактори тощо.

Однією з головних проблем є забезпечення достатнього фінансування для придбання пристроїв для всіх учнів. Пристрої можуть бути дорогими, і школам потрібно виділяти кошти на початкові закупівлі, а також на поточне обслуговування, ремонт і заміну пристроїв. Крім того, школи повинні забезпечити надійну та надійну мережеву інфраструктуру для одночасної підтримки великої кількості пристроїв. Достатня пропускна здатність Інтернету та покриття Wi-Fi є важливими для безперебійного використання пристроїв. У деяких районах обмежений або ненадійний інтернет-зв'язок може створювати проблеми.

Серйозним викликом є забезпечення рівного доступу до пристроїв та підключення до Інтернету для всіх учнів. Різниця в соціально-економічному статусі учнів може вплинути на їхній доступ до пристроїв і надійного інтернету вдома. Іноді, для вирішення питання рівності, школам доводиться шукати такі рішення, як можливість надавати пристрої на тимчасове користування або партнерство з громадськими організаціями тощо. Впровадження програм індивідуального користування пристроями вимагає всебічного навчання та підтримки як учнів, так і вчителів. Учні повинні розвивати навички цифрової грамотності, щоб ефективно використовувати пристрої для навчання,

тоді як вчителі потребують професійного розвитку, щоб інтегрувати технології у свої навчальні практики.

Для забезпечення безперебійної роботи пристроїв має вирішальне значення наявність спеціального персоналу або партнерства з постачальниками технічної підтримки. Школам необхідно створити ефективні системи технічної підтримки для вирішення проблем з пристроями, усунення несправностей програмного забезпечення або проблем з підключенням, а також для надання своєчасної допомоги учням і вчителям. Також існує проблема управління великою кількістю пристроїв. Школам потрібні системи для відстеження та обслуговування пристроїв, управління оновленнями програмного забезпечення, а також забезпечення безпеки даних і конфіденційності учнів. Впровадження надійних протоколів управління пристроями та безпеки має вирішальне значення для захисту інформації про учнів та зменшення потенційних ризиків.

Інтеграція пристроїв у навчальні програми та навчальні практики вимагає педагогічних змін. Вчителі потребують підтримки в перепланування уроків і розробці технологічно насиченого навчального досвіду, який відповідає освітнім цілям.

Використання індивідуальних пристроїв створює нові виклики, пов'язані з відволіканням уваги та управлінням класом. Школи потребують стратегій і політик для вирішення таких проблем, як неналежне використання пристроїв, невідповідне поводження з ними та ефективне управління часом, проведеним за екраном (UNESCO, 2023).

Змішане навчання. Змішане навчання поєднує традиційне очне навчання з компонентами онлайн-навчання. Воно дозволяє учням взаємодіяти з навчальним контентом як у класі, так і за допомогою цифрових платформ, пропонуючи гнучкість, персоналізований навчальний досвід і можливості для самостійного навчання.

Системи управління навчанням (LMS). Школи часто використовують системи управління навчанням, такі як Google Classroom, **Anthology** (Blackboard), **Schoology** або **Moodle**, які надають вчителям цифрову платформу для розподілу завдань, обміну ресурсами, сприяння дискусіям і відстеження прогресу учнів.

Онлайн-ресурси та цифровий контент. Навчальні заклади все частіше використовують цифрові ресурси, такі як електронні книги, онлайн-бази даних та мультимедійний контент на додаток до традиційних підручників. Ці ресурси можуть бути більш сучасними, інтерактивними та доступними, пристосованими до різних стилів навчання.

Інструменти для спільної роботи. Цифрові технології уможливлюють спільне навчання за допомогою таких інструментів, як Google Docs, платформи для відеоконференцій і програмне забезпечення для управління проектами. Студенти можуть співпрацювати над груповими проектами, ділитися та редагувати документи в режимі реального часу, а також спілкуватися з однолітками та викладачами за межами аудиторії.

Персоналізоване навчання та адаптивні технології. Цифрові інструменти можуть забезпечити персоналізований навчальний процес, що базується на індивідуальних потребах і здібностях студентів. Адаптивні навчальні платформи та освітнє програмне забезпечення можуть налаштовувати контент і рівні складності відповідно до прогресу учнів та надавати цільовий зворотній зв'язок.

Навчання кодуванню та комп'ютерним наукам. Дедалі більша увага приділяється інтеграції навчання кодуванню та інформатиці в середню освіту. Різноманітні програми та

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ініціативи спрямовані на розвиток в учнів навичок комп'ютерного мислення та підготовку їх до кар'єри в галузі технологій та інновацій.

Аналіз та оцінка даних. Цифрові технології дозволяють більш ефективно збирати та аналізувати дані для прийняття навчальних рішень. Онлайн-оцінювання та інформаційні панелі допомагають освітянам відстежувати успішність учнів, визначати сфери, які потребують вдосконалення, і відповідно адаптувати навчання.

Цифрове громадянство та безпека в Інтернеті. Зі збільшенням використання технологій навчання учнів відповідальному цифровому громадянству та безпеці в Інтернеті стало вкрай важливим. Школи зосереджуються на навчанні учнів онлайн-етикету, конфіденційності, інформаційної грамотності та критичному оцінюванні онлайн-ресурсів.

Професійний розвиток для освітян. Підтримка освітян в ефективній інтеграції цифрових технологій має вирішальне значення. Програми професійного розвитку та навчальні можливості допомагають вчителям покращити свої навички цифрової грамотності, дослідити нові стратегії викладання та бути в курсі нових технологій і передового досвіду.

Важливо зазначити, що ступінь і темпи інтеграції цифрових технологій можуть відрізнятися в різних школах і округах через такі фактори, як фінансування, інфраструктура та освітня політика. Однак існує широке визнання трансформаційного потенціалу цифрових технологій у середній освіті, і докладаються зусилля, щоб забезпечити рівний доступ і максимізувати переваги для учнів.

Інтеграція цифрових технологій в американську середню освіту є динамічним процесом, що розвивається. Школи та округи постійно досліджують нові технології, адаптують навчальні практики та вдосконалюють політику, щоб використовувати потенціал цифрових інструментів для покращення освітнього досвіду та результатів учнів.

Інтеграція цифрових технологій у європейську середню освіту. Інтеграція цифрових технологій у європейську середню освіту відбувається по-різному в різних країнах ЄС, але існує загальна тенденція до використання технологій для покращення якості викладання та навчання. Ось деякі ключові аспекти інтеграції цифрових технологій в європейську середню освіту:

Інфраструктура та зв'язок. Європейські країни надають пріоритет забезпеченню шкіл належною технологічною інфраструктурою та надійним підключенням до Інтернету. Докладаються зусилля, щоб усі школи мали доступ до високошвидкісного Інтернету та відповідного обладнання, такого як комп'ютери, ноутбуки або планшети, для підтримки цифрового навчання.

Цифрова грамотність і підготовка вчителів. Європейські країни наголошують на цифровій грамотності як для учнів, так і для вчителів. Програми підготовки вчителів розробляються для розвитку цифрових навичок і компетенцій педагогів, що дозволяє їм ефективно інтегрувати технології у свою викладацьку практику. Сюди входить навчання використанню цифрових інструментів, платформ для онлайн-співпраці та педагогічних підходів до цифрового навчання.

Інтерактивні навчальні ресурси. Європейські країни зосереджуються на розробці інтерактивних цифрових навчальних ресурсів. Ці ресурси можуть включати інтерактивні підручники, мультимедійні матеріали, симуляції, віртуальні лабораторії та освітні додатки. Мета полягає в тому, щоб забезпечити цікавий та інтерактивний контент, який відповідає національним навчальним програмам і підтримує різні предмети та стилі навчання.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Системи управління навчанням (LMS). Багато європейських країн використовують системи управління навчанням (LMS) для управління та надання цифрового контенту, оцінювання та комунікації. Платформи LMS дозволяють викладачам організовувати навчальні матеріали, створювати завдання, надавати зворотній зв'язок і відстежувати прогрес студентів. Студенти можуть отримувати доступ до контенту, співпрацювати з однолітками та надсилати завдання через LMS.

Персоналізоване навчання та адаптивні технології. Персоналізовані підходи до навчання набувають все більшої популярності в європейській середній освіті. Технології адаптивного навчання на основі штучного інтелекту (ШІ) використовуються для адаптації навчання до індивідуальних потреб учнів. Ці технології забезпечують персоналізований контент, адаптивне оцінювання та цільовий зворотний зв'язок, що дозволяє учням навчатися у власному темпі та відповідно до їхніх конкретних потреб.

Онлайн-оцінювання та зворотній зв'язок. Європейські країни все частіше застосовують методи онлайн-оцінювання для оцінювання навчальних досягнень учнів. Це можуть бути онлайн-вікторини, іспити та формувальне оцінювання. Цифрові інструменти та платформи сприяють автоматизованому виставленню оцінок, негайному зворотному зв'язку та аналізу даних, що дає змогу вчителям відстежувати прогрес учнів і вчасно втручатися.

Інструменти співпраці та комунікації. Європейські школи надають пріоритет інструментам співпраці та комунікації для полегшення взаємодії між учнями, вчителями та батьками. Ці інструменти можуть включати дискусійні форуми, платформи для відеоконференцій та системи обміну повідомленнями. Вони сприяють спільному навчанню, уможливлюють дистанційне спілкування та посилюють залучення батьків до освіти учнів.

Цифрове громадянство та безпека в Інтернеті. Європейські країни приділяють особливу увагу навчанню учнів цифровому громадянству, безпеці в Інтернеті та відповідальному використанню технологій. Учнів навчають цифровій етиці, конфіденційності та кібербезпеці. Докладаються зусилля для створення безпечного та надійного цифрового навчального середовища, захисту даних учнів та протидії ризикам і загрозам в Інтернеті.

Відкриті освітні ресурси (Open Educational Resources, OOP). Європейські країни сприяють використанню відкритих освітніх ресурсів. Відкриті освітні ресурси – це доступні навчальні матеріали у вільному доступі, включаючи підручники, відео та інтерактивні модулі, які можуть використовуватися, поширюватися та адаптуватися вчителями та учнями. OOP забезпечують економічно ефективний доступ до якісного освітнього контенту і заохочують співпрацю та обмін знаннями між освітянами.

Дослідження та інновації. Європейські країни заохочують дослідження та інновації в галузі цифрової освіти. Вони підтримують дослідницькі проєкти, пілотні ініціативи та співпрацю з освітніми установами та галузевими партнерами для вивчення нових технологій, оцінки їхнього впливу на результати навчання та розробки науково обґрунтованих практик.

Інтеграція цифрових технологій у європейську середню освіту зумовлена бажанням покращити освітні результати, підготувати учнів до цифрової епохи та сприяти інноваціям у викладанні та навчанні. Європейські країни прагнуть створити інклюзивні, орієнтовані на учня та готові до майбутнього освітні системи шляхом ефективного використання цифрових технологій.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Інтеграція цифрових технологій у канадську середню освіту. Як і в Сполучених Штатах, інтеграція цифрових технологій у середню освіту Канади останніми роками набула особливого значення. Канадські школи використовують цифрові інструменти та ресурси для покращення викладання та навчання, підвищення цифрової грамотності та підготовки учнів до цифрової епохи. Ось деякі ключові аспекти та ініціативи, пов'язані з інтеграцією цифрових технологій у канадську середню освіту:

Доступ до технологій. Докладаються зусилля, щоб забезпечити учням доступ до технологій у школах, включаючи такі пристрої, як ноутбуки, планшети або Chromebook, а також надійне підключення до Інтернету. Школи можуть впроваджувати індивідуальні програми використання пристроїв або надавати технологічні ресурси в класах і комп'ютерних лабораторіях.

Цифрові навчальні платформи. Системи управління навчанням (LMS), такі як Google Classroom, Brightspace від D2L або Microsoft Teams, широко використовуються в канадських школах. Ці платформи допомагають проводити онлайн-курси, здавати завдання, обмінюватися ресурсами, співпрацювати і спілкуватися між учнями та вчителями.

Онлайн-ресурси та цифровий контент. Окрім традиційних підручників, канадські школи використовують цифрові ресурси, електронні книги, освітні веб-сайти та мультимедійний контент. Ці ресурси пропонують актуальну інформацію, інтерактивні елементи та різноманітні навчальні матеріали, які відповідають різним стилям навчання.

Змішане навчання. Підходи змішаного навчання, що поєднують очне навчання з онлайн компонентами, все частіше застосовуються в канадській середній освіті. Це дозволяє гнучке навчання, персоналізоване навчання та інтеграцію мультимедійних та інтерактивних заходів у навчальну програму.

Кодування та цифрова грамотність. Канадські школи акцентують увагу на важливості кодування, комп'ютерного мислення та навичок цифрової грамотності. Такі ініціативи, як «Canada Learning Code» та «CanCode», покликані надати учням можливість вивчати кодування, робототехніку та інші цифрові навички, розвиваючи творчість та вміння вирішувати проблеми.

Інструменти для спільної роботи та віртуальне спілкування. Цифрові технології уможливлюють співпрацю та спілкування між учнями та вчителями. Такі інструменти, як Google Docs, платформи для відеоконференцій та онлайн-дискусійні дошки сприяють груповій роботі, зворотному зв'язку з колегами та віртуальній взаємодії поза межами фізичного класу.

Онлайн-оцінювання та зворотній зв'язок. Цифрові інструменти використовуються для онлайн-оцінювання, вікторин і завдань, що спрощує процес оцінювання та забезпечує своєчасний зворотній зв'язок зі студентами. Ці інструменти можуть включати платформи онлайн-тестування, системи оцінювання на основі рубрик та аналітику даних для відстеження прогресу студентів.

Аналіз даних та персоналізація. Прийняття рішень на основі даних набуває все більшого значення в канадській освіті. Цифрові інструменти та навчальна аналітика дають уявлення про успішність учнів, що дозволяє педагогам адаптувати навчання, визначати сфери для вдосконалення та надавати цілеспрямовану підтримку окремим учням.

Безпека в Інтернеті та цифрове громадянство. Канадські школи надають пріоритет навчанню учнів безпеці в Інтернеті, відповідальному цифровому громадянству та етичному

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

використанню технологій. Навчальні програми та ініціативи зосереджені на таких темах, як конфіденційність в Інтернеті, запобігання кібербулінгу, інформаційна грамотність та критичне оцінювання онлайн-джерел.

Професійний розвиток для освітян. Підтримка вчителів в ефективному впровадженні цифрових технологій є надзвичайно важливою. Програми професійного розвитку, семінари та конференції надають освітянам можливість покращити свої навички цифрової грамотності, вивчити нові навчальні стратегії та обмінятися найкращими практиками.

Важливо зазначити, що інтеграція цифрових технологій може відрізнятися в різних провінціях і шкільних округах Канади через різницю в освітній політиці, фінансуванні та інфраструктурі. Однак існує загальне визнання важливості цифрових технологій в освіті, і докладаються зусилля, щоб забезпечити рівний доступ і максимізувати переваги для канадських учнів середніх шкіл.

Отже, інтеграція цифрових технологій в американську, канадську та європейську середню освіту може відрізнятися в залежності від конкретних національних політик та стратегій. Проте всі три регіони прагнуть впроваджувати цифрові технології у навчальний процес з метою поліпшення якості освіти та підготовки учнів до цифрової епохи. Політика країн спрямована на розвиток інфраструктури, забезпечення доступу до Інтернету, надання фінансової підтримки для закупівлі цифрового обладнання, підготовку вчителів до використання цифрових інструментів, розробку цифрових навчальних ресурсів та стимулювання інноваційних підходів у навчанні. Крім того, акценти робляться на розвитку навичок цифрової грамотності, критичного мислення, творчого використання технологій, популяризації кодування та програмування серед учнів розробляються стандарти та норми з кібербезпеки та захисту персональних даних у контексті цифрової освіти тощо.

Список використаних джерел

Bates, T. (2019). *Ontario: leading Canada in online learning. Ontario Learning and Distance Education Resources.* https://edtechbooks.org/-rJnI

Bates, T. (2022, July 7). *British Columbia drafts a digital learning strategy for its post-secondary education sector.* https://www.tonybates.ca/2022/07/07/british-columbia-drafts-a-digital-learning-strategy-for-its-post-secondary-education-sector/

Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices* (pp. 17–32). Peter Lang Publishing. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.741.4617&rep=rep1&type=pdf

Beasley, M. (2014, December 3). *LA Unified School District brings "iPads for All" program to a close as FBI opens investigation.* https://9to5mac.com/2014/12/02/ipads-for-all-shut-down/

Bennett, P. W. (2017). Digital Learning in Canadian K-12 Schools: A Review of Critical Issues, Policy, and Practice. In Marcus-Quinn, A., Hourigan, T. (Eds.), *Handbook on Digital Learning for K-12 Schools.* Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-33808-8_17

Burniske, R. W. (2007). *Literacy in the digital age* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Buzzard, C., Crittenden, V. L., Crittenden, W. F., & McCarty, P. (2011). The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education, 33*(2), 131–139. https://doi.org/10.1177/0273475311410845

Canadian Digital Learning Research Association (CDLRA). (2022). *Publications.* http://www.cdlra-acrfl.ca/publications/

Carnevale, Anthony P., Smith N., and Strohl, J. (2013). *Job Growth and Education Requirements Through 2020*. Washington, DC: Georgetown University Center on Education and the Workforce. https://cew.georgetown.edu/cew-reports/recovery-job-growth-and-education-requirements-through2020/

Chapco-Wade, C. (2018). *Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference?* https://bitly.ws/3fEo8

Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning, 13*, 87–104. https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1027

Chen, B., Gallagher-Mackay, K., Kidder, A. (2014). *Digital Learning in Ontario Schools: The 'new normal'*. https://bitly.ws/3fEmD

Chen, N., Christensen, L., Gallagher, K., Mate, R., & Rafert, G. (2016). *Estimating Projected Global Economic Impacts of Artificial Intelligence*. https://bitly.ws/3fEmJ

Collaborative technology: definition, benefits and features. (2023, March 21). Indeed. Retrieved September 26, 2023, from https://uk.indeed.com/career-advice/career-development/collaborative-technology

Collins, A., Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. https://bitly.ws/3fEoB

Conrad, D. & Veletsianos, G. (2022). Digital Transformation in Canada: Non-centralized and Diverse. In Victoria I. Marín, Laura N. Peters, & Olaf Zawacki-Richter (Eds.), *Open Educational Resources around the World: An International Comparison*. https://edtechbooks.org/oer_around_the_world/digital_transformatiu

Credential Engine. (2019). *Counting U.S. Postsecondary and Secondary Credentials*. Washington, DC: Credential Engine. https://bitly.ws/3fEp5

Del Rowe, S. (2017). Digital transformation needs to happen: the clock is ticking for companies that have been unwilling to embrace change. *CRM Magazine, 21*(10). https://bitly.ws/3fEpm

Dexeus, C. (2019). The Deepening Effects of the Digital Revolution. In E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability* (pp. 43–69). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89941-1

EcampusOntario. (2022). *Leading Virtual Learning Innovation: Ontario co-creating better postsecondary education futures for all*. https://bitly.ws/HvK2

Education that Works for You - Modernizing Classrooms. (2019, March 15). Ontario Newsroom. https://bitly.ws/3fEq4

Education Week. (2020, May 7). *Edweek Research Center survey*. https://www.edweek.org/

EducationSuperHighway. (2023, February 22). *K-12 Bandwidth Goals*. https://www.educationsuperhighway.org/upgrade/k-12-bandwidth-goals/

European Commission. (2017). *Results of the Satellite broadband for schools' study*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/results-satellite-broadband-schools-study

European Commission. (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0

European Commission. (2020). *Shaping Europe's digital future: Digital learning and ICT in education*. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/digital-learning

European Commission. (2021a). *Digital Education Action Plan (2021-2027)*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

European Commission. (2021b). *Europe's Digital Decade: digital targets for 2030*. https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en#latest

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Education Tech Research Dev., 68*, 2449–2472. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4

Feiertag, J. and Berge, Z. L. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education + Training. 50*(6), 457–464.

Fox, C., Jones, R. (2019). *The Broadband Imperative III: Driving Connectivity, Access and Student Success*. State Educational Technology Directors Association (SETDA). https://bitly.ws/3fEEK

Framework for 21st century learning definitions. (2019). In *BattelleforKids.org*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf

Friedman, L., Black, N. B., Walker, E., and Roschelle, J. (2021, November 8). *Safe AI in Education Needs You*. https://cacm.acm.org/blogs/blog-cacm/256657-safe-ai-in-education-needs-you/fulltext

Gong, C., & Ribiere, V. (2021). Developing a unified definition of digital transformation. *Technovation, 102*. https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102217

Government of Canada. (2022, September 29). *Programs and initiatives*. https://ised-isde.canada.ca/site/ised/en/programs-and-initiatives/programs-and-initiatives

Government of Ontario. (2021, April 30). *Building a Digital Ontario: Ontario's Digital and Data Strategy*. https://www.ontario.ca/page/building-digital-ontario

Gupta, M. (2021). What is Digitization, Digitalization, and Digital Transformation? https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation

Henriette, E., Feki, M., and Boughzala, I. (2015). The Shape of Digital Transformation: A Systematic Literature Review. *MCIS 2015 Proceedings, 10*. https://aisel.aisnet.org/mcis2015/10

Hew, K., & Cheung, W. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review, 9*, 47–64. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001

How Blockchain Technology can improve School Security System? (2018, November 9). *Fedena.com*. Retrieved 19 July 2022 from https://fedena.com/blog/2018/11/how-blockchain-technology-can-improve-school-security-system.html

IEA. (2018). *International Computer and Information Literacy Study (ICILS) 2018*. https://www.iea.nl/studies/iea/icils/2018

IEEE-USA. (2017). *Artificial Intelligence Research, Development and Regulation*. http://globalpolicy.ieee.org/wp-content/uploads/2017/10/IEEE17003.pdf

Innovation, Science and Economic Development Canada. (2019). Canada's Digital Charter in Action: A Plan by Canadians, for Canadians. https://ised-isde.canada.ca/site/innovation-better-canada/sites/default/files/attachments/Digitalcharter_Report_EN.pdf

Innovation, Science and Economic Development Canada. (2019). Programs: CanCode. https://ised-isde.canada.ca/site/cancode/en

Ismail, M. H., Khater, M., & Zaki, M. (2017). Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far. https://cambridgeservicealliance.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/2017NovPaper_Mariam.pdf

Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons, 62*(6), 761–772.

Kerri, L., & Soares, L. (2020). *Connected Impact: Unlocking Education and Workforce Opportunity Through Blockchain*. American Council on Education. https://www.acenet.edu/Documents/ACE-Education-Blockchain-Initiative-Connected-Impact-June2020.pdf

Kuzu, Ö. H. (2020). Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. *Vysshee obrazovanie v Rossii, 29(3),* 9–23. https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-3-9-23

LeewayHertz. (2021). Digital Transformation in Education Industry. https://www.leewayhertz.com/digital-transformation-in-education/

Levin, Douglas A. (2021). *The State of K-12 Cybersecurity: 2020 Year in Review*. EdTech Strategies / K-12 Cybersecurity Resource Center and the K12 Security Information Exchange. https://bitly.ws/3fEDC

Makrides, G. A. (2020). The Evolution of Education Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution? https://projectwithsense.eu/wp-content/uploads/2021/03/Evolution-of-Education-1.0-4.0-Gr.-Makrides-Nov-2020.pdf

Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). London: Facet Publishing.

Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa–perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019* (pp. 313–332). http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf

Medvedovskaya, O. (2021). Digital transformation of education in Ukraine. In D. Bele & L. Weis (Eds.), *Sustainable development in a modern knowledge society* (pp.118–128). Ljubljana School of Business. https://bitly.ws/3fEqK

Mergel, I., Edelmann, N., and Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly, 36*(4), Article 101385. https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002

Mertala, Pekka. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 179–192. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362

Meyer, L. (2016, March 22). *New York District Goes 1:1 with Chromebooks*. THE Journal. https://bitly.ws/3fEG8

OET. (2017). *National Education Technology Plan*. Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/netp/introduction/

OET. (2021a). *Digital Literacy Accelerator*. Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/dla/

OET. (2021b, December 6). *Priorities*. Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/priorities/

OET. (2022a, April 11). *AI and the Future of Teaching and Learning: New Interactions, New Choices*. https://medium.com/ai-and-the-future-of-teaching-and-learning/ai-and-the-future-of-teaching-and-learning-new-interactions-new-choices-c726bcf03012

OET. (2022b, October 13). Broadband. Office of Educational Technology. https://tech.ed.gov/broadband/

Patton, R. & Santos, R. (2018). *The next-generation digital learning environment and a framework for change for education institutions*. Cisco White paper. https://bitly.ws/3fEDX

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon, 9*(5), 1–6.

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Riaz, M. (2021, April 27). *Ontario invests in virtual learning strategy*. eCampusOntario. https://www.ecampusontario.ca/ontario-invests-in-virtual-learning-strategy/

Sandkuhl, K., Lehmann, H. (2017). Digital Transformation in Higher Education – The Role of Enterprise Architectures and Portals. In A. Rossmann, A. Zimmermann (Eds). *Digital Enterprise Computing* (pp. 49–60). Bonn: Gesellschaft für Informatik. https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/119/paper04.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Schwertner, K. (2017). Digital transformation of business. *Trakia Journal of Sciences, 15*(1), 388–393. https://doi.org/10.15547/tjs.2017.s.01.065

SFUSD. (2020, April 1). Thousands of students receiving laptops to begin distance learning. https://www.sfusd.edu/about/news/current-news/thousands-of-students-receiving-laptops-to-begin-distance-learning

Sousa, M. J., Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems, 91*, 327–334.

SovTech. (2021, December 14). *6 benefits of digital transformation in education*. Medium. https://bitly.ws/ViSJ

Spectrum Enterprise. (2021). *Guide: Powering k-12 digital transformation*. https://bitly.ws/3fEEq

Steiu, M.-F. (2020). Blockchain in education: Opportunities, applications, and challenges. *First Monday, 25*(9). https://doi.org/10.5210/fm.v25i9.10654

U.S. Department of Education. (2017, July 27). *The Digital Conversion. Office of Educational Technology*. https://tech.ed.gov/stories/the-digital-conversion/

UDT. (2023, July 26). *Miami-Dade County Public Schools*. UDT. https://udtonline.com/miami-dade-county-public-schools/

Underwood, K. (2015). *A computer for every student*. https://bitly.ws/33e3D

UNESCO. (2023, July 27). *Smartphones in school? Only when they clearly support learning*. https://www.unesco.org/en/articles/smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning

Verhoef, P.C., Broekhuizen, T., Bart,Y., Bhattacharya, A., Dong, J.Q., Fabian, N., and Haenlein, M. (2019). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research, 122*, 889–901.

Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering* (pp. 719–727). https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073

Webber, S., & Johnson, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science, 26*(6), 381–397.

Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107–114. https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641

Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток компютерно-технологічної освіти і науки України. У В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко (Ред.), *Матеріали методологічного семінару НАПН України "Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку»* (сс. 20–26).

Дущенко, О. (2021). Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта, 28(2)*, 40–45. https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007

Кучерак, І. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка, 2*(22), 91–94 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf

Локшина, О. І., Глушко, О. З., Джурило, А. П., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., Шпарик, О. М. (2020). *Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-червень 2020 р.).: оглядове видання*. Авторитет. https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36

Сухонос, В. В., Гаруст, Ю. В., Шевцов Я. А. (2019). Діджиталізація освіти в Україні: зарубіжний досвід та вітчизняна перспектива впровадження. *Правові горизонти, 19(32)*, 79–86.

Швиденко, М. З. (2020). *Технологія блокчейн у цифровій освіті*. http://edorada.org/public/index.php/uk/blogs/531

ІІ.4. Технологізація загальної середньої освіти у північноамериканському освітньому просторі

С.М. Кравченко

ІІ.4.1. Стратегічні засади технологізації освіти

Сучасний світ характеризується масштабуванням глобалізації, збільшенням інформації, ускладненням суспільних проблем, непередбачуваністю й неоднозначністю розвитку всіх сфер життя, переосмисленням стереотипів і зміною акцентів. У таких умовах роль освіти поступово трансформується в інструментарій для набуття інноваційних навичок, зокрема креативності, самомотивації та саморозвитку на основі соціалізації, підвищення цифрової компетентності тощо. У цьому контексті ми розглядаємо технологізацію освіти і навчання як імператив розвитку освітньої сфери, як інноваційний інструмент необхідних і позитивних змін, кардинального поліпшення якості освіти.

Сьогоднішня освітня реальність в Україні позначається перебігом освітніх реформ. Трансформація освітньої системи в ефективну модель відповідно до міжнародних суспільних запитів перебуває на основному етапі, тому аналіз і узагальнення теоретико-стратегічних орієнтирів технологізації загальної середньої освіти в країнах північноамериканського регіону, виявлення та розгляд інноваційних освітніх технологій, як: гейміфікація навчання, Edtech та імерсивні технології, е-підручникотворення, доповнена й віртуальна реальність, а також розвиток віртуальних шкіл у компаративній проєкції на Україну є цілком на часі і становить для нас не лише теоретичний інтерес, а й практичну значущість (Кравченко, 2021с).

У контексті наукового пошуку вагомими є праці зарубіжних учених, зокрема дослідження з питань шкільної реформи (Л. Кубан), онлайн-навчання (С. Аарон, М. Коул, Л. Суорц, Д. Шеллі), новітніх освітніх технологій (Е. Барбера, Б. Грос, П. Кіршнер), стратегій розвитку освіти у XXI ст. (А. Камінс), упровадження освітніх інновацій (Д. Крайтон, А. Левассер, Т. Хайк, Л. Цзян), гейміфікації освітнього контенту (Х. Дічев, В. Дьорфлер, Л. Йорданова, Джо Дж. Лі, Дж. Макбрайд, А. Спанелліс, Д. Хаммер) та ін.

Важливими для аналізу окресленого нами питання є результати наукових розвідок українських науковців, котрі проводять порівняльні дослідження в розрізі проблем глобалізації, інтеграції та модернізації освіти, формування освітньої політики й змісту середньої освіти в англомовних країнах (Н. Авшенюк, А. Лігоцький, І. Литовченко, О. Матвієнко, А. Сбруєва, С. Сисоєва, І. Шемприх), тенденцій розвитку середньої освіти у США і провідних країн Європи крізь призму реформ та інновацій (О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, С. Кравченко, О. Максименко, Н. Нікольська, М. Тименко, О. Шпарик), цифрової трансформації освітніх послуг у країнах ЄС (М. Ячменик, М. Велущак, А. Балабай) та ін.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Чітким орієнтиром щодо теоретичних засад цифровізації освіти у північноамериканському освітньому просторі є докторські й кандидатські дисертаційні дослідження, в яких розкриваються різні аспекти реформування загальної середньої освіти та розвитку педагогічної думки у США на початку XXI ст. (О. Літвінова, К. Шихненко, М. Шутова), розвитку медіаосвіти, освіти впродовж життя у США (Г. Головченко, Н. Приходькіна, О. Теренко), упровадження принципів цифрової трансформації в Україні та світі (Г. Заспа), цифровізації та використання хмаро орієнтованого середовища в підготовці вчителів у країнах ЄС, формування їхньої інформаційно-цифрової компетентності (О. Стойка, А. Черненко, В. Олексюк), інтерпретації феномену інформаційно-освітнього простору як явища освіти без кордонів (І. Коляда).

Аналіз останніх публікацій переконливо засвідчує поглиблення вивчення питань з упровадження новітніх цифрових інструментів в освіті, реалізації дистанційного навчання як педагогічної технології, проєктування освітнього середовища в умовах пандемії COVID-19 ученими Національної академії педагогічних наук України (НАПН України). Це, зокрема, аналітичне видання за загальною редакцією О. Топузова «Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи» (Топузов, 2021/2021), де представлено аналітико-методичні матеріали, що висвітлюють досвід організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень та перспективні напрями його розвитку, розглянуто питання реалізації дистанційного навчання як педагогічної технології, проєктування освітнього середовища з урахуванням особливостей дистанційного та змішаного навчання, організації дистанційного навчання в початковій школі та закладах середньої освіти II та III ступенів, оцінювання результатів навчання в умовах дистанційної освіти, реалізації сертифікаційного оцінювання здобувачів загальної середньої освіти, висвітлено організаційно-правові засади реалізації дистанційного навчання, схарактеризовано особливості управлінської діяльності керівника закладу освіти під час дистанційного навчання.

У науково-аналітичній доповіді провідних учених НАПН України В. Кременя, О. Ляшенка, О. Локшиної «Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: тривалість і структура» здійснено порівняльний аналіз структури національної системи загальної середньої освіти України та освітніх систем 38 країн Європи та сформульовано пропозиції з удосконалення організації освітнього процесу в українських школах відповідно до трансформаційних процесів, що нині відбуваються в загальній середній освіті України (Кремень, Ляшенко & Локшина, 2020/2020).

Вченими Інституту цифровізації освіти НАПН України підготовлено методичний посібник «Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти», в якому розкрито концептуальні підходи та рекомендації до створення і використання інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти, проаналізовано сучасні теоретико-методологічні підходи до побудови та розвитку інформаційно-цифрового середовища закладів загальної середньої освіти в Україні та зарубіжжі, розроблено структурну модель інформаційно-цифрового навчального середовища закладів загальної середньої освіти (Овчарук та ін., 2022).

Видання, підготовлені компаративістами Інституту педагогіки НАПН України: «Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий–червень 2020 р.)» (Локшина та ін., 2020/2020), «Освіта та навчання в контексті пандемії COVID19» (Кравченко, 2020/2020) ви-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

світлюють досвід країн зарубіжжя з реагування на вплив пандемії, який вона чинить на освіту, узагальнюють рекомендації провідних міжнародних організацій, передусім ЮНЕСКО, щодо організації навчання в умовах пандемії, аналізують формати реагування міжнародної спільноти на виклики COVID19 та комплексність ініціатив, що реалізуються в межах глобальних орієнтирів із урахуванням національного контексту, описують етапи виходу з карантину, які імплементуються провідними зарубіжними країнами.

В одній із останніх публікацій академіка НАПН України С. О. Сисоєвої усебічно схарактеризовано вплив глобалізації та технологічного розвитку суспільства на наукову діяльність, систему освіти, організацію й технології освітнього процесу, а також визначено педагогічні пріоритети цифровізації освіти, що полягають у міждисциплінарному вирішенні сучасних проблем цифрового освітнього середовища, розробленні педагогічних засад цифровізації освіти, формулюванні концептуальних положень цифрової педагогіки, визначенні основних педагогічних концепцій цифрової освіти, розвитку цифрової дидактики, що передбачає перегляд форм, методів, засобів і технологій навчання, виховання й розвитку того, хто навчається в цифровому просторі (Sysoeva, 2021).

Актуальність проблеми створення інноваційного середовища з урахуванням технологізації освіти і навчання засвідчує низка міжнародних стратегічних документів: Програма ООН «Трансформація нашого світу: порядок денний стійкого розвитку 2030» (2015), Інчхонська декларація «Концепція розвитку освіти до 2020 року» (2015), План дій щодо цифрової освіти на 2021–2027 роки (2021), аналітичний документ Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Інноваційна освіта та освіта для інновацій: значущість цифрових технологій і навичок» (2016) та ін.

Стратегічним орієнтиром у даному контексті є план трансформації американської освіти з використанням інноваційних технологій, розроблений Офісом освітніх технологій Міністерства освіти США «Трансформація навчання в американській освіті на основі технологій. Національний освітній технологічний план 2010» (Office of Educational Technology, 2010/2010). Наскрізною для цього документа є теза, що результатом навчання усіх навчальних дисциплін (англійська, математика, основи фундаментальних наук, соціальні дисципліни, історія, образотворче мистецтво тощо) мають стати компетентності XXI століття та навички критичного мислення, співпраці й мультимедійної комунікації. Ці навички суголосні з принципами гуманізації й необхідні для успішної адаптації до швидко змінюваних вимог світу (Головченко, 2020, с. 132–133).

У штаті Коннектикут у 2015 р. було схвалено закон, яким запроваджувалося обов'язкове вивчення в школах правил безпечного використання соціальних мереж. У Вашингтоні у 2016 р. було схвалено законопроєкт щодо розвитку цифрового суспільства у США «Action for Media Education» (Головченко, 2020, с. 135).

Варто зазначити, що країнами ЄС схвалено політичну ініціативу для підтримки стійкої й ефективної адаптації систем освіти та навчання країн-членів ЄС до цифрової ери – «План дій щодо цифрової освіти на 2021–2027 роки». Цим документом затверджено довгострокове стратегічне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної європейської цифрової освіти. У документі проаналізовано виклики пандемії COVID-19, унаслідок якої прискорилося використання технологій для розвитку дистанційної освіти та навчання, посилилося прагнення до міцнішої співпраці на рівні ЄС у цифровій освіті. Також підкреслено важливість синхронізації діяльності та взаємодії між різними секторами освіти з метою приско-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

реного переведення освітніх систем в е-середовище, передбачено цифровізацію методів і педагогічних засобів навчання та забезпечення інфраструктури, необхідної для інклюзивного та стійкого дистанційного навчання, включно з покращенням якості й кількості викладання цифрових технологій, ліквідації цифрового розриву в освіті (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко & Шпарик, 2023, с. 18).

Для досягнення цих цілей План дій визначає дві пріоритетні сфери:

1) сприяння розвитку високопродуктивної цифрової екосистеми освіти, що потребує відповідної інфраструктури, цифрового обладнання, ефективного планування та розвитку цифрового потенціалу; компетентні та впевнені в цифровому відношенні викладачі; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримують правил електронної конфіденційності й етичних стандартів;

2) підвищення цифрових навичок і компетенцій для цифрової трансформації, що потребує формування базових цифрових навичок і компетенцій із раннього віку, розвитку цифрової грамотності, включно з протидією дезінформації, розвитку комп'ютерної освіти, обізнаності в інноваційних освітніх технологіях, наприклад, таких як штучний інтелект, набуття новітніх цифрових навичок, що постійно оновлюються, забезпечення гендерної рівності в цифрових дослідженнях і кар'єрі (Digital Education Action Plan (2021-2027), 2018).

На початку 2022 року Європейська Комісія запропонувала міжінституційну хартію – «Декларація про європейські цифрові права та принципи» (Declaration on European Digital Rights and Principles, 2022). Положення, викладені в цьому документі, доповнюють існуючі права, наприклад ті, що закріплені в хартії основних прав ЄС, а також у законодавстві про захист даних і конфіденційність. Вони забезпечують довідкову базу для громадян щодо їхніх цифрових прав, а також містять рекомендації для країн-членів ЄС і компаній, які мають справу з новими технологіями. Хартія покликана допомогти кожному в ЄС отримати максимальну віддачу від цифрової трансформації (Box II.4.1).

Цифрові права та принципи

- Забезпечення прав людини через реєстрацію у центрі цифрової трансформації
- Підтримка солідарності та інклюзії
- Забезпечення свободи вибору в Інтернеті
- Сприяння участі в цифровому громадському просторі
- Сприяння стійкості цифрового майбутнього тощо

Box II.4.1.

Важливо, що у 2020 р. Європейська Комісія розпочала відкрите громадське опитування, щоб зібрати й проаналізувати погляди та досвід усіх громадян, установ і організацій із державного та приватного секторів щодо впливу COVID-19 на освіту та навчання, пов'язаний із цим перехід на дистанційне й онлайн-навчання та їхнє бачення майбутнього цифрової освіти в Європі. Опитування засвідчило, що майже 60% респондентів до кризи не використовували дистанційне та онлайн-навчання; 95% вважають, що пандемія COVID-19 знаменує собою поворотний момент у тому, як технології використовуються в освіті та навчанні. Респонденти заявили, що навчальні ресурси та контент онлайн мають бути більш релевантними, інтерактивними і простими у використанні та не залежати від

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

фінансових ресурсів міста чи муніципалітету. Понад 60% опитаних вважають, що вони покращили свої цифрові навички під час кризи, понад 50% респондентів бажають розвивати їх і надалі. Маючи загалом понад 2 700 відповідей із 60 країн, таке опитування допомогло оприлюднити пропозицію Комісії щодо оновленого Плану дій щодо цифровізації освіти, який був прийнятий Колегією уповноважених 30 вересня 2020 року (Europe's digital decade: Digital targets for 2030, 1).

Отже, огляд наукової літератури показав, що феномен цифровізації, технологізації в загальній середній освіті є актуальним, багатовимірним і потребує подальшого вивчення.

Це обумовило завдання – проаналізувати й обґрунтувати теоретико-стратегічні орієнтири технологізації загальної середньої освіти у США в компаративній проєкції на Україну.

Відповідно до окресленого нами завдання під час дослідження застосовано методи, поєднання яких сприяло комплексному баченню аналізованих нами аспектів. Інформативний та описовий методи разом із систематизацією забезпечили пошук і синтез фактичного наукового матеріалу. За допомогою структурного й аналітичного методу було обґрунтовано такі поняття: «технологізація освіти», «цифровий розрив», «гейміфікація», «е-підручник», «EdTech», «імерсивні технології», «віртуальна школа».

Хронологічні межі дослідження охоплюють 20-і рр. XXI ст., які позначені інтенсифікацією процесів технологізації освіти і навчання, стрімкою діджиталізацією суспільства та розвитком е-середовища.

II.4.2. Теоретичні засади технологізації освіти та навчання

На сучасному етапі цивілізаційного прогресу людства важливим фактором є інформатизація, яка зумовила повсюдне використання комп'ютерних систем, цифрових технологій, телекомунікацій, мережі Інтернет в усіх сферах суспільного життя, передусім в освіті. Інформаційно-цифрові засоби і технології розвиваються прискореними, випереджальними темпами. Характерною ознакою сьогодення є перехід від індустріальних до інформаційно-комунікаційних технологій. В інформатизації суспільства освіта відіграє особливу роль. Завдяки використанню засобів ІКТ, цифровізації освітнього процесу, сучасна освіта готує людину до життя в цифровому середовищі (Кремень та ін., 2022, с. 2).

Технологізація освіти та навчання – це не лише інструмент для оновлення освітнього простору, а й середовище існування, що відкриває нові можливості, а саме: навчання в зручний час, безперервна освіта, персоналізація навчання тощо.

У процесі дослідження встановлено, що розвинені країни північноамериканського регіону (США, Канада) одними з перших реагують на інноваційні освітні тренди. Інтенсивно впроваджуючи освітні реформи, ці країни реалізують найважливіші педагогічні проблеми загальносвітового значення, зокрема оновлення освітнього простору через використання новітніх цифрових інструментів, хмарних сервісів в управлінні закладами освіти й освітнім процесом, оновлення змісту освіти відповідно до науково-технічного прогресу, удосконалення методик адаптивного навчання, передусім диференціації та персоналізації навчання, розвиток спеціалізованих навичок тощо.

Такі країни як Гренландія, Бермудські острови, Сен П'єр і Мікелон мають геополітичну приналежність до північноамериканського регіону, утім технологізація освіти і навчання,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

упровадження інноваційних освітніх технологій тут розвиваються значно слабше в порівнянні зі США та Канадою, що вважаються найбільш прогресивними країнами в багатьох аспектах, передусім в освітньому.

Шкільні системи в країнах, що розвиваються, відрізняються за багатьма вимірами, і кожна система, відповідно, має різні потреби в освітніх технологіях, а також різну інфраструктуру та можливості для здійснення таких заходів (Вох II.4.2.).

Базові рекомендації для керівників закладів загальної середньої освіти щодо прогнозування потреб інвестування в освітні технології

- Вивчення специфічних потреб для покращення навчання учнів (наприклад, підвищення середнього рівня досягнень, усунення прогалин серед тих, хто має невисокі результати навчання, стимулювання до розвитку навичок).
- Розгляд інфраструктури для впровадження технологічних рішень (наприклад, наявність сучасної комп'ютерної техніки, ліцензійних програм, підключення до Інтернету в школі та вдома).
- Аналіз здатності інтегрувати технології в навчальний процес (наприклад, рівень володіння учнями та викладачами апаратним і програмним забезпеченням, їхні переконання щодо рівня корисності технологій для досягнення результатів навчання та поточне використання ними таких технологій).

Вох II.4.2.

Перш ніж розпочинати аналіз цих даних, варто скористатися наявними адміністративними даними, які розкривають зазначені вище напрями. Це може бути у формі внутрішнього оцінювання, а також міжнародного оцінювання учнів, приміром, Програми міжнародного оцінювання студентів (PISA), Тенденції у міжнародних дослідженнях математики та природничих наук (TIMSS) та/або Прогрес у міжнародному дослідженні грамотності (PIRLS), Міжнародне дослідження викладання та навчання (TALIS).

Немає єдиної ініціативи «ed-tech», яка б досягла повсюдних однакових результатів, у зв'язку з тим, що заклади загальної середньої освіти відрізняються і за рівнем фінансування, і за рівнем успішності учнів, і за рівнем професійних навичок учителів, і особливо за рівнем забезпечення сучасною комп'ютерною технікою. З метою реалізації потенціалу технологізації освіти для покращення ефективності навчання, варто зосередитися на чотирьох потенційних перевагах у використанні технологій (рис. II.4.1.).

Ці переваги включають:

- збільшення якості навчання (наприклад, за допомогою попередньо записаних уроків);
- сприяння диференційованому навчанню (наприклад, за допомогою комп'ютерно-адаптивного навчання та індивідуального навчання в реальному часі);
- розширення можливостей практики;
- підвищення активності учнів за допомогою відео та гейміфікації (Ganimian та ін., 2020).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

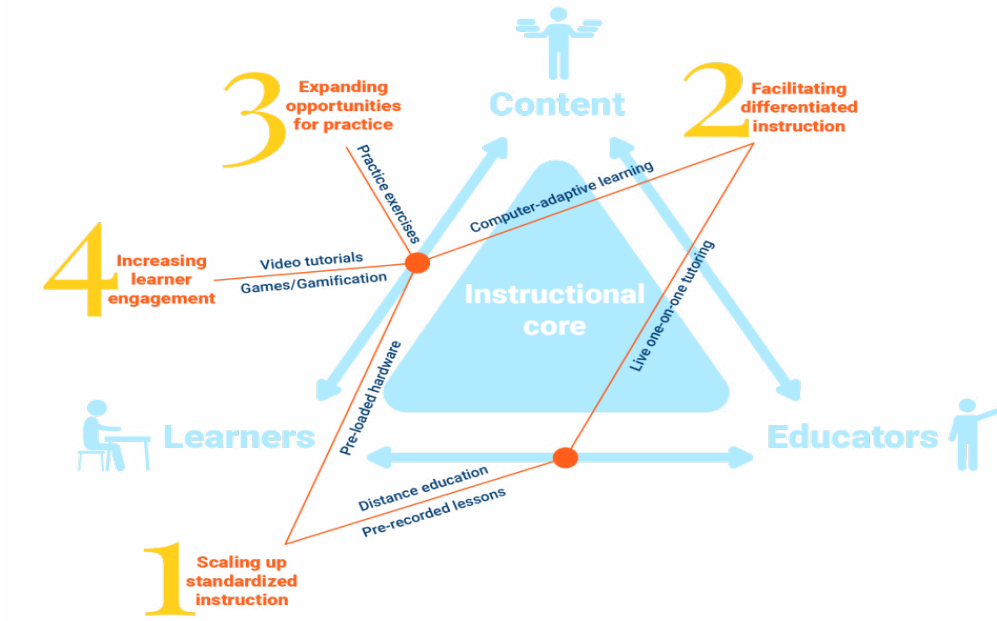

Рис. II.4.1. Переваги технологізації освіти

Дослідники виокремлюють конкретні та послідовні рекомендації (Box II.4.3) для підвищення ефективності реалізації потенціалу від застосування освітніх технологій (Ganimian та ін., 2020).

Рекомендації для підвищення ефективності реалізації потенціалу від застосування освітніх технологій

- Підведіть підсумки того, як вчителі та учні взаємодіють із технологіями.
- Подумайте, як впровадження технологій може вплинути на взаємодію між учнями, викладачами та освітнім контентом.
- Підсумуйте, як освітня технологія може допомогти покращити навчання у конкретному контексті. Важливо визначити чіткі цілі та завдання і встановити способи регулярного перегляду й оцінювання результатів і потреби своєчасного коригування навчального курсу.
- Важливо спілкуватися з усіма зацікавленими сторонами, включно з учителями, керівниками шкіл, батьками та здобувачами освіти.

Box II.4.3.

Зазначимо, що в освітній системі США зростає актуалітет застосування технологій штучного інтелекту, віртуальної та розширеної реальності, змішаного навчання, хмарного електронного навчання, мобільного навчання, гейміфікації навчання тощо (Martin, 2024).

Отже, одним із пріритетних інноваційних освітніх трендів 20-х рр. XXI ст. можна вважати технологізацію як важливий прогресивний інструмент переформатування традиційного освітнього простору в освітнє е-середовище.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

II.4.3. EdTech та імерсивні технології

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 викладання та навчання (Martin, 2024).

Також це можуть бути елементи офлайн-освіти, наприклад, інтерактивні дошки, ноутбуки чи планшети. У тому числі це може стосуватися програмного забезпечення, такого як програми віртуальної реальності або онлайн-платформи навчання.

Призначення Edtech полегшити викладання та навчання. Зокрема Edtech допомагає забезпечити доступ до навчальних матеріалів здобувачам освіти з обмеженими можливостями, приміром, із сенсорними або когнітивними порушеннями, та краще їх засвоїти. Вони можуть прослуховувати матеріали, якщо виникають проблеми з читанням, або читати субтитри, продивитися віртуальну екскурсію чи переглянути експериментальні лабораторні досліди без шкоди для здоров'я.

У рамках розвитку Edtech-технологій з'явилося таке поняття як «імерсивні технології» (immersive technologies).

Імерсивні технології (англ. immersive – занурювати) – технології повного або часткового занурення у віртуальний світ або різні види поєднання реальної і віртуальної реальності. Імерсивні технології також називають технологіями розширеної реальності (Box II.4.4), які забезпечують ефект повної або часткової присутності в альтернативному просторі (Імерсивні технології, 2022).

Технології розширеної реальності

- **RR** (real reality) – «реальна реальність» або об'єктивна реальність, в якій ми перебуваємо і яку сприймаємо органами чуттів;
- **VR** (virtual reality) – віртуальна реальність, це змодельована дійсність із застосуванням сучасних технологій, коли до 3D проєкцій додається звук, а подекуди й тактильні відчуття;
- **AR** (augmented reality) – доповнена («додана») реальність, коли в реальну дійсність (RR) додаються елементи віртуальної, змодельованої реальності;
- MR (mixed reality) – змішана реальність, це VR з певними доповненнями RR, або AR;
- **XR** (extended reality) – розширена реальність, це загальна назва для AR- і VR-технологій;
- **360°**-фото, відео-контент, що складається з одного об'ємного фото 360° чи відео або декількох поєднань фото і відеозображень.

Box II.4.4.

Технологізація стала своєрідним каталізатором для формування освітнього е-середовища як у країнах північноамериканського регіону, так і в Україні, трансформувавши тра-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

диційну систему освіти в напрямі формування її нової якості, що характеризується збільшенням кількості віртуальних освітніх платформ, на базі яких відбувається дистанційне навчання (Кравченко, 2023).

У США існує декілька платформ для VR-навчання із застосуванням імерсивних технологій.

ENGAGE. Це професійна платформа так званого метавсесвіту, де можна самостійно створити власний унікальний віртуальний світ для навчання, показу та перегляду VR-демонстрацій, лекцій, проведення професійних заходів на віртуальній основі тощо. Так, Стенфордський університет використав платформу ENGAGE для навчального курсу «Віртуальні люди», розробленого на основі VR у 2021 р. Цей курс є одним із перших і найбільших в освітній системі США, що майже повністю викладається у віртуальній реальності. Здобувачі освіти беруть участь у дистанційному занятті за допомогою гарнітури віртуальної реальності, яку одягають на очі як непрозору маску для підводного плавання, а також використовують два портативні контролери для пересування у віртуальному середовищі (Кравченко, 2022).

У Стенфордській лабораторії віртуальної взаємодії людей (VHIL) започатковано низку проєктів із застосуванням імерсивних технологій: «Екологічна освіта» (Environmental Education), «Медична віртуальна реальність» (Medical Virtual Reality), «Телеприсутність» (Telepresence), «Дизайнерське мислення» (Design Thinking), «Віртуальне стає реальністю – занурення та присутність» (Virtual Becomes Reality – Immersion and Presence), «Психологія доповненої реальності» (Psychology of Augmented Reality), «Інтеграція віртуальної реальності в класи та навчальні програми» (Integrating VR into Classrooms and Curricula), «Емпатія та сприйняття перспективи» (Empathy and Perspective Taking) (Virtual Human Interaction Lab, 2003).

Фахівці цієї лабораторії також проводять дослідження із залученням здобувачів освіти, науково-педагогічних працівників та інших стейкхолдерів щодо ефективності освітніх програм віртуальної реальності в різних умовах навчання. Зокрема в дослідженні віртуальної реальності «Освіта в часи глобальної кризи» вони вивчають, як карантинні обмеження, пов'язані з COVID-19, впливають на використання освітньої віртуальної реальності. Результати цих досліджень (опитування, поглиблені інтерв'ю тощо) доводять, що віртуальна реальність підвищує самоефективність, сприяє розв'язанню певних проблем, із якими стикаються вчителі, передусім під час викладання природничих та інших дисциплін (Integrating VR into classrooms and curricula, 2003).

Іншим цікавим прикладом для вивчення зарубіжного освітнього досвіду є **Expeditions Pro**. Це програма для створення турів у віртуальній реальності, яка призначена для навчання, наприклад, імерсивних уроків історії, віртуальних шкільних екскурсій, конспектів уроків, а також розваг. За допомогою Expeditions Pro є можливість додавати локальні 360° панорами, відео 4k 360°, нерухомі зображення, аудіофайли та багато іншого. Цей додаток є безкоштовним. Викладачі можуть використовувати Google Earth VR, щоб залучати здобувачів освіти до віртуальних подорожей по всьому світу, перебуваючи водночас у безпеці вдома.

Отже, Edtech та імерсивні технології виводять освітню діяльність на новий рівень із багатьма варіантами онлайн-навчальних ігор, онлайн-курсів. Це може бути особливо корисно для заохочення та зацікавлення здобувачів освіти до навчання (Kravchenko, 2023).

Зарубіжні експерти прогнозують, що імерсивні технології найближчими роками повною мірою вийдуть на ринок освітніх послуг. За даними BlueWeave Consulting, світовий

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

ринок імерсивних освітніх технологій зросте щонайменше на 29% до 2027 року і вже в 2020 році він становив 697,26 млн доларів (Hadhazy, 2021).

II.4.4. Дистанційне навчання. Цифровий розрив

Сьогодні дистанційне навчання вже стало нормою. Це еволюційний етап у наданні освітніх послуг, який став можливим завдяки глобальній цифровізації освітнього процесу. Цифрові технології в освіті є не лише інструментом, а й середовищем існування, що відкриває нові можливості, а саме: навчання в зручний час, проєктування індивідуальних освітніх маршрутів, безперервної освіти.

Як освітні технології можуть покращити навчання для всіх? У цьому питанні освітяни спираються на теоретичну базу, створену два десятиліття тому двома найвідомішими дослідниками освіти у Сполучених Штатах – Девідом К. Коеном та Деборою Левенберг Болл. Вони стверджують, що найважливіше для вдосконалення освітнього процесу – це взаємодія між викладачами й учнями навколо навчальних матеріалів. Цифрові технології, що застосовуються в освітніх системах країн північноамериканського регіону відрізняються за багатьма аспектами і кожна така система має різні потреби у сфері електронних технологій, різну інфраструктуру та потенціал для здійснення технологічних рішень (Ganimian та ін., 2020).

Цифровізація освіти потребує належного технічного й інформаційного супроводу, зокрема розроблення та впровадження національної ІТ-стратегії, забезпечення рівного доступу до електронних навчальних ресурсів, формування цифрової компетентності у здобувачів освіти й педагогічних працівників, ліквідації цифрового розриву тощо. Утім, подібні освітні інновації потребують узгодження дій на державному рівні всіх стейкхолдерів освіти, а також адаптації шкіл під час цифровізації освітнього процесу, переконфігурації навчального простору, змін у підходах до управління закладами освіти та освітнім процесом (Кравченко, 2021d).

Зокрема, програми дистанційного навчання мають бути спрямовані на розвиток компетенцій самонавчання й самомотивації учнів. Певна автономність навчання важлива й в умовах класичного навчального середовища, тим більше дистанційної освіти. Однак багато дітей, особливо молодшого шкільного віку, ще не набули достатньо розвинених навичок автономії для самонавчання. У програмах дистанційного навчання відсутні механізми, що дають змогу вчителям оцінювати знання учнів та забезпечувати зворотний зв'язок із ними. Наприклад, програми дистанційного навчання на основі телебачення або радіо – це односпрямовані інтерфейси, які не дають учителям можливості оцінювати й коригувати навчальний процес. Коли учням бракує регулярного зворотного зв'язку від учителів, вони можуть не підтримувати свій поточний рівень навчання, а лише в разі потреби розвивати нові знання та навички шляхом самонавчання (Джурило, 2021, с. 57–60).

Наразі у США активно лобіюється питання елімінації цифрового розриву.

Цифровий розрив (англ. digital divide, digital inequality, синонім – цифрова нерівність) – це новий вид соціальної диференціації, що витікає з різних можливостей використання новітніх ІТ. Це поняття описує ситуацію, яка виникає, коли в суспільстві існують соціальні групи, що мають доступ до сучасних цифрових технологій комуніка-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ції, насамперед, до Інтернету, і тими, хто не має. Поняття цифрового розриву застосовується як до різних товариств у межах однієї країни (внутрішня цифрова нерівність), так і до кількох країн або регіонів (міжнародна цифрова нерівність). Така ситуація спричинена наявністю або відсутністю доступу до технологій. У зв'язку з постійним зростанням кількості ІКТ, вчені виділяють й інші аспекти цифрової нерівності окрім фізичного доступу: відсутність базових цифрових навичок чи базової медіаграмотності – одні з найпоширеніших ознак інформаційної нерівності (Цифрова нерівність, 2023).

Докладно про це йдеться в колективному дослідженні С. Чандри, Х. Хілл, Т. Котарі, Л. Макбрайд і Н. Вадуганатан «Усунення цифрового розриву в освіті США – назавжди». Автори зауважують, що у 2020 р., коли внаслідок карантинних обмежень у всіх закладах освіти запровадили дистанційне навчання, було раптово виявлено масштаби цифрового розриву серед здобувачів освіти. Згідно з дослідженням Boston Consulting Group, проведеним спільно з Common Sense у 2020 р., 30 % дітей (а це орієнтовно 15–16 млн учнів) не мали належного інтернет-сервісу чи пристроїв електронного навчання для ефективного здобуття освіти з дому. Хоча це є проблемою в кожному штаті, цифровий розрив найвідчутніше впливає на студентів із сільських і південних громад Америки. Утім, найбільше проблема цифрового розриву стосується темношкірих здобувачів освіти, латиноамериканців та індіанців, а також дітей із сімей з низькими доходами. Водночас у США існує проблема низької цифрової й технічної грамотності (Chandra та ін., 2021).

У США 59% дітей із малозабезпечених сімей стикалися з цифровими перешкодами при виконанні шкільних завдань. Ці перешкоди містили використання мобільного телефону для виконання домашніх завдань, необхідність користуватися громадським Wi-Fi через ненадійність інтернет-послуг вдома, відсутність доступу до комп'ютера вдома. Ці труднощі, що отримали назву «відставання/прогалини у виконанні домашніх завдань» (homework gap), зачіпають понад 30% учнів K-12 (від дитячого садка до 12-го класу), які живуть за межею бідності, і непропорційно впливають на американських індіанців/корінних жителів Аляски, чорношкірих та іспаномовних учнів. Пандемія лише викрила нерівність, що призводить до розбіжностей у навчанні (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко & Шпарик, 2023b, с. 9).

За даними ЮНІСЕФ та Міжнародного телекомунікаційного союзу, що наведені у звіті Global Connectivity Report (2022) лише 40% дітей шкільного віку мають доступ до інтернету вдома, причому ці показники різняться залежно від рівня доходу та регіону. Наприклад, 9 з 10 дітей шкільного віку в країнах із високим рівнем доходу мають доступ до інтернету вдома, тоді як у більшості країн із низьким рівнем доходу цей показник становить менше – 1 з 5.

Близько 5% населення світу не має доступу до інтернету. Ще 32% людей на планеті перебувають у зоні дії широкосмугової мережі, але не підключені до інтернету через недоступність, відсутність доступу до пристрою та/або недостатню обізнаність, навички чи мотивацію (Global Connectivity Report 2022, 2022).

Водночас сам по собі доступ до інтернету не визначає цінність, яку молодь отримує від інтернету. Рівень цифрового розриву підкреслює вирішальну роль, яку відіграють цифрові навички в збалансуванні ризиків і можливостей використання ІКТ та цифрової активності (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко & Шпарик, 2023a, с. 10).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Усунення зазначених проблем разом із інвестуванням в інноваційні освітні технології, які базуються передусім на цифровізації, сприятиме покроковим змінам в освіті. Завдяки формуванню цифрових навичок науково-педагогічні працівники можуть осучаснювати та вдосконалювати методики навчання, упроваджувати інноваційні моделі освіти.

Подолання глобальної цифрової нерівності, яка існує між прогресивними країнами та країнами, що розвиваються, стало однією з головних цілей Всесвітнього саміту з питань інформаційного суспільства.

Побіжний аналіз щодо елімінації цифрового розриву, що існує в багатьох північноамериканських країнах, дозволяє узагальнити основні виклики, пов'язані з цим (Box II.4.5.).

Елімінація цифрового розриву (цифрової нерівності) передбачає наступні аспекти:

- боротьбу проти цифрової нерівності в країні повинні очолювати державні органи. Політика такої боротьби має відбуватися з опертям на законодавчо-нормативну базу трансформації навчального процесу на онлайн платформу, що містить сформульовані політичні зобов'язання відповідних органів. Досягнення успіху в подоланні цифрової нерівності вимагає постійного оновлення законодавства;
- доступ до мережі Інтернет повинен стати загальнодоступним сервісом;
- адаптацію змісту освіти/навчальних програм (скорочення програм, виокремлення основних тем для опрацювання тощо) для проведення онлайн навчання;
- високоякісне та сучасне навчально-методичне забезпечення, передусім е-підручниками, посібниками тощо;
- трансформацію окремих навчальних предметів/видів робіт (напр., практико-орієнтованих, лабораторних)в онлайн формат;
- удосконалення цифрових компетентностей педагогічних працівників для проведення онлайн занять;
- формування цифрової компетентності та мотивації в учнів для участі в онлайн навчанні;
- підвищення готовності батьків надавати своїм дітям підтримку в онлайн навчання;
- урегулювання норм/часу застосування учнями засобів ІКТ, перебування перед моніторами з метою забезпечення збереження їхнього здоров'я.

Box II.4.5.

Зокрема, за даними опитування, 1247 американських вчителів із різних штатів, яке провела комунікаційна платформа для вчителів і батьків ClassTag у США з метою з'ясування того, як вчителі початкової та середньої школи впроваджують дистанційне навчання, понад 56% респондентів відповіли, що відчувають, що «не готові впроваджувати дистанційне навчання» (Локшина та ін., 2020, с. 7).

Цікавим із позиції вивчення зарубіжного досвіду є той факт, що Конгрес США після прийняття Закону CARES[1] ухвалив ще деякі законопроєкти про відновлення економіки, в

1 CARES Act – Закон про допомогу та економічну безпеку від коронавірусу, прийнятий у США в березні 2020 р. Передбачає стимулювання американської економіки на суму 2,2 трлн дол. Закон ухвалено 116-м Конгресом США та підписано Д. Трампом (Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act, 2020).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

одному з яких передбачено додаткове фінансування освіти, включаючи витрати (понад 7 млрд дол.) на дистанційне навчання, зокрема на підключення закладів середньої освіти та шкільних бібліотек до Інтернету через державну програму E-Rate[1], з акцентом на вразливі спільноти американського суспільства. Такі інвестиції забезпечують американцям унікальну можливість на федеральному рівні закласти підґрунтя для ліквідації цифрового розриву, стимулюють розвиток цифрового навчання й мають вирішальне значення для формування освітньої політики.

II.4.5. Гейміфікація освіти і навчання

У середині 2000-х рр. у США з'явився такий тренд як гейміфікація. Але особливого актуалітету гейміфікація набула в 2010 р., коли ігрові елементи були інтегровані в освітній процес. Нині зростаюча популярність гейміфікації в освіті пов'язана з усвідомленням її потенціалу у стимулюванні мотивації до навчання, позитивного впливу на зміну поведінки, формування дружньої конкуренції та співпраці в різних контекстах, таких як розвиток комунікативної компетентності, уміння працювати в колективі, формування соціальної лояльності тощо.

Гейміфікація (англ. gaime – гра) – це стратегічна спроба покращити системи, послуги та види діяльності шляхом створення схожих до тих, що виникають під час гри з метою мотивації та залучення користувачів (Hamari, 2019).

Хоча гейміфікація в освіті все більше набуває популярності, огляд зарубіжних публікацій засвідчує недостатність розроблених методик із упровадження цієї освітньої технології, обмаль практичних рекомендацій як гейміфікувати освітню діяльність відповідно до специфіки освітнього контенту.

В українській системі освіти гейміфікація ще не набула глобального впровадження, а перебуває на етапі теоретичного осмислення та обговорення педагогічною спільнотою[2] як інноваційна освітня технологія для розвитку softskills («м'яких» або «гнучких навичок) (Кравченко, 2022а).

1 E-Rate – це загальноприйнята назва Програми шкіл і бібліотек Фонду універсального обслуговування США (Universal Service Fund). E-Rate надає пільги на оплату інтернет-послуг школам та бібліотекам із метою забезпечення їх доступу до телекомунікацій та Інтернету. Уряд надає понад 7 млрд дол. на розширення федеральної програми під'єднання E-Rate для шкіл і бібліотек, включно з наданням послуги доступного під'єднання Інтернету до домівок здобувачів освіти (E-Rate, 2014).

2 За ініціативою Тренінгової компанії «Академія гри», відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України, Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України, Асоціації керівників шкіл України, порталу професіоналів розвитку особистості WEBSMART, Міжнародної асоціації ігротехніків гейміфікації та ігропрактиків відбувся всеукраїнський вебінар для керівників закладів освіти на тему «Гейміфікація освітнього процесу в школі – необхідна складова результативного дистанційного навчання» (13 квітня 2020 р.). Учасники заходу обговорювали можливості, які надають прикладні трансформаційні ігри та гейміфікація освітнього процесу в школі, зокрема: реалізація засад та завдань НУШ, зростання рівня навчальних досягнень здобувачів освіти, адаптації та психологічного комфорту учнів, особливості застосування технологій гейміфікації у початковій школі, спрямованість її використання для підлітків, застосування гейміфікації на рівні всього закладу освіти з метою формування метакомпетентностей, а також про особливості гейміфікації в освітньому процесі в режимі дистанційного навчання й отримали практичні приклади гейміфікації освітнього процесу в школі на прикладах детального коментаря до навчальних ігор «Фінансова стратегія», «Соціальний ліфт», «Classcraft» (Вебінар «Гейміфікація освітнього процесу в школі – необхідна складова результативного дистанційного навчання», 2020).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Існує багато різних трактувань гейміфікації. Протягом тривалого часу виникали дискусії, що супроводжувалися певними розбіжностями в його тлумаченні. Так, у 2011 р. Нік Пеллінг описав гейміфікацію як процес зміни інтерфейсу, щоб зробити електронні транзакції більш веселими та схожими на гру (Pelling, 2011). Ціхерман Г. і Каннінгем К. це визначення розширили з акцентом на використання елементів гри в неігровому середовищі для покращення взаємодії та досвіду користувачів (Zichermann & Cunningham, 2011).

У 2012 р. К. Вербах трактував гейміфікацію як використання ігрових елементів та ігрових методик у неігровому контексті (Werbach & Hunter, 2012).

У цьому ж році К. Капп публікує своє дослідження, в якому дає більш розгорнуте визначення гейміфікації. На його думку, – це використання принципів ігрової методики, естетики і мислення з метою залучення суб'єктів освіти до навчального процесу, підвищення мотивації, активізації навчання (Kapp, 2012).

У 2014 р., фахівцями корпорації Гартнер (Gartner Inc.[1] було запропоновано таке визначення: «гейміфікація – це використання ігрової технології у поєднанні з набутим традиційним досвідом із метою цифровізації навчання через мотивацію людей для досягнення своїх цілей» (Cloke, 2023).

Пізніше, у 2017 р. Х. Дічев і Д. Дічева окреслили поняттєве поле гейміфікації так – «це розвиваючий підхід для підвищення мотивації та залучення учнів шляхом включення елементів ігрового дизайну в освітнє середовище» (Dichev & Dicheva, 2017).

Разом із тим, можна використовувати гейміфікацію без цифрових додатків, наприклад, через застосування таких елементів гейміфікації як шкала додаткових балів, заохочення, таблиця лідерів тощо. Такі елементи мотивують учнів до активного залучення в навчальний процес і роблять складні завдання більш «приємними», перетворюють монотонність на захоплюючий квест, а також допомагають сформувати лідерські якості через здорову конкурентність. Доведено, що використання гри в навчальному процесі зумовлює більше позитивних результатів, оскільки учні витрачають чимало часу на творчу підготовку завдань, а значить – показують кращий результат (Gamification in education: Rewards and improvement-based learning, 2021).

Гейміфікація в широкому сенсі стосується таких освітніх розробок, у яких реальність стає більш ігровою, і, отже, більшою мірою сприяє накопиченню навичок, мотиваційних переваг, креативності.

Для гейміфікації характерним є:

- чітко визначені цілі, що забезпечують мотивацію участі у грі;
- утвердження правил для досягнення поставлених цілей;
- стабільна система зворотного зв'язку, яка ґарантує досяжність визначених цілей та дотримання правил гравцями;
- добровільна згода на учать у грі та дотримання встановлених правил.

Усі ці аспекти зазвичай сприймаються як позитивні переваги гейміфікації. Утім, виокремлюють і недоліки у порівнянні з традиційним навчанням (табл. II.4.1) (Захарова & Грузд, 2017, с. 116).

1 Gartner, Inc. – провідна світова дослідницька і консалтингова компанія у сфері інформаційних технологій (*Gartner,* 2009).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця ІІ.4.1

Переваги та недоліки традиційної форми навчання і гейміфікації

Традиційне навчання	Гейміфікація
Переваги	
Спільна психоемоційна взаємодія з педагогом, можливість передавання ним власного професійного досвіду, унікальних особливостей виконання певних дій і функцій у межах професії	Можливість використання дистанційної форми (як індивідуально, так і колективно), що забезпечує доступ до навчання з будь-якого місця, у будь-який час
Можливість за короткий час передати та засвоїти значний обсяг інформації у стислому вигляді	Можливість користуватися різними мультимедійними засобами та новітніми технологіями
Набуття навичок соціальної комунікації та міжособистісної взаємодії завдяки тісному контакту з учнями та контролю з боку вчителя	Активізація творчих здібностей учня, розвиток креативного мислення, посилення таких особистісних якостей як самоорганізація, самоконтроль та самодисципліна
Можливість висловлювання власних думок під час обговорення матеріалу, розвиток кругозору	Менше навантаження на здобувачів освіти, більший ступінь самостійності в навчанні, саморозвиток, дисципліна
Можливість додаткового обговорення змісту матеріалу, повторне його опрацювання	Різнобічний виклад матеріалу викликає інтерес до навчання, що підвищує рівень засвоєння матеріалу
Недоліки	
Відсутність можливості застосування індивідуальної форми навчання, усереднення складності матеріалу	Нестача спілкування під час навчання, висока ймовірність зробити неправильні висновки
Стандартизація навчальних матеріалів, що не сприяє розвиткові індивідуальних здібностей здобувачів освіти	Збільшення кількості часу, який людина проводить за комп'ютером, можливі збої в роботі техніки
Орієнтованість під час освітнього процесу переважно на запам'ятовування, а не на мислення й розуміння	Потреба в спеціальній підготовці вчителів і наявності певного часу на опанування нових технологій
Значні витрати часу на отримання нової інформації, висока ймовірність незакріплення її на практиці	Значні витрати часу на розроблення та впровадження ігрових технологій, ймовірність істотних фінансових затрат, пов'язаних із закупівлею сучасної техніки, ліцензійних програм

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Виокремлюють чотири концепти, в основі яких лежить ідея гри: гейміфікація, серйозні ігри, забавки та ігровий дизайн (рис. II.4.2):

- ігри/забавки (gaming/playing) – демонструє спрямування та урегульованість діяльності;
- повністю/частково (whole/parts) – демонструє рівень інтеграції ігрових елементів у навчальний процес.

Рис. II.4.2. Концепти ідеї гри

- Концепти ідеї гри передбачають наступне:
- серйозні ігри (serious games) мають конкретну мету, націлену на розв'язання реальних життєвих ситуацій;
- забавки (toys) – це ігри, що не мають чітких правил, а також не націлені на конкретний результат чи мету; вони орієнтовані лише на переживання позитивних емоцій або невимушене дослідження;
- ігровий дизайн (playful design) також не має конкретної мети, яка б підтримувалася правилами; його використовують, щоб зробити навчальний процес більш приємним та легким для сприйняття:
- гейміфікація використовує елементи гри, але основа процесу залишається незмінною.

Розрізнення між цими концептами є більше теоретичним, на практиці вони можуть успішно поєднуватися (Дядікова, 2018).

II.4.6. Е-підручник в освітньому процесі

Е-підручник – це програмно-методичний комплекс, що забезпечує подання нового теоретичного матеріалу, містить пакет навчальних, контролюючих та інших програм, методичні вказівки для роботи з е-підручником, організації занять, тренувальної навчальної діяльності (Ілійчук, 2019, с. 125).

Призначення е-підручника полягає в підсиленні уваги учня на занятті, зацікавленні візуалізацією до навчального матеріалу, що покращить його сприйняття та засвоєння

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

(Haglind, 2016). Він є своєрідним освітнім інструментом, що відкриває нові можливості, такі як навчання в зручний час, безперервна освіта тощо (Box II.4.6.).

Класифікація е-підручників за рівнями інтерактивності

- d-textbooks (незначний рівень інтерактивності – це аудіо- та відеофайли, прості анімації);
- b-textbooks (середній рівень інтерактивності – тести на вибір однієї правильної відповіді та вписуванням власної);
- i-textbooks (високий рівень інтерактивності – складні анімації, цифрові додатки, навчальні ігри, тести на з'єднання правильних відповідей, завдання на виправлення помилок) (Кодлюк & Чекрій, 2021, с. 49).

Box II.4.6.

Важливими технічними характеристиками е-підручника є можливість його відтворення на комп'ютері, планшеті чи мобільному пристрої, а також робота з е-підручником без підключення до інтернету. Зміст такого видання повинен відповідати стандарту освіти, навчальній програмі, затвердженій МОН України. У меню е-підручника доступними мають бути певні функції, а саме: пошук, зміст, робота з текстом, перемикання між сторінками, друк, закладки, словник тощо (Антохова, 2018, с. 17–20).

Зарубіжні дослідження підтверджують ефективність застосування е-підручників під час навчання. Зокрема колективом авторів Технологічного університету PETRONAS було доведено й обґрунтовано ефективність використання е-підручників із метою покращення навчального процесу (Embong та ін., 2012). Учені констатують, що еволюція технологій сприяла збільшенню використання е-підручників за останні 10 років. Це стимулює уряди різних країн до розроблення спеціальних проєктів, спрямованих на стандартизацію розроблення е-підручників та їх використання в освітньому процесі та є імпульсом для ІТ-фахівців до вдосконалення програмного забезпечення е-книг і створення відповідних платформ для конвертування традиційних видань у формат електронних (Кравченко, 2021b).

Разом із тим, у багатьох країнах світу, і, зокрема в Україні, відзначається відсутність масового використання е-підручників в освітньому процесі. Е-книги досі вважаються новинками, тоді як у розвинених країнах північноамериканського регіону такі видання часто субсидуються школами.

Наприклад, компанія Apple у 2012 р. представила на ринку свій додаток iBooks2 та відкорегувала вартість інтерактивних е-підручників до 15 доларів (Textbook Copyright Protection in the Era of Open Education Content, 2012). Це дозволило мінімізувати витрати американських батьків на освіту для своїх дітей.

Утім, зарубіжні дослідники все ж виокремлюють певні проблеми, пов'язані з використанням е-підручників (Box II.4.7.).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Проблеми, що потребують вирішення задля підвищення ефективності використання е-підручників у школах

- недостатня кваліфікація педагогів для повсякденного використання е-підручників і ґаджетів на заняттях;
- недостатня кількість розеток у класах для забезпечення безперебійного використання е-підручників у класах;
- недостатній запас е-підручників у школах або неспроможність батьків самостійно їх придбати;
- естетична (чи інша) незадоволеність окремих здобувачів освіти від користування е-книгами в порівнянні з традиційними паперовими виданнями;
- неможливість зробити помітки чи коментарі в тексті, на полях е-книги для виокремлення певних елементів та глибшого аналізу матеріалу;
- ліцензійний е-підручник часто неможливо перенести на інший пристрій для зручного користування;
- існує потреба адаптації батьків до технологізації освіти;
- потребує окремої уваги програмне обслуговування е-підручників із метою продовження тривалості користування ними.

Box II.4.7.

Підкреслимо, що зазначені аспекти не впливають на загальний позитивний ефект від використання е-підручників у навчанні. Передусім е-книги можуть представляти будь-які типи навчальних аудіо- чи відеоматеріалів, включати динамічну чи статичну візуалізацію. Такі видання можуть комбінувати, наприклад, зображення і звуки, усне читання з написанням тексту, відео з субтитрами, що загалом посилює ефективність викладання і навчання.

Прогнозується, що в найближчій перспективі кожен здобувач освіти матиме доступ до е-підручників через освітній інтерактивний мобільний чи інтернет додаток.

На нашу думку, широке застосування е-підручника в шкільній освіті сприятиме оновленню освітнього простору, розвитку когнітивних та інтелектуальних навичок учнів, поглибленню індивідуалізації навчання й успішному реформуванню освітньої системи в умовах модернізації національної освіти (Кравченко, 2022b). Перехід від статичних презентацій до інтерактивних, наприклад, як в е-підручнику, значно покращить взаємодію між педагогічним працівником і здобувачем середньої освіти. У свою чергу, це пришвидшить розроблення інтерактивних навчальних програм і відео-уроків, що дозволить розширити інтерактивні можливості та персоналізувати навчання.

II.4.7. Віртуальні школи США

Загальні сучасні тенденції цифровізації суспільства яскраво проявляються в освіті. Цифровізація освіти є сучасним етапом її інформатизації, що передбачає насичення інформаційно-освітнього середовища електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно комунікаційного обміну між ними, що фактично

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

уможливлює інтеграційну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний освітній простір (Кремень, Биков та ін., 2022, с. 5).

Нині освітянам доступно багато сучасних цифрових технологій, які й актуалізували розвиток віртуальних шкіл, що набули популярності у США (Кравченко, 2021).

Державні віртуальні школи (State virtual schools) – це установи, створені законодавством або державними органами, які, зазвичай, фінансуються частково або повністю через державні асигнування, плату за навчання та/або гранти (State Virtual Schools, 2018).

Такі школи колективно обслуговують понад 500 тис. здобувачів освіти, проводять близько мільйона онлайн-курсів протягом року. Вони є одними з найбільших розробників онлайн-інструктажів, онлайн-курсів, розвитку технологічної інфраструктури, професійного розвитку та інших послуг, пов'язаних із онлайн-навчанням, для шкіл та районів тих штатів Америки, де вони знаходяться.

У США державні віртуальні школи почали з'являтися орієнтовно з 1997 р. та стали одними з перших надавачів освітніх послуг у режимі онлайн. Мета їх започаткування – доповнити навчання учнів у традиційній школі. За останнє десятиліття державні віртуальні школи значно розширили види послуг та асортимент пропонованої ними продукції, зберігаючи традиційну роль додаткового постачальника онлайн-курсів. Зараз інноваційні державні віртуальні школи впроваджують та керують змінами в наданні послуг онлайн-навчання.

Більшість віртуальних шкіл у США не є школами в традиційному розумінні, оскільки вони не видають атестати про загальну середню освіту і не виконують тих традиційних функцій, що забезпечуються школами. Натомість вони пропонують онлайн-курси та відповідні віртуальні послуги для шкіл. Здобувачів освіти, як правило, зараховують за схваленням місцевого округу. Державними віртуальними школами може керувати державне агентство з питань освіти, або вони можуть бути окремими некомерційними організаціями, чартерними школами чи регіональними агентствами обслуговування за погодження з державним агентством із питань освіти. Наприклад, віртуальні школи штатів Джорджія та Вірджинія, Орегонська академія онлайн-навчання й інші віртуальні школи є частиною державних департаментів освіти. Натомість віртуальна школа в Айдахо – це урядова організація, відокремлена від державного агентства з питань освіти, що діє під керівництвом Ради директорів і функціонує відповідно до чинного законодавства. Цифрова академія Монтани знаходиться в підпорядкуванні державної університетської системи. Віртуальна школа Мічигану отримує фінансування на законодавчому рівні, діє під керівництвом Ради директорів, яка забезпечує нагляд. Віртуальною школою штату Іллінойс керує Регіональне управління освіти, яке отримало контракт на освіту Державної ради штату Іллінойс щодо управління віртуальною школою штату. Державна віртуальна школа штату Нью-Гемпшир «Charter School of Virtual Learning Academy» була створена відповідно до правил чартерної школи (State Virtual Schools, 2018).

Державні віртуальні школи США можуть претендувати на федеральні або приватні ґранти на заснування та провадження діяльності, але основна частина державного фінансування віртуальних шкіл надходить від державного розподілу та/або плати за навчання.

Хоча державні віртуальні школи мають різні організаційні й управлінські структури, усе ж вони мають подібні ознаки. Школи проводять онлайн-курси, забезпечені відповід-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ним адміністративним та педагогічним складом, зараховують здобувачів освіти, підвищують кваліфікацію вчителів, а також розвивають технологічну інфраструктуру для проведення та підтримки онлайн-навчання.

Послуги державних віртуальних шкіл, як правило, повністю або частково забезпечуються за рахунок бюджетного фінансування. Інколи округи можуть вимагати оплати за увесь курс навчання або за частину вартості курсів. В окремих випадках курси пропонуються безкоштовно для здобувачів освіти, наприклад, як у Монтані, Південній Каролині, або за символічну плату для покриття витрат, як в Айдахо.

Перелік державних віртуальних шкіл США та кількість залучених у них здобувачів дистанційної освіти представлено в таблиці (табл. II.4.2.). Як бачимо, найбільшими за чисельністю учнів є віртуальні школи Флориди, Північної Каролiни, Алабами, Арканзасу, Джорджії, Айдахо, Нью-Гемпшира та Південної Каролiни (State Virtual Schools, 2018).

Таблиця II.4.2.

Державні віртуальні школи США

STATE	STATE VIRTUAL SCHOOL	NUMBER OF STUDENTS WHO TOOK CLASSES	TOTAL COURSE ENROLLMENTS	AVERAGE COURSES PER STUDENT
Alabama	Alabama ACCESS	26,235	58,466	2.2
Arkansas	Virtual Arkansas	21,242	43,689	1.3
Colorado	Colorado Digital Learning Solutions	1,069	1,327	1.2
Florida	Florida	206,038	43,689	2.4
Georgia	Georgia Virtual School	31,006	69,907	2.3
Hawaii	Hawaii Virtual Learning Network	NR	NR	NR
Idaho	Idaho Digital Learning Academy	16,804	27,280	1.4
Illinois	Illinois Virtual School	3,999	5,848	1.1
Iowa	Iowa Learning Online	810	1,287	1.6
Michigan	Michigan Virtual School	15,152	25,565	1.7
Mississippi	Mississippi	NR	NR	NR
Missouri	Missouri Virtual Instructional Program	764	1,872	3.4
Montana	Montana Digital Academy	4,610	7,711	1.7
New Hampshire	Virtual Learning Academy Charter School	12,390	26,021	2.1
New Mexico	New Mexico	NR	NR	NR
North Carolina	North Carolina Virtual Public School	36,454	116,538	3.2
North Dakota	North Dakota Center for Distance Learning	4,579	6,542	1.5
Oregon	Oregon Academy of Online Learning	NR	NR	NR
South Carolina	VirtualSC	23,434	41,638	1.5
Vermont	Vermont Virtual Learning Cooperative	1,113	1,893	1.9
Virgina	Virtual Virginia	6,036	19,554	3.2
West Virginia	West Virginia Virtual School	NR	NR	NR
Wisconsin	Wisconsin Virtual School	4,000	6,189	1.5

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Висновки до розділу

Цифрова трансформація змінила суспільство та економіку, що все глибше впливає на повсякденне життя. Однак до пандемії, яка охопила світ, її вплив на освіту та навчання був набагато обмеженішим. Пандемія COVID-19 продемонструвала, що мати систему освіти та навчання, яка відповідає цифровій ері, є важливим. Хоча COVID-19 продемонстрував необхідність більш високого рівня цифрового потенціалу в освіті та навчанні, він також призвів до посилення низки існуючих проблем і нерівності між тими, хто має доступ до цифрових технологій, і тими, хто не має доступу, включаючи людей із незахищених верств населення. Пандемія також виявила ряд проблем для системи освіти, пов'язаних із цифровим потенціалом освітніх закладів, підготовкою вчителів та загальним рівнем цифрових навичок і компетенцій (Digital Education Action Plan (2021–2027), 2018).

Сьогодні ми спостерігаємо надзвичайну актуальність і пришвидшений розвиток тенденції дистанційного та змішаного навчання. Така зміна відкрила нові та інноваційні способи для здобувачів освіти і викладачів організовувати свою діяльність та взаємодіяти в Інтернеті в більш особистий і гнучкий спосіб. Ці зміни вимагають рішучих і скоординованих зусиль на міжнародному рівні одночасно висуваючи потребу розроблення довгострокового бачення подальшого шляху цифровізації й технологізації освіти.

Перехід до цифрового суспільства вплинув на функціонування системи освіти як у питаннях організації освітнього процесу, комунікації, оцінювання навчальних досягнень, так і стосовно створення й використання цифрового освітнього контенту. Усі стейкхолдери освіти поступово починають сприймати й усвідомлювати той факт, що цифровізація передбачає низку переваг, з-поміж яких – упровадження новаційних технологічних підходів до навчання. Інтенсивний розвиток таких технологій як доповнена реальність, віртуальна реальність, штучний інтелект, медіаосвіта, гейміфікація тощо мають вирішальний вплив для прогресу технологізації освіти.

США справедливо утримує позиції світового лідера в галузі науково-технічних досліджень та інновацій. Державні й приватні інвестиції в освіту забезпечують розвиток цієї сфери та є каталізатором і основою для інновацій.

Таким чином, технологізація освіти має особливе значення, оскільки відіграє вирішальну роль у створенні сталого майбутнього.

Список використаних джерел

Антохова, А. О. (2018). Електронні підручники: Аналіз пропозицій та досвіду впровадження в освітню практику. Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету, (5), 10–22. http://nbuv.gov.ua/UJRN/oeeemu_2018_5_4

Вебінар «Гейміфікація освітнього процесу в школі – необхідна складова результативного дистанційного навчання». (2020, 14 квітня). https://naps.gov.ua/ua/press/releases/1849/. https://naps.gov.ua/ua/press/releases/1849/

Головченко, Г. (2020). Медіаосвіта у США і Канаді: Теорія і практика (Н. Ничкало, Ред.). Видавництво ТОВ «Юрка Любченка».

Джурило, А. П. (2021). До питання про вплив пандемії COVID-19 на оцінювання якості освіти в умовах дистанційного навчання. У Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти,

соціальних та поведінкових наук – 2021 (с. 57–60). Академія Державної пенітенціарної служби. https://lib.iitta.gov.ua/725393/1/Джурило_тези_Чернігів_57-60_Вплив%20пандемії%20на%20оцінювання%20якості%20освіти.pdf

Дядікова, О. (2018, 1 березня). Гра як інструмент: що таке гейміфікація? Mistosite. https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia

Захарова, О., & Грузд, А. (2017). Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки, (32), 113–122. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=Npkntu_e_2017_32_13

Ілійчук, Л. (2019). Сучасні вимоги щодо розробки та впровадження електронних підручників в освітній процес початкової школи. *Open Educational E-Environment of Modern University,* (special edition), 123–132. http://lib.pu.if.ua:8080/bitstream/123456789/2916/1/oeeemu_2019_spetsvip._13.pdf

Імерсивні технології. (2022, 27 вересня). Вікіпедія. https://uk.wikipedia.org/wiki/Імерсивні_технології

Кодлюк, Я. П., & Чекрій, І. І. (2021). Розробка і створення електронного підручника для закладів загальної середньої освіти (за матеріалами ЮНЕСКО). Інформаційні технології і засоби навчання, 81(1), 46–59. https://doi.org/10.33407/itlt.v81i1.3495

Кравченко, С. М. (2020). Освіта та навчання в контексті пандемії COVID-19 : Науково-допоміжний бібліографічний покажчик (О. І. Локшина, Ред.). Авторитет. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/10/Covid_Very_New_web_ost..pdf (Оригінал опубліковано 2020 р.)

Кравченко, С. М. (2021). Віртуальні школи як інноваційний тренд технологізації освіти і навчання у США. У Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2021 (с. 36–38). Академія Державної пенітенціарної служби. https://lib.iitta.gov.ua/725139/

Кравченко, С. М. (2021b). Е-підручник як актуалітет технологізації освіти. У Проблеми сучасного підручника: Ключові компетентності та предметні навички (с. 114–116). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/727367/

Кравченко, С. М. (2021c). Інноваційні освітні тренди: До постановки проблеми. У Інноваційний розвиток вищої освіти: Глобальний, європейський та національний виміри змін (с. 8–10). Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. https://lib.iitta.gov.ua/725135/

Кравченко, С. М. (2021d). Формування освітнього е-середовища як орієнтир технологізації шкільної освіти. У Компетентнісно орієнтоване навчання: Виклики та перспективи – 2021 (с. 97–99). Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/tezy_internet_konf_29_03_2021.pdf

Кравченко, С. М. (2022). EDtech та імерсивні технології як інноваційні тренди в освіті: Досвід США. У *Modern directions of scientific research development* (с. 223–227). BoScience Publisher. https://lib.iitta.gov.ua/731305/

Кравченко, С. М. (2022a). Гейміфікація: До аналізу семантики поняття. У Теоретичні та практичні аспекти розвитку науки та освіти (с. 13–14). Львівський науковий форум. https://lib.iitta.gov.ua/730698/

Кравченко, С. М. (2022b). Інновація як тренд розвитку загальної середньої середньої освіти: Досвід США. Освітня аналітика України, (1), 113–124. https://doi.org/10.32987/2617-8532-2022-1-113-124

Кравченко, С. М. (2023). Технологізація освіти і навчання у США: Стратегічний вимір. Український педагогічний журнал, (4), 26–34. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/700/774

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Пінчук, О. П., & Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти україни : Стан, проблеми, перспективи : Наукова доповідь загальним зборам НАПН україни 18-19 листо-

пада 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(2), 1–49. https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/320

Кремень, В. Г., Ляшенко, О. І., & Локшина, О. І. (2020). Загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи: Тривалість і структура : Науково-аналітична доповідь (А. П. Джурило & О. М. Шпарик, Пер.). Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-555-4-2020-49 (Оригінал опубліковано 2020 р.)

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., & Шпарик, О. (2023). Стратегії на запобігання та мінімізацію наслідків навчальних втрат. У О. Топузов (Ред.), Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України (с. 16–18). Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-736-7-2023-190

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., & Шпарик, О. (2023а). Освітні втрати: Термінологічний дискурс із використанням зарубіжного досвіду. У О. Топузов (Ред.), Діагностика та компенсація освітніх втрат у загальній середній освіті України (с. 6–10). Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2023/10/Osvitni_vtraty.pdf

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Нікольська, Н., Тименко, М., & Шпарик, О. (2020). Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-червень 2020 р.) : Оглядове видання (О. Локшина, Ред.). Авторитет. https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36 (Оригінал опубліковано 2020 р.)

Овчарук, О., Гриценчук, О., Іванюк, І., Карташова, Л., Кравчина, О., Лещенко, М., & Лещенко, М. (2022). Розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища закладу загальної середньої освіти (О. Овчарук, Ред.). ІЦО НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/734207/2/МЕТОДИЧНИЙ%20ПОСІБНИК%202020-2022_бібліотека.pdf

Топузов, О. (Ред.). (2021). Дистанційне навчання в умовах карантину: Досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали (М. Головко, Уклад.). Педагогічна думка. https://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192 (Оригінал опубліковано 2021 р.)

Цифрова нерівність. (2023, 4 листопада). Вікіпедія. Вільна енциклопедія 18 лютого 2024. https://uk.wikipedia.org/wiki/Цифрова_нерівність

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

Cloke, H. (2023, 6 червня). *The ultimate definition of gamification (with 6 real world examples)*. Growth Engineering. https://www.growthengineering.co.uk/definition-of-gamification/

Coronavirus Aid, Relief, and Economic Security Act. (2020, 27 березня). Wikipedia, the free encyclopedia ch 27, 2020. https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-15754/pdf/COMPS-15754.pdf

Declaration on European Digital Rights and Principles. (2022, 25 січня). European Commission. Shaping Europe's digital future 25 January 2022. https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/declaration-european-digital-rights-and-principles

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain: A critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 14*(9). https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s41239-017-0042-5

Digital Education Action Plan (2021-2027). (2018, 17 січня). European Commission. https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan

Embong, A. M., Noor, A. M., Hashim, H. M., Ali, R. M., & Shaari, Z. H. (2012). E-Books as Textbooks in the Classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 47,* 1802–1809. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812026390

E-Rate. (2014, 27 грудня). Wikipedia, the free encyclopedia. https://en.wikipedia.org/wiki/E-Rate

Europe's digital decade: Digital targets for 2030. (1). European commission. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en

Gamification in education: Rewards and improvement-based learning. (2021, 23 лютого). Acer for education. https://acerforeducation.acer.com/education-trends/gamification-education-rewards-improvement/

Ganimian, A. J., Vegas, E., & Hess, F. M. (2020). *Realizing the promise: How can education technology improve learning for all?* Brookings. https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/08/ed-tech_playbook_full_v2.pdf

Gartner. (2009, 24 серпня). Wikipedia - the free encyclopedia. https://uk.wikipedia.org/wiki/Gartner

Global Connectivity Report 2022. (2022). International Telecommunication Union. https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/

Hadhazy, A. (2021, 5 листопада). *Stanford course allows students to learn about virtual reality while fully immersed in VR environments.* Stanford News. https://news.stanford.edu/2021/11/05/new-class-among-first-taught-entirely-virtual-reality/

Haglind, T. (2016). Access and Use of Digital Resources for Learning in a Digitized Upper Secondary School. *International Journal of Digital Society (IJDS), 7*(3), 1177–1184. https://infonomics-society.org/wp-content/uploads/ijds/published-papers/volume-7-2016/Access-and-Use-of-Digital-Resources-for-Learning-in-a-Digitized-Upper-Secondary-School.pdf

Hamari, J. (2019, 19 листопада). *Gamification.* Wiley. Online Library 19 November 2019. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405165518.wbeos1321

Integrating VR into classrooms and curricula. (2003). Stanford University. Virtual Human Interaction Lab. https://vhil.stanford.edu/projects/2020/classrooms-and-curricula

Kapp, K. (2012, 13 квітня). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education.* Semantic Scholar. Education, Computer Science. https://www.semanticscholar.org/paper/The-Gamification-of-Learning-and-Instruction:-and-Kapp/8b1069698d03b4037ec12f5db4c4e3c650e4c216

Kravchenko, S. M. (2023). Main components of developing a National EdTech Strategy. У *Innovations and prospects in modern science* (с. 223–229). SSPG Publish. https://lib.iitta.gov.ua/734840/

Martin, M. (2024, 10 лютого). *These are the Top Edtech Trends for 2024.* Thinkific News. https://www.thinkific.com/blog/educational-technology-trends/

Office of Educational Technology, U. D. o. E. (2010). *Transforming American Education Learning Powered by Technology. National Education Technology Plan 2010.* Alexandria. https://www.ed.gov/sites/default/files/netp2010.pdf (Оригінал опубліковано 2010 р.)

Pelling, N. (2011, 9 серпня). *The (short) prehistory of "gamification"...* Funding Startups (& other impossibilities). https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/

State Virtual Schools. (2018, 25 вересня). Digital Learning Collaborative. https://static1.squarespace.com/static/5a98496696d4556b01f86662/t/5b99467603ce64cdc84913bf/1536771704418/SVS+landscape.pdf

Sysoeva, S. (2021). Digitalization of Education: Pedagogcial priorities. *Education: Modern Discourses, 4,* 14–22. https://journals.indexcopernicus.com/search/article?articleId=3411393

Textbook Copyright Protection in the Era of Open Education Content. (2012). Jones Day. https://www.jonesday.com/en/insights/2012/05/textbook-copyright-protection-in-the-era-of-open-education-content

Virtual Human Interaction Lab. (2003). Stanford University. https://vhil.stanford.edu/about/projects

Werbach, K., & Hunter, D. (2012, 30 жовтня). *For the win: How game thinking can revolutionize your business.* Semantic Scholar. Business, Computer Science, Psychology30 October 2012. https://www.

semanticscholar.org/paper/For-the-Win:-How-Game-Thinking-Can-Revolutionize-Werbach-Hunter/d470fd77ccadfb0d6c082eef06fbeb9078a351f5

Zichermann, G., & Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps.* O'Reilly Media, Inc. https://books.google.com.ua/books?id=Hw9X1miVMMwC&printsec=frontcover&hl=uk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ІІ.5. Трансформація змісту загальної середньої освіти на компетентнісні засади в європейському освітньому просторі

О. З. Глушко

ІІ.5.1. Теоретичний та стратегічний вимір змісту освіти на компетентнісних засадах в країнах європейського регіону

Інноваційна освіта та освіта для інновацій, представлена у таких документах міжнародних європейських та міжнародних організацій: Інноваційна освіта та освіта для інновацій: Сила цифрових технологій та навичок (Innovating Education and Educating for Innovation: The Power of Digital Technologies and Skills, OECD) (2016), Навички для цифрового світу (Skills for a Digital World, OECD) (2016), Стратегія навичок ОЕСР (OECD Skills Strategy) (2019), Майбутнє освіти та навичок ОЕСР 2030 (OECD Future of Education and Skills 2030) (2018), Європейська проєкт щодо здобуття навичок з конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (EC European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience) (2020), Цифровий компас: європейський шлях до цифрового десятиліття (Digital Compass: the European way for the Digital Decade, Brussels) (2021) тощо.

Компетентнісно-базований зміст освіти позиціонується інновацією в освітньому просторі ЄС. «Компетентність» як педагогічний термін почали використовувати в Європі в 60-х рр. ХХ ст. Термін «ключові компетентності» вперше був використаний на Симпозіумі Ради Європи (1996 р., м. Берн) експертом В. Хутмахером у доповіді «Ключові компетентності в Європі» (Hutmacher, 1997). Українська дослідниця О. Локшина докладно проаналізувала витоки та головні документи країн ЄС щодо ключових компетентностей в освіті (Локшина, 2009; Локшина, 2019).

Серед стратегічних документів, які формують концепт компетентностей в освіті, це: «Ключові компетентності в Європі» (Key Competencies for Europe), (1996); Рекомендація Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 року щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC)) (2006); Рекомендація Європейської Ради щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя (Council recommendation on key competences for lifelong learning (2018/C 189/01)) (2018), якою зокрема було затверджено оновлену Рамку ключових компетентностей.

Зокрема, у Доповіді «Ключові компетентності в Європі» (Key Competencies for Europe) (1996) зазначено, що компетентність – це загальна здатність, що заснована на знаннях, досвіді, цінностях, яку людина розвинула за допомогою освітніх практик. Отже, компетентності не зведені лише до фактичних знань. На думку В. Хутхамера поняття «компе-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

тентність» лежить більше у сфері «знаю як», ніж «знаю що» (Hutmacher, 1997, p. 9). Щодо реформи шкільної освіти зазначено, що оскільки у сучасному світі знання швидко застарівають, модернізація змісту освіти має перманентний характер. Було висунуто низку ідей визначення центрального ядра освіти, а саме: основний навчальний план, перелік та змістове наповнення компетентностей, основні навички, базовий спосіб мислення, ключові навички тощо (Hutmacher, 1997, p. 14).

У 2006 р. проблема компетентностей в освіті набула нового змісту після прийняття Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя. У Рекомендації Європейського Парламенту та Ради від 18 грудня 2006 р. визначено ключові компетентності для навчання впродовж життя (Key Competences For Lifelong Learning), а саме:

- Спілкування рідною мовою;
- Спілкування іноземними мовами;
- Математична компетентність та основні компетентності з науки та технологій;
- Цифрова компетентність;
- Уміння вчитися;
- Соціальна та громадянська компетентності;
- Ініціативність та підприємницька компетентність;
- Культурна свідомість і самовираження (European Union, 2006).

Поняття «компетентність» у документі визначається як поєднання знань, умінь та ставлень. Ключові компетентності – це ті, які потрібні всім людям для самореалізації та розвитку, активного громадянства, соціального включення та працевлаштування (Arjomand at all, 2013; European Union, 2006). Отже, поняття «компетентність» – це складне, комплексне поняття, що виходить за межі когнітивних аспектів і передбачає також установки, здібності й навички.

У ЄС поняття «компетентність» охоплює знання, навички, цінності та ставлення у певному контексті. Ключові компетентності містять знання (предметні й міжпредметні), навички (пізнавальні й метапізнавальні навички, соціальні, емоційні, практичні), ставлення та цінності (індивідуальні, місцеві, суспільні, глобальні). Ключові компетентності розглядаються як такі, що передбачають мобілізацію когнітивних, метакогнітивних і практичних навичок, розвиток творчих здібностей і критичного мислення та інших психосоціальних ресурсів особистості, таких як ставлення, мотивація, вольові якості та цінності.

З прийняттям Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р.) у європейській спільноті актуалізувалися процеси реформування національних систем освіти на компетентнісних засадах. Зміст освіти став головним інструментом імплементації компетентнісного підходу в шкільну освіту. На думку освітніх експертів (Д. Луні, А. Мішель), ключові компетентності стартували «фундаментальні, глибинні зміни освітньої політики та практики» по всій Європі (European Union, 2006, p. 5).

Згідно з документом ЄС «Розвиток ключових компетентностей у шкільній освіті в Європі» (Key Competence Development in School Education in Europe) (2012) поняття «ключова компетентність» визначається як поєднання знань, умінь та ставлень, що сприятимуть застосуванню цих знань у реальному світі (Cook, Weaving, 2012, p. 6). Вони є «багатофункціональні» та «наскрізні» для всіх соціальних сфер (Gordon at all, 2012, p. 5).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Наступним знаковим документом ЄС, який синегрував в собі ідеї і осучаснений погляд на компетентнісно-орієнтоване навчання, стала оновлена Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, яку Європейський Парламент і Рада ЄС схвалили 22 травня 2018 року. В оновленій рамці подано визначення ключових компетентностей як таких, які потрібні всім індивідуумам для особистісної реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, ведення здорового способу життя та активного громадянства. Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з восьми сприяє розвитку особистості та її успішному життю в суспільстві (Council of the European Union, 2018).

Оновлена Європейська довідкова рамка (2018 р.) охоплює уточнений перелік ключових компетентностей, які необхідні громадянам ЄС Це:

- Грамотність (Literacy competence);
- Багатомовна компетентність (Multilingual competence);
- Математична компетентність та компетентність з науки, технології та інженерії (Mathematical competence and competence in science, technology and engineering);
- Цифрова компетентність (Digital competence);
- Особистісна, соціальна та навчальна компетентність (уміння вчитися) (Personal, social and learning to learn competence);
- Громадянська компетентність (Citizenship competence);
- Підприємницька компетентність (Entrepreneurship competence);
- Компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence) (Council of the European Union, 2018, p. 7–8).

Зазначимо, що надані рекомендації є інструментом орієнтування для зацікавлених сторін у галузі освіти та навчання. Європейська Комісія співпрацює з країнами ЄС задля імплементації в освітню сферу ключових компетентностей, які мають на меті допомогти учням і молоді у самореалізації, а згодом знайти роботу та стати активними, відповідальними, залученими в суспільне життя громадянами. Компетентності є тими засобами, за допомогою яких здобувачі освіти мають комплексно підійти до реалізації тих завдань і протистояння викликам, що стоять перед ними. Всі ключові компетентності охоплюють такі навички, як критичне мислення, вміння розв'язувати проблеми, робота в команді, вміння співпрацювати, навички спілкування та ведення переговорів, аналітичні навички, креативність та міжкультурні навички, саморегуляція тощо. Відповідно до положень, затверджених Рамкою, ключові компетентності розвиваються в процесі навчання впродовж життя, починаючи з раннього дитинства і закінчуючи дорослим життям, шляхом формального, неформального та інформального навчання. Отже, розвиток ключових компетентностей з точки зору навчання впродовж усього життя – це комплексне питання, оскільки стосується забезпечення якісної освіти на всіх її рівнях: починаючи від дошкільної та шкільної освіти й закінчуючи професійною та вищою освітою (Council of the European Union, 2018, p. 2–3).

У сучасному світі молоді люди потребують широкого набору навичок та компетентностей для того, щоб знайти роботу та стати активними громадянами. Це означає не лише оволодіти основними навичками читання, письма, математики та природознавства, навичками підприємництва, багатомовністю, цифровими навичками, громадянськими та між-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

культурними навичками, а також, що не менш важливо, критичним мисленням, творчістю, навичками роботи та взаємодії в команді тобто вмінням співпрацювати. Отже, усі ключові компетентності і навички визнано однаково важливими: кожна з них сприяє успішному життю в суспільстві та самореалізації особистості.

Якщо порівняти Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя в редакції 2006 р. і Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя в редакції 2018 р., можна констатувати, що відбулася модернізація назв ключових компетентностей з новими акцентами та змістовим наповненням з урахуванням сучасних викликів і потреб країн ЄС. Кількість ключових компетентностей, водночас, залишилася незмінною. Щодо змістових змін зазначимо, що «математична компетентність з науки та технологій» (2006) дістала назву «математична компетентність та компетентність з науки, технології та інженерії». Це свідчить про розширення змісту й наповненості зазначеної компетентності, а також про її значущість у сучасному технологічному світі.

Компетентнісний концепт ЄС синхронізується з баченням ОЕСР, яка у 2015 році розпочала проєкт «Майбутнє освіти та навичок 2030» з метою допомогти країнам підготувати свої системи освіти до майбутнього. Проєкт спрямований на визначення того, які знання, навички та цінності будуть потрібні сучасним учням, студентам для успішного життя у майбутньому й досягнення важливих життєвих і професійних результатів. Згідно з документом ОЕСР «Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030» (The Future of Education and Skills: Education 2030) (2018), компетентність – це цілісне поняття, що містить такі складові, як знання, навички, ставлення та цінності. Поняття «компетентність» у трактуванні ОЕСР передбачає не лише набуття знань і навичок, а й «мобілізацію» знань, навичок, ставлення та цінностей для розв'язання комплексних, складних завдань і вимог, що постають перед людиною в сучасному світі (OECD, 2018b, p. 5; OECD, 2019a).

Як підкреслюють експерти, ключові компетентності тісно пов'язані з навичками. На думку зарубіжних науковців (С. Діллон, М. Стівенсон), навички є обов'язковою умовою для реалізації компетентностей і частиною цілісної концепції компетентності. Навички – це здатність і спроможність здійснювати процеси та вміти усвідомлено використовувати свої знання для досягнення результатів. Засадничою характеристикою навичок визначено те, що вони мають розвиватися поступово й набуваються людиною у процесі практики (OECD, 2019b, p. 16; European Commission, 2021a, p. 39).

У документі «Майбутнє освіти та навичок 2030. Концептуальні рамки навчання. Навички 2030» (Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Skills for 2030) автори розрізняють три види навичок – когнітивні та метакогнітивні, соціальні та емоційні навички, фізичні та практичні навички. Зокрема, до соціальних та емоційних навичок відносять такі, як: вміння взаємодіяти та спілкуватися з іншими, повага до інших, вміння формувати та підтримувати відносини, взаємодіяти у конфліктних ситуаціях, керувати власними реакціями, особливо афективними. Експерти проєкту вважають, що такі навички є важливою передумовою ефективної участі та продуктивності в шкільному навчанні. Іншими словами, низький рівень соціальних та емоційних навичок може гальмувати використання пізнавальних навичок (OECD, 2018b; OECD, 2019a). Крім того, ставлення (ставлення – це схильність діяти чи реагувати на ідеї, людей чи ситуації) та цінності є також невід'ємною частиною розвитку знань і навичок (European Commission,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

2021a, p. 39). Таким чином, навички покликані набувати не лише знання, а – що дуже важливо – «вміти це робити».

Країни ЄС розробили різні стратегії для інтеграції ключових компетентностей в освіту. Це зокрема інтеграція ключових компетентностей у зміст навчальних програм шкіл. Такі навчальні програми розробляються навколо набору ключових компетентностей, які можуть бути міжпредметними та /або предметно-залежними. Більшість європейських країн зробили значний прогрес у визначенні та інтеграції ключових компетентностей у національні навчальні плани, проте цей процес потребує подальшого розвитку й активного залучення всіх зацікавлених сторін (OECDb, 2018).

Одним з сучасних викликів, що суттєво вплинув на людство, змінивши його життя, стала пандемія COVID-19. В умовах трансформацій важливим є підготовка молодого покоління, яке зможе ефективно реагувати на виклики та загрози сучасного життя. Для цього необхідно:

- впровадження на практиці першого принципу Європейського стовпа соціальних прав: доступ до якісної освіти та навчання протягом життя для всіх у ЄС;
- підготовка учнів до навчання протягом життя, тобто вироблення навичок і розвиток відповідних здібностей щодо готовності людини до постійної роботи і навчання протягом свого професійного життя;
- перехід від знань до компетентностей, які учні повинні мати для свого особистого розвитку, для майбутнього працевлаштування та активного включення до інноваційного суспільства;
- швидка зміна знань, ідей і технологій повинна відображатися у змісті навчальних програм. Наразі перегляд та впровадження нових навчальних програм з інтеграцією ключових компетентностей у їх зміст має на меті модернізувати процес викладання та навчання;
- посилення підготовки та перепідготовки висококваліфікованих, вмотивованих вчителів, агентів-змін;
- формування стійкості до реагування на кризи на основі уроків, отриманих під час пандемії COVID-19.

Отже, щоб бути готовими до майбутніх викликів та спроможними змінити майбутнє на краще, молодь повинна вміти використовувати свої знання, навички, ставлення та цінності, діяти послідовно та відповідально. Щоб залишатися конкурентоспроможними, працівники повинні постійно отримувати нові навички, що вимагатиме від них гнучкості, креативності, позитивного ставлення до навчання протягом життя. Освіта в цьому контексті повинна стати ключовою рушійною силою для досягнення стійкого відновлення і подальшого інтенсивного розвитку, спрямованого на перехід до цифрової економіки та суспільства.

Пандемія COVID-19 зробила роботу на відстані та дистанційну освіту реальністю для мільйонів людей на планеті. Пандемія COVID-19 суттєво змінила роль та сприйняття цифровізації у суспільстві та економіці та прискорила темпи її застосування у всіх сферах життя, зокрема і в освіті. Цифрові технології зараз необхідні для роботи, навчання, спілкування, тобто від медичних до освітніх, культурних послуг. Ситуація з пандемією COVID-19 показала вирішальну роль, яку можуть відігравати інновації, зокрема цифрові технології. Крім того, було виявлено низку вразливих моментів щодо забезпечення якісного освітнього процесу в умовах пандемії, а саме недостатня забезпеченість обладнанням та доступом

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

всіх до Інтернету (вразливою категорією виявилися діти із малозабезпечених сімей, діти, що проживають у невеликих містах та селищах) для навчального процесу (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Нікольська, & Шпарик, 2020).

Пандемія COVID-19 актуалізувала цифрову компетентність. Одним із стратегічних завдань, що стоїть перед Європою це підвищення рівня цифрових навичок кожного європейця. Сильна цифрова економіка, з громадянами, які володіють цифровими навичками, є життєво важливою умовою та базовою необхідністю для активного розвитку інновацій у всіх сферах життя, економічного зростання, збільшення робочих місць й як наслідок європейської конкурентоспроможності у глобальному світі. Відповідно до Європейського проєкту щодо здобуття навичок з конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience) (2020), Європейською Комісією було визначено цілі і план дій щодо цифрової освіти, забезпечити належний рівень і відсоток володіння цифровими навичками, а саме, щоб 70% дорослих мали базові цифрові навички до 2025 року. Ці ініціативи спрямовані на зниження рівня 13–14-річних дітей, які погано володіють комп'ютерами та цифровою грамотність з 30% у 2019 р. до 15% у 2030 році. Зокрема, запропонована нова програма «Цифрова Європа» (Digital Europe Programme) з бюджетом 9,2 млрд євро, головним завданням якої є інвестування у розвиток передових цифрових навичок для оволодіння технологіями. Крім того, одним з пріоритетів із проведення реформ у Європі, відповідно до запропонованого плану, є фінансування ініціатив з підвищення кваліфікації та перекваліфікації (European Commission, 2020a; European Commission, 2020b).

План дій Європейської Комісії з цифрової освіти визнає ключову роль, яку можуть відігравати цифрові технології у навчанні та навчанні впродовж життя, незалежно від кордонів, мови та віку. На сьогодні багато проектів, підтриманих програмою Еразмус +, є конкретними прикладами цього плану, який має на меті допомогти підготувати Європу до цифрової ери. На оновленні програми Erasmus виділено фінансування із бюджетом у 26 млрд євро (European Commission, 2020a, p 2).

У документі Цифровий компас: європейський шлях до цифрового десятиліття (Digital Compass: the European way for the Digital Decade) (2021) були викладені цифрові амбіції ЄС на 2030 р., майбутній шлях щодо цифрової трансформації ЄС, створення системи моніторингу та окреслені ключові віхи та засоби досягнення цих амбіцій. Особливий акцент зроблений на розвитку європейських хмарних технологій, розвиткові штучного інтелекту, сприянню широкому застосуванні цифрових технологій і навичок у суспільному житті. Базові цифрові навички для всіх громадян і можливість набути нових спеціалізованих цифрових навичок для професійної діяльності є передумовою для активної участі в цифровому десятилітті (European Commission, 2021c, p. 4). Зокрема, до 2030 року принаймні 80% всіх дорослих мають володіти базовими цифровими навичками. У зв'язку з цим, важливим завданням школи на сучасному етапі є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, надання їм відповідних навичок, необхідних сьогодні і у майбутньому, розвиток цифрової інфраструктури, зменшення гендерного дисбалансу у STEM освіті. Наразі, усунення гендерного дисбалансу та гендерних упереджень сприятиме подальшим дослідженням та відкриє нові можливості щодо розробок та втілення інноваційних практик. Рівний доступ до освіти, що дозволяє набути базових цифрових навичок, має бути правом для всіх громадян ЄС, а навчання протягом життя має стати реальністю. Отже,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

тільки надання громадянам належних навичок дозволить їм працювати ефективніше та використовувати переваги передових технологій та інновацій.

Безумовно, цифрові технології мають глибокий вплив на сучасну економіку та суспільство, вони також стимулюють інновації у різних сферах життя. У зв'язку з цим, роль освіти у набутті та розвитку відповідних навичок і компетентностей (зокрема, цифрових), виходить на новий рівень. Інноваційний потенціал технологій обумовлений рівнем володіння цифровими навичками серед населення, й що дуже важливо, серед молоді.

Стрімке зростання використання цифрових пристроїв та Інтернету з одночасним підвищенням якості освіти показує, що освіта має ключове значення для впровадження цифрових технологій у суспільне життя, сприяє розвитку інновацій. Перед сучасною школою стоїть завдання навчити учнів правильному і належному використанні інноваційних технологій. Оволодіння учнями цими навичками, з постійним їх вдосконаленням, дозволяє більш ефективно досягати найкращих результатів у навчальному процесі. Крім того, важливим завданням школи є також підготовка учнів до життя в технологічному та інформаційному суспільстві.

Для посилення конкурентоспроможності, покращення кожним європейцем власних навичок, забезпечення соціальної справедливості, в умовах переходу до зеленої та цифрової економіки, були визначені наступні дії:

- А Пакт про навички (Pact for Skills).
- Посилення аналізу навичок[1].
- Підтримка ЄС стратегічних національних дій з підвищення кваліфікації.
- Пропозиція щодо Рекомендації Ради із професійної освіти та навчання конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості.
- Розгортання ініціативи європейських університетів щодо підвищення кваліфікації вчених.
- Навички з підтримки переходу до зеленої та цифрової ери.
- Збільшення рівня випускників STEM освіти, розвиток підприємницьких та трансверсальних навичок.
- Навички для життя.
- Ініціювання щодо індивідуальних навчальних акаунтів.
- Європейський підхід до мікрокредитів.
- Нова платформа Europass.
- Удосконалення структури щодо покращення можливостей інвестицій держав-членів та приватних інвестицій у навички (European Commission, 2020a, p. 1).

Світовий досвід застосування компетентнісного підходу в освітньому процесі різний (наприклад, по глибині застосування) здебільшого оцінюється позитивно, оскільки надає учням розуміння, яке базується на практичному застосуванні знань. У країнах ЄС імплементація ключових компетентностей у зміст загальної середньої освіти здійснюється такими способами, як інтеграція в предмети навчального плану, інтеграція в окремі предмети навчального плану, міждисциплінарний підхід (European Commission, EACEA, Eurydice, 2012, p. 21;

1 Аналіз навичок – це процес збору, аналізу та поширення інформації про навички, необхідні для ринку праці. Ця інформація охоплює низку показників, таких як вакансії, професійні прогнози, а також дані про освіту та професійну підготовку працівників. Інформація, отримана за допомогою розвідки навичок, потім використовується для розробки політики, програм та ініціатив, спрямованих на покращення навичок та компетенцій робочої сили. https://www.securityskills.eu/skills-intelligence/

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Eurydice, 2024; European Commission, 2021a). Найпоширеніший підхід до впровадження ключових компетентностей у національних навчальних програмах – це їх конкретизація з точки зору міжпредметної програми, де вони присутні поряд з усіма предметами. Експерт з питань освіти Д. Барбусас зокрема зазначає, що Північна Європа і Канада демонструють сучасні методи навчання, які базуються на міждисциплінарному підході та проєктному навчанні (Barbousas, 2021). Однак знання з конкретної дисципліни все ще залишаються важливими, особливо у контексті майбутньої зайнятості та оволодіння професією. Тим більше, що такі ключові компетентності, як грамотність, багатомовна компетентність, математична компетентність та компетентність з науки, технологій та інженерії, цифрова компетентність (не у всіх країнах ЄС є як окремий предмет) формуються навчальними дисциплінами й закріплені в навчальних програмах шкіл. Окремий предметний підхід не існує в чистому вигляді, він зазвичай доповнюється елементами міжпредметного підходу.

Зазначимо, що ключові компетентності торкаються всіх аспектів навчальних програм, хоча жодна країна ЄС, ще не має повністю інтегрованих всіх восьми ключових компетентностей в національні навчальні програми на всіх освітніх рівнях. Імплементація компетентнісного підходу в систему освіти країн ЄС є досить непростим процесом. На думку зарубіжних та українських науковців (С. Діллон, О. Локшина, А. Шлейхер, О. Ярова), для цього знадобиться час й зусилля, зокрема модернізація законодавчої бази, зміна підходів у навчанні, відповідна підготовка вчителів, щоб інтегрувати у навчальний процес нові методи, такі як проєктне та міждисциплінарне навчання (Локшина, 2018; Ярова, 2015, с. 21–23).

Виходячи з аналізу документів ЄС щодо ключових компетентностей, зокрема Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2006 р., 2018 р.), наголосимо на значному їх впливові на освітню політику в усіх державах-членах ЄС. Це призвело до трансформаційних процесів шкільної освіти у більшості країн ЄС й до реформування освіти на компетентнісних засадах.

В оновленому варіанті Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя в редакції 2018 року сформульовано нові вимоги та потреби Європи. Важливим пріоритетом освітньої політики визначено посилення формування та розвитку трансверсальних (наскрізних) навичок і ключових компетентностей на різних освітніх рівнях, у тому числі на рівні неформального та інформального навчання. Не менш значимим акцентом у документі є те, що ключові компетентності необхідно розвивати постійно впродовж життя, починаючи з раннього дитинства. Слід зазначити, що країни ЄС перебувають на різних етапах імплементації ключових компетентностей у навчальні програми шкільної освіти. Подальший активний поступ у цьому процесі має сприяти підвищенню якості освіти, саморозвитку особистості та досягненню результатів у професійній сфері.

II.5.2. Інноваційні тренди, практики і технології навчання на компетентнісних засадах у загальній середній освіті у європейському регіоні

В освіті термін «інновація» визначається як реалізація не лише нових ідей, знань і практик, а також це й застосування вдосконалених ідей, знань, практик і технологій. Наразі, інновації є тим важливим «імпульсом», за допомогою якого можливо по-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

кращити результати навчання та якість надання освітніх послуг. Таким чином, інновації в освіті це якісні, системні зміни щодо запровадження нових ідей, практик, технологій, які в кінцевому результаті поліпшують розвиток і результати освітнього процесу.

Створення системи навчання впродовж життя, підвищення якості освіти, зокрема зміни в методах навчання, створення умов для розвитку й підтримки талантів, швидкого їх навчання та перенавчання, а також використання всіх можливостей інформаційного та технологічного суспільства є необхідними елементами розвитку й успішного впровадження інновацій в освітній сфері. Шкільні системи країн європейського регіону намагаються не відставати від тих соціальних, технологічних, інноваційних змін, що відбуваються в сучасному світі. Йдеться про добір знань для включення у навчальні програми загальноосвітньої школи, навички та компетентності, для того щоб у майбутньому випускники шкіл були підготовленими до вимог ринку праці, подальшого саморозвитку й активної участі у громадському житті.

Інновації в освіті розглядаються потужною рушійною силою, що призведе до трансформаційних змін в освітній сфері й у суспільстві. Інновації можуть допомогти підвищити справедливість у доступі до освіти, а також сприяти підвищенню якості освіти. Практичним втіленням інноваційної політики у європейському регіоні є Європейська мережа шкіл (European Schoolnet) – це мережа 34 європейських міністерств освіти, зі штаб-квартирою в Брюсселі. Як некомерційна міжнародна організація вона ставить за мету донести інновації у викладання та навчання до ключових зацікавлених сторін: міністерств освіти, шкіл, учителів, дослідників та інших партнерів. Одним з пріоритетних завдань організації є розвиток та підтримка мережі шкіл, які використовують інноваційні підходи до викладання та навчання. Серед іншого – надання рекомендацій у сфері запровадження інновацій в освітніх системах країн європейського регіону. Важливою місією організації є підтримка зацікавлених сторін у сфері освіти в Європі у напрямі трансформації освітніх процесів для цифрового суспільства 21-го століття. Зокрема, Європейська мережа шкіл використовує свої зв'язки з міністерствами освіти країн європейського регіону, щоб допомогти школам стати ефективними в педагогічному використанні технологій, озброюючи вчителів інноваційними практиками, а учнів необхідними навичками для досягнення успіху в цифровому суспільстві (Durando, 2013).

Актуальними є також трансверсальні навички, такі як: адаптивність, презентаційні, комунікаційні навички, критичне мислення, навички співпраці й роботи у команді, навички підприємництва, навички креативності, уміння вчитися та вміння організовувати власну роботу. Отже, щоб відповісти на виклики майбутнього, школа, крім ключових компетентностей, має зосередитися також на формуванні в учнів трансверсальних компетентностей, які допоможуть їм бути успішними у професійній сфері.

Сучасний глобальний світ із непередбачуваними та непрогнозованими викликами стає все більш невизначеним, складним і неоднозначним. Саме формування та розвиток трансверсальних компетентностей та навичок у громадян допоможе їм бути стійкими та адаптивними до нових ситуацій і своєчасно реагувати та вносити корективи відповідно до цих змін. Безперервний розвиток нових технологій, стрімка зміна знань змушує людей постійно самовдосконалюватися, опановувати додаткові навички та вміння, перекваліфіковуватися. Зокрема, розвинений емоційний інтелект та емпатія, разом із креативністю стануть перевагою людей над роботами. Отже, працівники із нестандартними когнітивни-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ми навичками, такими як творчість, соціальними та емоційними навичками будуть користуватися попитом на ринку праці.

Для адекватного реагування на технологічні, інноваційні та суспільні зміни та виклики варто відповідно змінювати системи освіти, зокрема зміст навчальних програм. Це вимагає трансформації освіти від «знанневої» до «компетентнісної» парадигми, зокрема з акцентуацією на розвитку трансверсальних компетентностей. Зараз країни все більше інтегрують наскрізні компетентності у свої навчальні програми та системи оцінювання. Наразі, модернізація навчальних програм має передбачати їх нелінійність, динамічність, зосередженість на персоналізованому навчанні, що має враховувати інтереси дитини, з акцентуацією не тільки на ключових, а й на трансверсальних компетентностях. Набуття та подальше удосконалення компетентностей є динамічним процесом, на який впливають особистісні та контекстуальні фактори. Особистісний та соціальний розвиток людини на всіх рівнях освіти є важливим аспектом подальшого удосконалення компетентнісної парадигми і підвищення якості освіти. Здатність відповідати на виклики, справлятися з невизначеністю, вміння формувати нові сенси та цінності, ідеї та стратегії, бути відповідальними, критично мислячими, емпатійними, креативними, гнучкими, постійно розвивати вміння вчитися впродовж життя, – ось ці трансверсальні компетентності, які необхідно формувати в учнів сьогодні.

Трансверсальні компетентності (або навички) – це навички, які зазвичай розглядаються як навички, конкретно не пов'язані з певною роботою, завданням, академічною дисципліною чи галуззю знань, але такі, що їх можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах (наприклад, організаційні навички) (IBE, 2013). Ці навички користуються все більшим попитом в учнів, щоб успішно адаптуватися до змін і вести змістовне та продуктивне життя. У баченні ЮНЕСКО, трансверсальні компетентності стосуються шести сфер, а саме:

- критичне та інноваційне мислення;
- інтер-персональні навички, наприклад, презентаційні та комунікаційні навички, організаторські навички, робота в команді та співпраця тощо;
- інтра-особистісні навички, наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, 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, що охоплюють такі компетентності і навички, як фізичне здоров'я або релігійні цінності, які можуть не входити не в одну із інших областей. (UNESCO Bangkok Office, 2016).

Підкреслюється, що прогнозований перехід людства, передусім провідних економічних країн включно із ЄС, до ресурсоефективної, цифрової та кліматично нейтральної економіки з активним застосуванням штучного інтелекту, вимагатиме від європейців кардинальних змін у наборі навичок і компетентностей, які необхідні кожному у майбутньому для розкриття власного потенціалу й подальшого успішного розвитку суспільства.

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

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

«трансверсальні компетентності» визначається по-різному, у широкому трактуванні – це набір різних якостей і характеристик (Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021).

Трансверсальні або наскрізні компетентності – це компетентності, які не стосуються конкретно будь-якого шкільного предмета, вони мають відношення до всіх предметів шкільної програми. Для опису цього або схожого кола компетентностей використовуються різні терміни, такі як: «м'які навички» (soft skills), «міждисциплінарні навички» (interdisciplinary skills), «життєві навички» (life skills), «навички XXI століття» (21st century skills), «навички спільного навчання» (co-curricular skills) тощо. На сьогодні не досягнуто консенсусу щодо єдиного терміну для позначення цих навичок, однак усі ці терміни широко застосовуються в освітній та науковій сферах для позначення навичок, що є необхідними для всебічного розвитку учнів, такі як: співпраця, самодисципліна, вмотивованість, винахідливість і повага до навколишнього середовища тощо.

Формування трансверсальних компетентностей та навичок сприяє розвитку предметних компетентностей і цей процес взаємообумовлений. Поняття «трансверсальні навички» у контексті шкільної освіти стосується компетентностей, засвоєних і закріплених у ході навчального процесу, вони легко переносяться та застосовуються в інших середовищах (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. Трансверсальні навички включають, наприклад, критичне мислення та вирішення проблем, творчість та підприємливість, самонавчання, співпрацю, громадянську активність та цифрові навички тощо.

Наразі, визначимо основні трансверсальні (наскрізні) компетентності, що є важливими для учнів сьогодні:

- Креативність – здатність використовувати широкий спектр творчих методів (наприклад, мозковий штурм) для створення нових і вартісних ідей (концепцій), а також видимих творів (наприклад, творів мистецтва та перформансів). Сюди входять навички, необхідні для розробки, вдосконалення, аналізу та оцінки власних творінь з метою покращення та максимізації творчих зусиль.
- Співпраця – здатність ефективно та з повагою працювати з різними командами, включаючи навички, необхідні для прояву гнучкості та готовності бути корисними у досягненні необхідних компромісів для досягнення спільної мети.
- Вирішення конфліктів – стосується таких навичок, як вміння визначати сфери згоди та розбіжностей, переосмислювати проблему, аналізувати питання та інтереси, що потребують вирішення.
- Комунікативні навички – здатність ефективно формулювати думки та ідеї, використовуючи усні, письмові та невербальні комунікативні навички в різних формах і контекстах.
- Робота в команді – стосується навичок, необхідних для того, щоб працювати з іншими для досягнення спільної мети. До них відносяться вміння вести переговори, дотримуватися порядку денного та приймати групові рішення.
- Критичне мислення – навмисне, цілеспрямоване та рефлексивне мислення, яке використовується для оцінювання, винесення суджень та вивчення нових концепцій. Отже, це вміння самостійно розмірковувати та обґрунтовувати думку.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- Інноваційне мислення – це мислення, що спрямоване на забезпечення інноваційної діяльності, це здатність і націленість особистості на творчі, конструктивні зміни і новації. Воно передбачає креативність, винахідливість, рефлексивне мислення, системність, аргументоване прийняття рішень* (*додан. від автора).
- Медіа- та інформаційна грамотність – здатність отримувати та аналізувати інформацію за допомогою ІКТ – стосується навичок, необхідних для ідентифікації, пошуку, доступу до відповідних джерел інформації (зокрема, для збору знань та інформації в кіберпросторі), а також інтерпретувати цю інформацію та робити висновки на її основі (NISHTHA, n.d.).

II.5.3. Методи, підходи до реалізації та вимірювання трансверсальних компетентностей в шкільній освіті

Освітні інновації можуть покращити результати навчання та якість надання освітніх послуг. Зміни в освітній системі (наприклад, перехід на компетентнісно-орієнтоване навчання) чи в методах викладання можуть допомогти налаштувати навчальний процес, вивести його на значно вищий та більш ефективний рівень.

Підходи до реалізації трансверсальних компетентностей є різними. Хоча системи освіти використовують різні підходи, найбільш поширеними є два типи підходів: (а) аналітичний підхід і (б) цілісний підхід. Відповідно до аналітичного підходу формування трансверсальних компетентностей відбувається через кластер навчальних галузей або досвіду навчання, кожна з яких покликана формувати певну компетентність. Цілісний підхід трактує навчання наскрізних компетентностей як важливий вимір навчання, а отже, розглядає його як всеохопну концепцію, в рамках якої відбуваються різні види діяльності, тобто навчання трансверсальних компетентностей представляється як схема, що передає загальну ідею. У типовому холістичному підході схема може не диктувати конкретні види діяльності, які мають відбуватися; скоріше, це залишається на розсуд шкіл і педагогів.

Аналітичний підхід часто включає чіткий перелік заходів, а іноді й контрольні показники виконання, а отже, легше піддається вимірюванню та фінансуванню. З іншого боку, цілісний підхід з його загальними цілями досягнення залишає більше простору для інтерпретації вчителями, що, можна стверджувати, є більш стійким, оскільки вчителі, як правило, відчувають більшу відповідальність за свою політику і, отже, більш схильні до активної участі в ній. Однак, може бути складніше вимірювати і порівнювати учнівські досягнення, оскільки цілісний підхід може призвести до появи різноманітних схем.

Різні освітні системи використовують різні методи інтеграції трансверсальних компетентностей для навчання у навчальні програми. Існує, в основному, три підходи, за допомогою яких може відбуватися така інтеграція:

- Конкретний предмет: Навчання трансверсальних компетентностей включається як чітко визначений предмет у формальну навчальну програму, наприклад, предмет з конкретними цілями і програмою для формального викладання.
- Міжпредметний: Навчання трансверсальних компетентностей пронизує, проникає та/або лежить в основі всіх «вертикальних предметів», тобто традиційних шкільних предметів.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- Позакласна робота: Навчання наскрізних компетентностей стає частиною шкільного життя і цілеспрямовано впроваджується в усі види позакласної діяльності (UNESCO Bangkok Office, 2015, p. 9–11).

Ці три підходи не виключають один одного, і в будь-якій системі освіти можуть використовуватися одночасно. Наразі, найчастіше застосовується міжпредметний підхід; компетентності можуть бути інтегровані в існуючі предмети стандарту освіти або можуть бути запроваджені як окремі предмети.

У більшості європейських країн в шкільній освітній практиці формування трансверсальних компетентностей в учнів відбувається за допомогою різних методів. Серед найбільш застосовуваних:

- використання та заохочення таких видів діяльності, що ґрунтуються на принципах навчання у співпраці (наприклад, групові завдання, командна робота);
- створення навчального середовища, яке сприятиме розвитку критичного мислення в учнів;
- заохочення до рефлексії, оскільки рефлексія є критично важливим компонентом навчання. Заохочення учнів до розмірковування про те, чого вони навчилися, як вони цього навчилися та як вони можуть це застосувати в різних ситуаціях;
- моделювання вчителями демократичних, толерантних поглядів і поведінки через їхню взаємодію та спілкування з учнями, це сприяє зокрема розвитку в учнів міжкультурної компетентності;
- використання проектного навчання, в якому учні беруть участь у виборі теми дослідження, плануванні роботи, зборі та систематизації інформації, підготовці продукту (наприклад, плаката, відео, публікації, виступу), презентації продукту та рефлексії навчального досвіду;
- використання сервісного навчання, в якому учні застосовують свої компетентності до реальних проблем і беруть участь у сервісній діяльності, яка приносить користь громаді за межами школи, а потім рефлексують свою сервісну діяльність з метою подальшого розвитку свого навчання. Вирішення учнями реальних проблем, розвиває в них самостійність, стимулює внутрішню мотивацію для подальших успіхів у навчанні (Erasmus+ Programme of the European Union, 2017).

Дослідники констатують, що вчителі вважають, що найкращими методами навчання трансверсальним компетентностям є групові презентації, польові дослідження, робота над проєктними рішеннями, індивідуальні проєкти та презентації, позакласні заходи. Проєктне навчання визнано ефективним способом розвитку критичного мислення та креативності в учнів. Зокрема, визнано, 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). Наприклад, метод вирішення проблем (Problem-solving methods) вимагає винахідливості, інтуїції, яскравої уяви, він спрямований на розвиток критичного мислення учнів.

Мозковий штурм (Brainstorming англ.) класифікується як метод вирішення проблем у творчий спосіб на основі колективного обмірковування детального/конкретного питання або проблеми. Мозковий штурм належить до евристичних методів, ґрунтуються на прин-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ципах творчого мислення та стимулювання людей до пошуку нових рішень, ідей. Метою мозкового штурму є генерування креативних ідей, які використовуються для вирішення проблеми або відповіді на поставлене запитання, шляхом інтенсивного та вільного групового обговорення. Метод вимагає винахідливості, інтуїції, яскравої уяви, творчого мислення, продукування нестандартних, новаторських ідей (кінцевий результат: розвиток в учнів креативного та інноваційного мислення).

Оскільки трансверсальні компетентності стосуються більш ніж однієї предметної галузі, їх набуття на практиці складно оцінити за допомогою традиційних інструментів оцінювання. Найчастіше трансверсальні компетентності вбудовані в предметні галузі й такі навчальні предмети як, англійська мова/іноземні мови (мовно-літературна), природознавство (природнича) та суспільні науки (громадянська та історична галузь). Інші вчителі-предметники також можуть інтегрувати ці компетентності при викладанні та навчанні своїх предметів. Вивчення та оцінювання трансверсальних компетентностей можливо шляхом включення у навчальний процес різноманітних завдань (наприклад, тестових), таких як: завдання на ефективність, завдання з написання есе та завдання з літературного аналізу, використання портфоліо.

Оцінювання може здійснюватися шляхом діалогу вчителя з учнем (діалогічний підхід), під час якого вчитель розпитує учня про його або її компетентності та результати навчання, які були досягнуті або не були досягнуті або продемонстровані в різних ситуаціях. Такий діалогічний підхід є простий і зрозумілий, дуже практичний у застосуванні в класі. Цей підхід також має додаткову перевагу в тому, що він, спроможний покращити здатність учня критично осмислювати власну діяльність.

Вони можуть оцінювати конкретні компетентності за допомогою завдань або питань, розроблених спеціально для того, щоб зафіксувати відповіді або результати діяльності учнів. Інший підхід може полягати у зміні та розширенні завдань з різних предметних галузей з метою одночасного оцінювання певних трансверсальних компетентностей.

У науковому дискурсі не існує єдиного підходу до методів вимірювання трансверсальних компетентностей. Наведемо лише деякі інструменти, які можуть бути використані для вимірювання розвитку наскрізних компетентностей і навичок:

- тести, включаючи тести на знання, біографічні опитувальники, тести на компетентності, психометричні тести, тести на ситуативне судження. Тести – один з найпопулярніших методів діагностики компетентностей. За допомогою тестів можливо продіагностувати розвиток усіх наскрізних навичок, таких як підприємливість, креативність, робота в команді та спілкування тощо;
- інтерв'ю (біографічні, поведінкові та ситуаційні інтерв'ю, а також інтерв'ю за компетентностями). Наприклад, мета інтерв'ю на основі поведінкових подій (Behavioral Event Interview (BEI)) – отримати детальний опис поведінки того, як людина виконує свою роботу. Завдання інтерв'юера полягає в тому, щоб отримати повні історії, які описують конкретну поведінку, думки та дії опитуваного в реальних ситуаціях. Підготовлені спеціалісти аналізують інтерв'ю, щоб визначити компетентності, які відображаються в поведінкових подіях;
- багатоджерельне оцінювання (multisource assessment (MSA)) передбачає самооцінювання та оцінювання компетентностей на місці «дії» іншими – оцінювання за до-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

помогою зворотного зв'язку на 180 та 360 градусів, тобто збір інформації, оцінка компетентностей від людей (учні, вчитель, керівник проєкту, директор), які на даний момент взаємодіють з оцінюваним учнем;

- комп'ютерні ігри, які дозволяють діагностувати компетентності (з методологічної точки зору, комп'ютерні ігри надають можливість здійснювати точні вимірювання нашої поведінки та прийнятих рішень).

Освітні експерти, Клаудія Боргетті (Болонський університет, Департамент сучасних мов, літератури та культур, доктор філософії) і Мартін Барретт, (професор психології в Університеті Суррея (UK), консультант Ради Європи, провідного експерта з питань освітньої політики, один із розробників глобального оцінювання компетентностей для використання в PISA 2018) вважають, що для забезпечення якості та рівності в освіті, при оцінюванні учнів необхідно дотримуватися шести принципів, а саме: валідність, надійність, прозорість, справедливість, повага та практичність. Особливо це важливо при оцінюванні ключових і трансверсальних компетентностей, зокрема багатомовної, міжкультурної та демократичної компетентностей (Borghetti, & Barrett, 2023).

Загальноприйнятий формат інструментів, що використовуються для оцінювання трансверсальних компетентностей на рівні школи, чи класу включають відповіді відкритого типу, відповіді закритого типу, шкали оцінювання (рейтинги), контрольні списки, відповіді у формі есе, відповіді на запитання з декількома варіантами відповідей (multiple choice questions). Оцінювання трансверсальних компетентностей іноді вимагає від учнів змістовних відповідей (відповідей по суті), які можуть дати уявлення про рівень досягнення цих компетентностей. Такі суб'єктивні відповіді слід оцінювати на основі детальних критеріїв оцінювання, щоб уникнути випадків упередженості викладача або оцінювача. У процесі оцінювання вчителями трансверсальних компетентностей важливо розрізняти, чи завдання оцінювання досліджує знання, навички та ставлення учня, чи воно лише спрямоване на зміст знань учня щодо цієї компетентності (NISHTHA, n.d.).

Розвиток власного потенціалу учня, мотивація на самовдосконалення і самореалізацію, є важливими напрямами 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 (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 та нової організації навчання.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

II.5.4. Практика реалізації компетентнісного підходу у змісті освіти країн Європейського Союзу

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 з важливих проблем, із якою стикаються спеціалісти при запровадженні трансверсальних компетентностей в освіту, це як і якою мірою трансверсальні компетентності повинні бути представлені у навчальних програмах національного і шкільного рівнів.

Переважна більшість країн ЄС надають перевагу стратегії розвитку деяких ключових компетентностей. Зокрема, це такі ключові компетентності, як володіння рідною мовою, багатомовна компетентність, математична компетентність, цифрова компетентність, громадянська компетентність. Деякі країни, наприклад Польща у національній освітній стратегії наголосили на необхідності імплементації всіх ключових компетентностей, визначених у Європейській довідковій рамці (Джурило та ін., 2018; Глушко, 2019).

Є країни, зокрема Фінляндія, Латвія, де стратегія розвитку освіти передбачає формування в учнів трансверсальних компетентностей та навичок. У Фінляндії Національний рамковий курикулум базової освіти (The national core curriculum for basic education) затверджено Законом про базову освіту (the Basic Education Act) у 2014 році. Документ охоплює цілі та основний зміст різних предметів, а також принципи оцінювання учнів, освіти для дітей з особливими потребами, добробуту учнів та освітньої орієнтації. Також викладено принципи належного навчального середовища, підходи до роботи, та концепція навчання.

Національний рамковий курикулум базової освіти було оновлено Фінською національною агенцією з освіти (The Finnish National Board of Education), яка є державною структурою, відповідальною за освіту та догляд за дітьми раннього віку, базову, загальну та професійну старшу середню освіту, а також за освіту дорослих. Національний рамковий курикулум було оновлено, щоб врахувати трансформації сучасного суспільства, а також окреслити знання та навички, необхідні в майбутньому. Реформа Національного рамкового курикулуму покликана гарантувати, що знання та навички фінських дітей та молоді залишатимуться міцними й актуальними у майбутньому як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Національний рамковий курикулум є основою для розроблення місцевих навчальних програм, залишаючи простір для локальних варіацій, і тому школи та вчителі мають свободу у розробці власних навчальних програм. Навчальні програми кожного муніципалітету та школи більш детально регулюють навчання та шкільну роботу, враховуючи місцеві потреби, особливості та перспективи.

Основними предметами Національного рамкового курикулуму визначено: рідна мова та література (фінська або шведська); друга державна мова (шведська або фінська); іноземні мови; екологічні студії; освіта здоров'я; релігія та етика; історія; суспільствознавство; математика; фізика; хімія; біологія; географія; фізична освіта; музика; візуальне мистецтво; ручна праця; економіка домогосподарства; консультування (Eurydice, 2022).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Національний рамковий курикулум орієнтовано на формування в учнів компетентностей, він описує, що «учень зможе зробити» наприкінці навчального циклу в рамках одного предмета або навчального напряму, які були набуті компетентності (Council of the European Union, 2018).

Ключовою рисою національної культури освіти у Фінляндії є забезпечення рівних можливостей для всіх. Застосовуються індивідуальні заходи підтримки, які забезпечують та гарантують кожному учневі можливість повністю розкрити свій потенціал. Відмінності між школами невеликі, а якість викладання висока по всій країні. Найважливішим механізмом забезпечення якості є самооцінювання, яке здійснюють самі заклади освіти.

Особлива увага у Національному рамковому курикулумі приділяється розвитку трансверсальних компетентностей в учнів, цю мету включено до кожного предмета. Це, зокрема: 1) уміння вчитися; 2) комунікативні компетентності (комунікативні навички та взаємодія); 3) ІКТ-навички; 4) багатомовна компетентність; 5) навички підприємництва та трудового життя; 6) вміння організовувати власну роботу, турбота про себе та інших (life management); 7) творення власного сталого майбутнього (Eurydice, 2022) (Рис. ІІ.5.1).

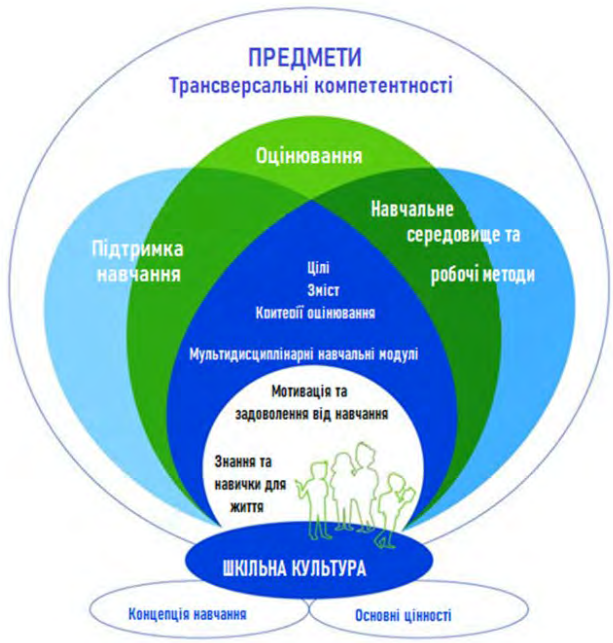

Рис. ІІ.5.1. Національна базова освітня програма Фінляндії

Джерело: Eurydice, 2022.

Деякі з ключових цілей реформи включають посилення участі учнів у навчальному процесі, підвищення значущості навчання та надання можливості кожному учневі почуватися успішним. Одним з важливих пріоритетів в шкільній освіті Фінляндії є виховання в учнів почуття відповідальності за свої вчинки, зокрема дітей і молодь заохочують більш відповідально ставитися до своїх шкільних завдань. Учні ставлять цілі, вирішують проблеми та оцінюють своє навчання на основі поставлених цілей. Досвід, почуття, сфери інтересів і взаємодія учнів з іншими, закладають основу для навчання. Завдання вчителя полягає

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

в тому, щоб навчати та направляти учнів, щоб вони мали мотивацію й зацікавленість навчатися протягом життя, застосовуючи індивідуальні підходи до навчання кожного учня.

2 липня 2020 р. Сейм Латвійської Республіки затвердив Національний план розвитку на 2021–2027 роки (Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam (NAP 2027 ir Latvijas)), який передбачає стратегічні цілі, пріоритети та заходи для сталого та збалансованого розвитку країни на наступний семирічний плановий період. Для латвійського суспільства актуальними в довгостроковій перспективі є чотири стратегічні цілі – продуктивність і дохід, рівні можливості, соціальна довіра та регіональний розвиток. Якісна і доступна освіта є важливим елементом соціальної справедливості й рівних можливостей. Основою є ефективна та розвинена система освіти, яка забезпечує безперервну освіту. Для досягнення стратегічних цілей були визначені пріоритети, серед яких, знання та навички (акцент на розвиток цифрових навичок) для особистого та національного зростання – обізнане, інклюзивне та творче суспільство створює ефективну, інноваційну та продуктивну економіку. Інвестиції в розвиток цифрових компетентностей у системі освіти в Латвії визнано одним з ключових напрямів стратегії.

У документі наголошується на важливості ефективного впровадження нових навчальних планів та підходів у загальноосвітній сфері, поширення передового досвіду з особливим акцентом на підприємницькій діяльності та цифрових навичках, освіті для сталого розвитку, навичках майбутнього (творчість, гнучкість, адаптивність) та навичках STEM/STEAM. Серед пріоритетних завдань реформування освіти є підвищення успішності учнів у читанні, природничих і математичних дисциплінах (Nacionālais attīstības plans ..., 2020). Необхідність розвитку компетентностей й відповідних навичок обґрунтована також у Стратегії сталого розвитку Латвії до 2030 року, (Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam, LIAS 2030, 2010). Після затвердження цих документів розпочато черговий етап реформування загальної середньої освіти. На цьому етапі у рамках проєкту «Компетентнісний підхід до навчальної програми», скорочено «Школа 2030» (Skola 2030) заплановано імплементацію компетентнісного підходу на всіх освітніх рівнях. (Latvijas Ilgtspējīgas attīstības ..., 2010; Nacionālais attīstības plans ..., 2020).

Міністерством освіти і науки, відповідно до реформування освіти на компетентнісні засади до Державного стандарту базової освіти та модельних програм базової освіти було включено нові предмети, а саме: «Інженерні науки» для учнів 7–9 класів, «Дизайн і технології» та «Драма» (створення нового предмета «Драма», поєднання його з іншими видами мистецтва (література, образотворче мистецтво, музика)), був модернізований зміст таких навчальних предметів як історія (історія Латвії та всесвітня історія об'єднані в один предмет, який викладається з 7 класу), інформатика (запровадження предмета «Інформатика» для 1–9 класів (у 1–3 класах інтегрований з іншими предметами), спорт і здоров'я (замість колишнього предмета фізкультури введено предмет «Спорт і здоров'я». В Стандарту були внесені деякі зміни, зокрема посилено міждисциплінарний підхід), іноземні мови (введення другої іноземної мови з 4 класу). Імплементація стратегічних цілей у зміст базової шкільної освіти покликана сприяти розвиткові в учнів таких ключових компетентностей, як цифрова компетентність, компетентність з науки, технології та інженерії, громадянська компетентність, мультикультурна та багатомовна компетентності.

Оновлення змісту шкільної освіти відбувається на всіх рівнях базової шкільної освіти. Що стосується змін на рівні середньої школи, учні можуть обирати предмети відповідно

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до своїх інтересів. Крім того, 30% навчального часу виділено на розширені курси та предмети. Варто зауважити, що кожний навчальний предмет або інтегрований курс мають відповідний потенціал щодо формування як ключових, так і трансверсальних компетентностей. Адже останні включають, наприклад, критичне мислення та вирішення проблем, творчість та підприємливість, вміння вчитися, комунікативні навички та співпрацю, громадянську участь та цифрові навички. Отже, розвиток трансверсальних компетентностей в учнів відбувається за допомогою міжпредметного підходу, вони формуються засобами всіх шкільних предметів.

Ще одна помітна зміна, запроваджена в рамках компетентнісної реформи, стосується зосередження уваги на цінностях. Головне – розвивати в учнів такі риси, як відповідальність, працьовитість, доброту, толерантність, повагу до культурної різноманітності. Зміст освіти спрямовується на формування в учнів ціннісних ставлень, що є важливою характеристикою його реформування в Латвії.

Ключові компетентності, або, як їх у Португалії називають базовими компетентностями, були включені до національного законодавства про середню загальну та професійну освіту та навчання з 2001 р., з 2009 р. вони набувають більш вагомого значення. Наразі у Португалії на рівні базової освіти діють освітні навчальні програми для молоді (cursos de educação e formação de jovens, порт. м. CEF) та професійні програми (cursos profissionais порт. м.). Основна мета цих програм полягає у наданні учням сучасних знань, навичок та компетентностей, допомогти учням у профорієнтації. Існування рівних типів програм сприяють розвитку в учнів ключових компетентностей, зокрема формуванню підприємницької компетентності, здобуттю різних практичних навичок, які допоможуть їм у майбутньому знайти роботу. Однією з ключових компетентностей є цифрова компетентність, вона є обов'язковим предметом для всіх старших класів середньої освіти (Cedefop, 2021).

Процес реформування освіти, зокрема змісту, відбувається також в Іспанії. Органічний закон про освіту 2/2006 (Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006), який діяв з 2006 року, був змінений Органічним законом 3/2020 (LOMLOE), прийнятим у 2020 році. Реалізація поправок, внесених LOMLOE, почалася в 2020/21 навчальному році, дата завершення – 2023/24. Ця реформа зосереджена на інтересах дитини та ставить права дитини серед керівних принципів системи, сприяє гендерній рівності, заохочує постійне вдосконалення шкіл та індивідуалізацію навчання, надає центральну роль розвитку цифрових компетентностей і визнає важливість освіти для сталого розвитку.

Модернізований Національний курикулум з просування знань у початковій та середній освіті і навчанні Норвегії затверджено на законодавчому рівні в серпні 2020 р. Уряд Норвегії визначив такі три секторальні цілі для початкової та середньої освіти:

- Учні повинні мати гарне, інклюзивне середовище навчання.
- Учні повинні оволодіти базовими навичками та мати ґрунтовні знання з предмету.
- Більшість учнів мають завершити повну середню освіту та навчання.

У Курикулумі наголошено на цінностях та принципах освіти, а саме для початкової та середньої освіти, що визначено Королівським указом від 1 вересня 2017 року та відповідно до розділів 1–5 Закону про освіту (Royal Decree on 1 September 2017, and pursuant to section 1–5 of the Education Act). Наразі, освіта має базуватися на фундаментальних цінностях християнської та гуманістичної спадщини та традицій, таких як повага до людської гідності та природи, а також на інтелектуальній свободі, рівності та солідарності, цінностях,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

які також присутні в різних релігіях та віруваннях і є вкорінені в правах людини. Освіта та навчання повинні допомогти розширити знання та розуміння національної культурної спадщини та спільних міжнародних культурних традицій, а також розуміння культурного розмаїття. Окрім того, освіта має сприяти демократії, рівності та науковому мисленню.

Структурно Національний курикулум охоплює:

- Базовий курикулум – цінності та принципи початкової та середньої освіти;
- Предметні навчальні програми;
- Рамку розподілу навчальних годин за предметами.

Відповідно до Курикулуму поняття «компетентність» розуміється, як здатність здобувати та застосовувати знання та навички для подолання викликів і вирішення завдань у знайомих і незнайомих контекстах і ситуаціях. Компетентність включає розуміння та здатність розмірковувати та критично мислити. Як зазначено у документі, цілі компетентностей у предметах необхідно розглядати разом, як у межах предметів, так й поза ними (Ministry of education and research, 2017).

Національний курикулум робить наголос на наскрізних компетентностях у навчанні. Цифрова компетентність визнана наскрізною ключовою компетентністю, яка сприяє й допомагає набуттю інших ключових компетентностей. Суспільство, що змінюється, вимагає все більше і більше наскрізних навичок і компетентностей. Тому важливо, щоб кожен предмет сприяв розвитку трансверсальних компетентностей.

Цілі, встановлені для трансверсальних компетентностей, включають:

- думати і «вміння вчитися»;
- культурна компетентність, взаємодія та самовираження;
- піклуватися про себе та керувати повсякденним життям;
- багатограмотність;
- ІКТ-компетентність;
- компетентність у трудовому житті та підприємливість;
- участь, залучення та побудова сталого майбутнього (Utdanningsdirektoratet, n.d.).

Крім того, відповідно до Національного курикулуму кожна школа кожного навчального року повинна мати принаймні одну чітко визначену тему, проєкт або курс, який поєднує зміст різних предметів і розглядає обрану тему з точки зору кількох предметів. Вони називаються мультидисциплінарними навчальними модулями. Школи планують і впроваджують мультидисциплінарні навчальні модулі, а теми та тривалість можуть відрізнятися залежно від місцевих потреб та інтересів. Учні беруть участь у плануванні модулів.

У Національному курикулумі визначено, що школа має сприяти вивченню трьох міждисциплінарних тем: здоров'я та життєві навички, демократія та громадянство та сталий розвиток. Ці три міждисциплінарні теми покликані відповідати на суспільні виклики. Планується, що опрацьовуючи міждисциплінарні теми, учні розвивають як ключові, так і трансверсальні компетентності, зокрема громадянську компетентність, критичне та інноваційне мислення, компетентність культурної обізнаності та самовираження, здоров'язбережувальну компетентність тощо. Водночас, Національний курикулум залишається предмето-базованим. Оцінювання предметної компетентності учнів має дати уявлення про те, що вони знають і вміють, але ключовою метою оцінювання також є сприяння навчанню та розвитку.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Зроблено висновок, що у термінології різних країн поняття «трансверсальна компетентність» визначається по-різному і включає набір різних якостей і характеристик. Встановлено, що трансверсальні компетентності дозволяють розширити можливості, навички та уміння учням й у майбутньому, сприяють стати більш ефективними громадянами своєї країни. Вони мають важливе значення для того, щоб дати людям змогу повною мірою реалізувати свій потенціал, у тому числі в освіті, особистому та професійному житті, а також як свідомих громадян у все більш непередбачуваному світі. Трансверсальні навички або «м'які навички» це універсальні, особистісні якості, які виходять за межі знань і допомагають легко адаптуватися до мінливого середовища, ефективно боротися з викликами та долати труднощі. Ключовою ознакою трансверсальних компетентностей і навичок є те, що їх можливо розвивати, тому освіта на різних рівнях є головним засобом їх формування та подальшого удосконалення впродовж життя. На рівні шкільної освіти трансверсальні компетентності – це компетентності, які не стосуються конкретно будь-якого шкільного предмета, але є важливими для всіх предметів шкільної програми.

II.5.5. LifeComp – Європейська рамка особистісної, соціальної ключової компетентності та вміння вчитися (LifeComp – The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence)

Різні аспекти розвитку освіти на компетентнісних засадах є предметом наукових розвідок як вітчизняних так і зарубіжних фахівців. Теоретичні питання змісту навчальної програми, становлення та розвиток ідеї компетентності в освіті, проблема ключових і наскрізних компетентностей у міжнародному вимірі, підходи щодо їх імплементації у зміст шкільної освіти, запровадження цифрових компетентностей і навичок у шкільну практику є предметом досліджень таких зарубіжних фахівців, як Дж. Барбусас (Barbousas, 2021), М. Баррет (Barrett, 2018, 2021), М. Стівенсон (OECD, 2018b), Г. Феллон (Falloon, 2020), Н. Фрізен (Friesen, 2018), А. Шлейхер (Schleiche, 2019) та ін.

Розкриттю теоретичних положень та практиці реалізації компетентнісного підходу в Україні та зарубіжжі присвячено праці таких вітчизняних науковців, як В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук (Биков, Спірін, Пінчук, 2020), Н. Бібік (Бібік, 2004), А. Джурило, О. Глушко, О. Шпарик (Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021; Глушко, 2021), В. Кремень, Л. Гриневич, В. Луговий, & Ж. Таланова (Кремень, Гриневич, Луговий & Таланова, 2021). О. Локшина (Локшина, 2019), О. Овчарук (Овчарук, 2020, 2021), О. Пометун, Н. Гупан (Пометун & Гупан 2019), В. Редько (Редько, 2019, 2022).

В умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій сьогодення, компетентнісний підхід перетворився на філософію, що формує фундаментальні принципи розвитку освіти та інноваційне бачення освітніх процесів. Компетентнісна ідея в європейському просторі здолала довгий шлях, стартуючи від дискусій щодо базових характеристик цього утворення до виходу на рівень освітньої стратегії. Затвердження 18 грудня 2006 р. Рекомендацією Європейського Парламенту та Європейської Ради Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя стало віхою між періодом осмислення сутності компетентнісної ідеї, що розроблялася численною когортою науковців під егідою

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

міжнародних організацій, починаючи з 2000-х рр., та періодом цілеспрямованої її імплементації в системи освіти країн ЄС (Локшина, 2019).

У Європейській рамці кваліфікацій (The European Qualifications Framework for lifelong learning (EQF, 2008) «компетентність» була визначена як підтверджена здатність використовувати знання, навички та особисті, соціальні та/або методологічні здібності в робочих або навчальних ситуаціях, а також у професійному та особистісному розвитку (Council of the European Union, 2008).

В оновленій Рамці підтверджено позицію ЄС щодо розуміння компетентності як комбінації знань, умінь і ставлень (Council of the European Union, 2018).

Європейська Комісія співпрацює з державами-членами ЄС, щоб підтримати та зміцнити розвиток ключових компетентностей і базових навичок для всіх, починаючи з раннього віку та протягом життя. Необхідністю у контексті компетентнісної ідеї проголошено врахування аспектів особистісного й соціального розвитку на всіх рівнях освіти, що результувалося розробленням Європейської рамки особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence – LifeComp, 2020 (надалі в тексті LifeComp), У Рекомендації 2018 р., ключова компетентність «Особистісна, соціальна та вміння вчитися» базується на застосуванні позитивного ставлення до свого особистого, соціального та фізичного благополуччя та навчання протягом життя.

Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence – LifeComp, 2020 (надалі в тексті)) є важливим документом, оскільки стосується життєвих навичок і компетентностей, які повинна розвивати кожна людина впродовж життя. LifeComp пропонує концептуальну основу для ключової компетентності «особистісна, соціальна та вміння вчитися» із подальшим застосуванням її у системах освіти. Зазначена компетентність тісно пов'язана із компетентністю культурної обізнаності й самовираження, а також з громадянською компетентністю.

Структура LifeComp розглядає «Особистісну, соціальну компетентність та вміння вчитися» як набір компетентностей, що застосовуються до всіх сфер життя, які можна отримати через формальну, інформальну та неформальну освіту та можуть допомогти громадянам бути особистісно та професійно реалізованими, соціально активними та свідомими громадянами у XXI столітті. LifeComp містить дев'ять компетентностей з трьома дескрипторами кожна. LifeComp пропонується використовувати як базис для розробки навчальних програм і навчальних заходів з подальшим використанням у шкільну освітню практику.

Наразі, LifeComp складається з трьох взаємопов'язаних сфер компетентностей: особистісна, соціальна та вміння вчитися. Кожна сфера включає такі компетентності: саморегуляція, гнучкість, благополуччя (особиста сфера), емпатія, комунікація, співпраця (соціальна сфера), розвиток мислення, критичне мислення та управління навчанням (сфера «вміння вчитися»). Кожна компетентність має, у свою чергу, три дескриптори, які відповідають моделі «обізнаність, розуміння, дія». Вони повинні розглядатися як взаємодоповнюючі та необхідні, без застосування до них принципу ієрархічності рівнів. Таким чином, ці компетентності кожна людина має можливість розвивати на різних рівнях.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Для візуалізації Рамки, пояснення її ідеї, експертами було обрано символ дерева, який підкреслює динамічну взаємозалежність усіх компетентностей людини та візуально зображує модель зростання їх з часом. Кожен елемент дерева однаково необхідний та важливий для його розвитку в цілому. Наприклад, гілки дерева, які живляться від коріння, символізують зв'язок людини з соціокультурним контекстом та іншими (рис. II.5.2).

Рис. II.5.2. Дев'ять компетентностей, які складають структуру LifeComp

Метафора дерева, яка була обрана розробниками Рамки LifeComp має на меті підкреслити, що особистісний розвиток людини відбувається в соціокультурному контексті. Окрім того, цей візуальний образ допомагає визнати та зрозуміти роль соціальної екосистеми та контекстуальних факторів у сприянні або перешкоджанні розвитку особистості.

Структура Рамки складається з трьох сфер і послідовного опису кожної з дев'яти визначених компетентностей з трьома дескрипторами відповідно (табл. II.5.1). (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 8.). Запропонований набір компетентностей було визначено та підтверджено експертами після тривалих обговорень і консультацій.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця II.5.1

Структура Рамки LifeComp

СФЕРА	КОМПЕТЕНТНОСТІ	ДЕСКРИПТОРИ

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ОСОБИСТІСНА	Р1 Саморегуляція Усвідомлення та управління емоціями, думками та поведінкою	Р1.1 Усвідомлення та вираження особистих емоцій, думок, цінностей та поведінки
		Р1.2 Розуміння та регулювання особистих емоцій, думок і поведінки, включаючи реакції на стрес
		Р1.3 Виховання оптимізму, надії, стійкості, самоефективності та цілеспрямованості для підтримки навчання та дій
	Р2 Гнучкість Здатність управляти перехідними періодами, змінами та ситуаціями невизначеності, а також протистояти викликам	Р2.1 Готовність переглянути свої погляди та способи дій у зв'язку з появою нових фактів
		Р2.2 Розуміння та прийняття нових ідей, підходів, інструментів та дій у відповідь на зміну контексту
		Р2.3 Управління змінами в особистому житті, соціальному житті, роботі та навчанні, роблячи свідомий вибір і ставлячи конкретні цілі
	Р3 Добробут Прагнення бути задоволеним життям, турбота про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прийняття сталого способу життя	Р3.1 Усвідомлення того, що індивідуальна поведінка, особистісні характеристики, соціальні та екологічні фактори впливають на здоров'я та благополуччя
		Р3.2 Розуміння потенційних ризиків для благополуччя, використання достовірної інформації та послуг у сфері охорони здоров'я та соціального захисту
		Р3.3 Прийняття сталого способу життя, який поважає навколишнє середовище, забезпечує фізичне та психічне благополуччя як окремої людини, так і всіх разом, одночасно сприяє соціальній підтримці

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

СОЦІАЛЬНА	S1 Емпатія Розуміння стану іншої людини, її емоцій, переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них	S1.1 Усвідомлення емоцій, переживання, досвіду та цінностей іншої людини
		S1.2 Розуміння емоцій, відчувати почуття, переживання іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору
		S1.3 Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї
	S2 Комунікація Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та контенту	S2.1 Усвідомлення потреби в різноманітних комунікативних стратегіях, мовних регістрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту
		S2.2 Розуміння та управління взаємодією та розмовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі
		S2.3 Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах
	S3 Співпраця Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	S3.1 Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини
		S3.2 Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, вміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій
		S3.3 Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

НАВЧАЛЬНА	L1 Мислення зростання Віра в свій потенціал та потенціал інших, постійно навчатися та прогресувати	L1.1 Усвідомлення та впевненість у власній здатності та здатності інших навчатися, вдосконалюватися та досягати успіху завдяки праці та самовідданості
		L1.2 Розуміння того, що навчання – це процес, який триває все життя і вимагає відкритості, допитливості та цілеспрямованості, вмотивованості
		L1.3 Аналізувати відгуки, зворотній зв'язок від інших людей, а також успішний і невдалий досвід, щоб продовжувати розвивати свій потенціал
	L2 Критичне мислення Оцінка та самостійний аналіз інформації на підтримку аргументованих висновків, розробка інноваційних рішень	L2.1 Усвідомлення потенційної упередженості даних та власних обмежень при зборі достовірної та надійної інформації та ідей з різноманітних та авторитетних джерел
		L2.2 Порівнювати, аналізувати, оцінювати та синтезувати дані, інформацію, ідеї та медіа-повідомлення для того, щоб робити логічні висновки
		L2.3 Розробка креативні ідеї, синтез та поєднання концепцій та інформації з різних джерел з метою вирішення проблем
	L3 Управління навчанням Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших	L3.1 Усвідомлення власних навчальних інтересів, процесів та бажаних стратегій, включаючи навчальні потреби та необхідну підтримку
		L3.2 Планування та реалізація навчальних цілей, стратегій, ресурсів та процесів
		L3.3 Рефлексія та оцінювання цілей, процесів і результатів навчання та побудови знань, встановлення взаємозв'язків між областями

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 20

Наразі, LifeComp позиціонує Особистісну, соціальну та навчальну компетентність як таку, що застосовуються у всіх сферах життя. Головна ідея рамки полягає у визначенні саме тих компетентностей, яким можна навчити, зокрема в школі. Водночас, громадяни можуть стати активними у виборі свого навчального та професійного шляху, якщо виокремлені компетентності будуть активно запроваджуватися в рамках різних європейських освітніх програм. Якщо розглядати на рівні шкільної освіти, це може бути, наприклад включення нових тем у навчальні програми. Отже, освіта в різних її форматах (формальна, інформальна та неформальна) є основним засобом, який допомагає учнівської молоді розвивати цю компетентність (LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence, 2020).

Особистісна сфера (The Personal Area (P))

До особистісної сфери належать наступні компетентності: саморегуляція → гнучкість → благополуччя.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Кожна визначена компетентність має по три дескриптори (табл. II.5.2).

Таблиця II.5.2.

Компетентності та дескриптори особистісної сфери

P1 Саморегуляція

Саморегуляція це здатність до саморегуляції та рефлексії, тобто усвідомлення та управління емоціями, думками та поведінкою)
Дескриптори саморегуляції
Усвідомлення та вираження особистих емоцій, думок, цінностей та поведінки
Розуміння та регулювання особистих емоцій, думок і поведінки, включаючи реакції на стрес
Виховання оптимізму, надії, стійкості, самоефективності та цілеспрямованості для підтримки навчання та дій

P2 Гнучкість

Гнучкість це здатність управляти перехідними періодами, змінами та ситуаціями невизначеності, а також протистояти викликам)
Дескриптори гнучкості
Готовність переглянути свої погляди та способи дій у зв'язку з появою нових фактів
Розуміння та прийняття нових ідей, підходів, інструментів та дій у відповідь на зміну контексту
Управління змінами в особистому житті, соціальному житті, роботі та навчанні, роблячи свідомий вибір і ставлячи конкретні цілі

P3 Благополуччя

Благополуччя це прагнення бути задоволеним життям, турбота про фізичне, психічне та соціальне здоров'я; прийняття сталого способу життя
Дескриптори благополуччя
Усвідомлення того, що індивідуальна поведінка, особистісні характеристики, соціальні та екологічні фактори впливають на здоров'я та благополуччя
Розуміння потенційних ризиків для благополуччя, використання достовірної інформації та послуг у сфері охорони здоров'я та соціального захисту
Прийняття сталого способу життя, який поважає навколишнє середовище, забезпечує фізичне та психічне благополуччя як окремої людини, так і всіх разом, одночасно сприяє соціальній підтримці

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 27.

Аналіз компетентностей особистісної сфери.

Саморегуляція – це здатність людини змінювати та регулювати власні реакції таким чином, щоб вони не були результатом несвідомої реакції на подразник. Кожен володіє саморегуляцією різною мірою, і вона зростає з практикою. Наразі, саморегуляція – це циклічний процес, який здійснюється через три основні етапи: встановлення бажаного стану, тобто створення планів дій, постановка цілей і прогнозування майбутніх результатів; порівняння поточного стану з бажаним, моніторинг себе і розвиток самосвідомості; і дії, спрямовані на зміну поточного стану, якщо він не відповідає бажаному. Саморегуляція відіграє важливу роль у активному залученні людей до навчання та їх участі в навчанні, зокрема у вмінні вчи-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

тися, крім того вона необхідна для розвитку інших ключових компетентностей (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 28).

Гнучкість. Сучасний глобальний світ з непередбачуваними та непрогнозованими викликами стає все більш мінливим, невизначеним, складним і неоднозначним. Громадяни постійно мають справу з невизначеністю, а тому, повинні бути здатними змінити або навпаки наполегливо дотримуватися своєї поведінки, щоб справлятися з внутрішніми та зовнішніми обставинами, що постійно змінюються.

В умовах глобалізації, стрімкого розвитку техніки і технологій, розвитку робототехніки, запровадження різноманітних форм організації праці та переосмислення, перегляд навантаження працівників (дистанційна робота, гучний графік) відбуваються суттєві зміни на ринку праці. Роботодавці все частіше шукають людей зі «здатністю змінювати своє ставлення або поведінку, щоб пристосуватися до змін на робочому місці». Таким чином, важливо, щоб громадяни розвивали в собі ці навички. Бути гнучким означає мати здатність адаптуватися до нових ситуацій і вносити корективи відповідно до цих змін. Здатність проактивно шукати можливості, постійно вчитися, розуміти та адаптуватися до змін безумовно стане конкурентною перевагою для громадян (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 32).

У цифрову еру людство стикається з новими викликами: поширенням нових цифрових інструментів, штучним інтелектом, віртуальною реальності тощо. Ці технологічні інновації проникають майже в усі важливі сфери життя, а саме: в освіту, роботу, у наукові дослідження тощо. Бути гнучким у сучасному суспільстві також означає вміти розвивати та вдосконалювати свої цифрові навички, а також користуватися новими можливостями для розвитку, які з'явилися завдяки поширенню технологій. У зв'язку з цим важливим завданням школи на сучасному етапі є підготовка учнів до життя в інформаційному суспільстві, надання їм відповідних навичок і компетентностей, необхідних сьогодні і у майбутньому.

Благополуччя. Визначення поняття благополуччя підкреслює взаємозв'язок і взаємозалежність фізичних, психічних, соціальних і екологічних аспектів життя людини. Загальновизнано, що люди мають три базові психологічні потреби, які необхідно задовольнити для здоров'я та благополуччя, а саме: в автономії, у прив'язаності до інших й у компетентності (автономія – потреба відчувати відповідальність за свою поведінку; спорідненість – потреба відчувати зв'язок з іншими; і компетентність – потреба досягати бажаного результату і відчувати майстерність). На ступінь задоволення цих психологічних потреб впливає не лише особистісна компетентність, але й вимоги, перешкоди та можливості соціального, культурного та економічного контексту. Прагнення до досягнення життєвих цілей безпосередньо пов'язане із задоволенням базових потреб людини. Отже, благополуччя можна охарактеризувати як те, що виникає в результаті динамічної інтеграції та взаємозв'язків між фізичними, когнітивними, емоційними, соціальними, екзистенціальними та екологічними факторами (Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020, p. 36–37).

Соціальна сфера (the Social Area (S)).

До соціальної сфери належать такі компетентності: емпатія → комунікація → співпраця.

Соціальна сфера пов'язана з навчанням жити разом, передбачає здатність і готовність конструктивно взаємодіяти, спілкуватися та співпрацювати з іншими. Більшість нових робочих місць, які, як очікується, з'являться в період до 2025 року, вимагатимуть навичок співпраці та комунікації. Разом із емпатією, підприємництвом, інноваціями та іншими навичками, співпра-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ця та комунікація стануть фундаментальними для того, щоб конкурувати з роботами на ринку праці, що глибоко трансформується під впливом технологічного прогресу.

Щоб бути соціально компетентною, кожна людина повинна набути низку навичок, знань і ставлень, як зазначено в Рекомендації Європейської Ради щодо ключових компетентностей 2018 року. Згідно з Рекомендацією соціальна компетентність – це знання про кодекси поведінки та правила спілкування, прийняті в суспільствах і середовищах, а також навички, що дозволяють людині конструктивно спілкуватися в різних середовищах, співпрацювати, вести переговори, проявляти толерантність, висловлювати та розуміти різні точки зору, створювати довіру та відчувати емпатію. Компетентності, описані в соціальній сфері, тісно переплітаються з ключовими компетентностями «Громадянськість» і «Обізнаність у сфері культури».

Таблиця II.5.3.

Компетентності та дескриптори соціальної сфери

S1 Емпатія

Розуміння стану іншої людини, її емоцій, переживань і цінностей та надання відповідної реакції на них
Дескриптори емпатії
Усвідомлення емоцій, досвіду та цінностей іншої людини
Розуміння емоцій та досвіду іншої людини та здатність проактивно приймати її точку зору
Чуйність до емоцій та переживань іншої людини, усвідомлення того, що групова приналежність впливає на ставлення до неї

S2 Комунікація

Використання відповідних комунікаційних стратегій, предметно-спеціальних кодів та інструментів залежно від контексту та змісту
Дескриптори комунікації
Усвідомлення потреби в різноманітних комунікативних стратегіях, мовних регістрах та інструментах, адаптованих до контексту та змісту
Розуміння та управління взаємодією та розмовами в різних соціокультурних контекстах та ситуаціях, специфічних для певної галузі
Слухати інших та брати участь у розмовах з упевненістю, наполегливістю, чіткістю та взаємністю як в особистому, так і в соціальному контекстах

S3 Співпраця

Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших
Дескриптори співпраці
Прагнення зробити внесок у загальне благо та усвідомлення того, що інші можуть мати іншу культурну приналежність, походження, переконання, цінності, погляди чи особисті обставини
Розуміння важливості довіри, поваги до людської гідності та рівності, вміння вирішувати конфлікти та обговорювати розбіжності для побудови та підтримки справедливих і конструктивних відносин, взаємодій
Справедливий розподіл завдань, ресурсів та відповідальності в групі з урахуванням її конкретної мети; заохочення висловлення різних поглядів та прийняття системного підходу

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Аналіз компетентностей соціальної сфери.

Емпатія має вирішальне значення у побудові позитивних стосунків і розвитку інших соціальних та емоційних компетентностей. Емпатія є основою для подолання стресу та вирішення конфліктів. Вона включає в себе три аспекти: здатність розпізнавати емоції інших; приймати точку зору інших і розділяти з ними емоційні стани; і здатність пропонувати відповідну реакцію на емоції інших. Емпатія має визначальне значення для регулювання просоціальної та стримування агресивної й антисоціальної поведінки. Також загальновизнано, що емпатію можна покращити за допомогою спеціальних тренувань.

Комунікація. Люди не можуть не спілкуватися, навіть рішення не говорити – це передача відповідного повідомлення. Поширення цифрових технологій створило нові способи спілкування. Комп'ютерно-опосередкована комунікація (спілкування між учасниками комп'ютерної комунікації відбувається за допомогою технічних, електронних засобів зв'язку (СМС)) уможливлює спілкування та співпрацю на відстані, дозволяючи людям обмінюватися повідомленнями та великими обсягами даних миттєво і за низькою вартістю. Соціальні медіа-платформи масово використовуються для розваг, а також для спілкування з іншими людьми, підтримання стосунків та отримання інформації про світ. Однак, дистанційність, як правило, відсутність безпосереднього візуального контакту, відсутність соціально-емоційних і невербальних сигналів, притаманних спілкуванню віч-на-віч, може знизити ефективність такого спілкування, що призводить до небажаних інтерпретацій та явищ (кібербулінг, зловживання технологіями, з метою переслідування, залякування або тероризування іншої людини).

Учням і тим, хто навчається впродовж життя, необхідно навчитися безпечно, відповідально й етично користуватися соціальними мережами, захищати свою особисту інформацію та розробляти стратегії, які дозволять їм справлятися з їхнім шкідливим впливом і мінімізувати його, а також забезпечувати і максимізувати можливості та переваги спілкування за допомогою цифрових технологій. Ось чому цифрова компетентність в сучасному технологічному суспільстві є настільки важливою.

Люди повинні адаптувати свій стиль спілкування до: фізичного контексту, часу доби, рівня шуму або освітлення місця, де відбувається комунікація (наприклад, люди повинні по-різному спілкуватися в бібліотеці, на вечірці або на робочому місці); культурного контексту, цінностей, способу життя, поведінки та переконань як мовця, так і аудиторії, які впливають на те, як люди продукують та інтерпретують повідомлення. Особи, які беруть участь у комунікації в багатокультурному середовищі, повинні розвивати відкритість і повагу до культурної інакшості та ідентичності.

Співпраця. Для успішного подолання викликів, перед якими стоїть людство у XXI ст., необхідно сприяти ефективній співпраці між окремими особами, організаціями та мережами. Громадяни повинні розвивати свою здатність брати участь у колективних заходах, а також заохочувати інших до співпраці, об'єднуючи свої знання, компетентності та ресурси для досягнення спільної мети. Люди, які готові до співпраці, швидше за все, більш схильні до пошуку компромісів та впровадження інновацій.

Щоб сприяти проактивній взаємодії, люди в групі повинні бути готові: надавати один одному дієву та ефективну допомогу і підтримку; обмінюватися ресурсами та ефективно обробляти інформацію; надавати один одному зворотний зв'язок для покращення вико-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

нання завдань і обов'язків; ставити під сумнів висновки і міркування один одного, щоб сприяти прийняттю більш якісних рішень; докладати зусилля для досягнення спільних цілей; бути вмотивованими для досягнення взаємної вигоди та цілей.

Сфера «вміння вчитися» (Learning to Learn, (L)).

У світі учні, які сьогодні вступають до початкової школи, швидше за все, працюватимуть на роботах, які ще не існують, використовуватимуть технології, які ще належить винайти, або вирішуватимуть несподівані глобальні виклики. Наразі, складність викликів і непередбачуваних загроз, які доведеться вирішуватиме людству, зумовлюють необхідність для громадян навчатися впродовж життя.

Уміння вчитися – це компетентність, яку можна набувати впродовж усього життя. Вона є важливим рушієм змін у дорослому віці, сприяючи працевлаштуванню та конкурентоспроможності. Ця компетентність передбачає власну стратегію навчання, знання щодо розвитку навичок, здібностей, як це робити, а також доступну структуру для реалізації цих освітніх, навчальних питань.

До сфери «вміння вчитися» входять наступні компетентності: мислення зростання→ критичне мислення → управління навчанням (табл. II.5.4).

Таблиця II.5.4.

Компетентності та дескриптори сфери «вміння вчитися»

L1 Мислення зростання

L1 Віра в свій потенціал та потенціал інших, постійно навчатися та прогресувати
Дескриптори мислення зростання
Усвідомлення та впевненість у власній здатності та здатності інших навчатися, вдосконалюватися та досягати успіху завдяки праці та самовідданості
Розуміння того, що навчання – це процес, який триває все життя і вимагає відкритості, допитливості та цілеспрямованості, вмотивованості
Аналізувати відгуки, зворотній зв'язок від інших людей, а також успішний і невдалий досвід, щоб продовжувати розвивати свій потенціал

L2 Критичне мислення

L2 Оцінка та самостійний аналіз інформації на підтримку аргументованих висновків, розробка інноваційних рішень
Дескриптори критичного мислення
Усвідомлення потенційної упередженості даних та власних обмежень при зборі достовірної та надійної інформації та ідей з різноманітних та авторитетних джерел
Порівнювати, аналізувати, оцінювати та синтезувати дані, інформацію, ідеї та медіа-повідомлення для того, щоб робити логічні висновки
Розробляти креативні ідеї, синтезувати та поєднувати концепції та інформацію з різних джерел для вирішення проблем

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

L3 Управління навчанням

L3 Участь у груповій діяльності та командній роботі, визнаючи та поважаючи інших
Дескриптори управління навчанням
Усвідомлення власних навчальних інтересів, процесів та бажаних стратегій, включаючи навчальні потреби та необхідну підтримку
Планування та реалізація навчальних цілей, стратегій, ресурсів та процесів
Рефлексія та оцінювання цілей, процесів і результатів навчання та побудови знань, встановлення взаємозв'язків між областями

Джерело: Sala, Punie, Garkov, & Cabrera Giraldez, 2020.

Аналіз компетентностей навчальної сфери.

Мислення зростання – це віра в те, що кожен може розвивати свої навички за допомогою навчання, старанності та мотивації, тобто завдяки зусиллям і цілеспрямованої практики можливо покращити свої здібності. Це також відкритість і цікавість до нового навчального досвіду, підкріплені вірою у власний потенціал. Мислення зростання допомагає бути наполегливим у подолання викликів і перешкод, сприяє досягненню успіху в різних сферах діяльності.

Люди, які застосовують мислення зростання, вважають, що інтелект і загальні здібності не є вродженими рисами, які неможливо змінити. Навпаки, вони розглядають їх як щось, що можна розвивати і вдосконалювати з часом за допомогою цілеспрямованих, наполегливих зусиль. У рамках мислення зростання навички розуміються як гнучкі здібності, які можна покращити завдяки зусиллям і відданості справі. З іншого боку, люди з фіксованим мисленням зазвичай вважають, що ті хто мають необхідні здібності, безумовно досягнуть успіху і без докладання зусиль.

Педагоги та учні повинні застосовувати різноманітні стратегії навчання, наразі, цінувати наполегливість і прогрес у навчанні. Зосередження уваги на якості докладених зусиль і допомога учням у наполегливості сприяють тому, що вони перестають сприймати невдачу як свідчення відсутності здібностей і починають сприймати невдачу як шанс покращити ці здібності. Водночас зусиль як таких може бути недостатньо для досягнення навчальної мети, оскільки необхідна цілеспрямована, осмислена та рефлексивна робота.

Критичне мислення – це навичка мислення вищого порядку, яка має вирішальне значення для подолання невизначеності, складності та змін. Воно тісно переплітається з L3 (Управління навчанням) та «усвідомленою активністю», які передбачають управління процесом навчання, активністю у прийнятті відповідальності в процесі навчання. Критичне мислення передбачає самостійний, вмілий аналіз інформації, переконань або знань, з постійною реконструкцією, переосмисленням свого мислення, продукуванням нових знань, ідей та стратегій для вирішення проблем. Крім того, критичне мислення передбачає усвідомлення того, що особисті цінності впливають на процес порівняння, оцінки та зважування різних аргументів.

Погляди на критичне мислення все частіше враховують важливість як дивергентного, так і конвергентного мислення для його розвитку. Дивергентне, творче мислення необ-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

хідне для генерування нових ідей, тоді як конвергентне мислення використовується для оцінки різних варіантів і надання найкращої можливої відповіді на проблему або питання. Таким чином, конвергентне мислення включає процеси оцінки, аналізу, синтезу та інтерпретації для отримання висновку. Це забезпечує критичне мислення відповідями на питання «чому» і «як» обрати ту чи іншу ідею. Критичне мислення, як і творчість, розглядається як навичка вищого порядку, що тісно пов'язана зі схильністю до навчання або ставленням до навчання, якої можна навчити або стимулювати.

Управління навчанням передбачає мотивацію до розвитку як метакогнітивних знань, так і метакогнітивної регуляції навчання. Метакогнітивні знання стосуються: знань про пізнання загалом, про власний рівень знань, а також про сильні та слабкі сторони як учня; знань про завдання, наприклад, про рівень його складності, про те, які стратегії найкраще підходять для його вирішення, коли і чому їх використовувати; стратегічних знань про загальні стратегії навчання, мислення та вирішення проблем.

Мотивація, це певна енергія, спрямованість і наполегливість, яка спонукає людей до дії, є потужним рушієм навчання. Внутрішня мотивація спонукає людей до участі в навчальній діяльності, оскільки вона приносить особисту винагороду. Зовнішня мотивація стосується діяльності, яка виконується для досягнення певної зовнішньої винагороди, наприклад, похвали, оцінок, грошей або слави.

Усвідомлення власних схильностей до навчання, мотивації та рефлексії щодо навчання відіграють важливу роль в управлінні навчанням, дозволяючи учням досягти осмисленого навчання. Осмислене навчання – це таке навчання, в якому учні здатні свідомо інтегрувати нові знання і пов'язувати їх з відповідними поняттями, які вони раніше засвоїли. Усвідомлення себе як учня з конкретними інтересами, мотивацією, бажаннями, цілями та емоціями, а також застосування метакогнітивних стратегій* (*метакогнітивні стратегії – це комплекс взаємоузгоджених процесів, які здійснюють регуляцію процесуальних та результативних аспектів когнітивної активності суб'єкта). Однією з задач метакогнітивних стратегій є здійснення моніторингу, оцінки та корекції когнітивних процесів та стратегій) для моніторингу навчання розглядаються як фактори, що сприяють розвитку стійкої активності в навчанні. Застосування метакогнітивних знань і регуляції сприяє активній позиції учнів, які здатні адаптувати свої навчальні стратегії до змісту і своїх конкретних цілей.

Уміння навчатися впродовж життя є важливою компетентністю для досягнення людиною успіху в професійному та особистому розвитку, набутті різноманітних навичок. Прийняття ставлення до навчання протягом життя вимагає розвитку навичок саморегуляції. Учні, які можуть керувати власним навчанням, беруть активну участь у процесі навчання, розробляючи власні навчальні цикли, тобто визначаючи цілі та стратегії їх досягнення, плануючи та керуючи діяльністю з реалізації таких стратегій, оцінюючи процеси та результати на основі фактичних даних про досягнення, а також рефлексуючи свій навчальний процес. Це, у свою чергу, сприяє прийняттю мислення зростання та підвищує внутрішню мотивацію.

Отже, метою рамки LifeComp є забезпечення спільного розуміння на європейському рівні, відповідно до Рекомендації Ради 2018 р. щодо ключових компетентностей для навчання впродовж життя, а також для підтримки ініціатив, спрямованих на те, щоб ці життєві навички набувалися якомога більшою кількістю людей в Європі через освіту, включаючи

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

неформальну та інформальну освіту, а також через різні рівні формальної освіти від початкової школи до університету.

Важливо передбачити інноваційний педагогічний досвід із застосуванням наскрізних і предметних підходів, щоб ми краще розуміли, як навчати життєво важливих компетентностей і як їх можна вбудувати в навчальну програму на міжпредметній основі або в окремі предмети, а також у навчання впродовж життя. Доведено, що особистісний та соціальний розвиток людини на всіх рівнях освіти є важливим аспектом подальшого удосконалення компетентнісної парадигми і підвищення якості освіти.

Загальні висновки

Сьогоднішні інновації часто стають звичайним явищем завтра, тому бути людиною підготовленою, здатною до креативного та інноваційного мислення є одним із пріоритетних завдань освіти.

Загальною тенденцією у застосуванні на практиці компетентнісного підходу у державах-членах ЄС є посилення на всіх етапах вивчення основних предметів, що сприяють набуттю ключових компетентностей учнів, подальшому удосконаленню міжпредметного підходу та нових методів навчання. Наразі, ефективна реалізація компетентнісно-орієнтованого навчання учнів в шкільній освіті має забезпечуватися шляхом впровадження передового досвіду, застосування успішних практик. Це передбачає підтримку освітніх працівників (курси підвищення кваліфікації, тренінги тощо) для впровадження нових та інноваційних форм викладання та навчання, для оновлення методів та інструментів оцінювання компетентностей.

Сприяння можливостям навчання впродовж життя для всіх, розроблення цілісної системи. Можливості формального, неформального, інформального та гнучкого навчання протягом життя можуть трансформувати потенціал кожної окремої людини. Особливе це має значення для вразливих груп (мігранти, біженці, люди похилого віку, сільське населення, люди з обмеженими можливостями). Поняття «навчання впродовж життя» не означає лише навчання, яке відбувається за шкільною програмою або до і після формальної освіти, а також не ототожнюється з підвищенням кваліфікації та перекваліфікацією людей, у зв'язку з постійними змінами щодо вимог до кваліфікації й навичок найманих працівників на ринку праці. Держави повинні гарантувати «безперервність навчання протягом життя». Цьому може сприяти розмаїття форм і середовищ навчання, які мають бути доступними завдяки відкритим ресурсам і технологіям. Освітнім системам і школам необхідно переглянути свої навчальні програми таким чином, щоб замислитися над тим, чого школярі можуть набути і краще опанувати та навчитися у школі, а чого поза школою.

Акцентуація на розвитку трансверсальних компетентностей в освітній політиці, практиці та навчальних програмах на всіх рівнях формальної освіти, а також формальної і неформальної освіти у європейському регіоні. Процес інтеграції трансверсальних (наскрізних) компетентностей у різних освітніх системах різниться між собою, він відбувається за різними підходами й темпами, з власних конкретних потреб. Набуття наскрізних компетентностей є актуальним для всіх учнів, незалежно від рівня розвитку країни, економіки та рівня освіти.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Вчителі є найважливішим ключем до успішної інтеграції трансверсальних компетентностей у навчальний процес на рівні школи, класу. Тому вкрай важливо розвивати спроможність вчителів інтегрувати та викладати наскрізні компетентності через навчання, професійну підтримку та доступ до навчально-методичних матеріалів. Вчителі повинні навчитися інтегрувати трансферсальні (наскрізні) компетентності в традиційну навчальну програму та в позакласну діяльність. Отже, необхідно надати вчителям знання та навички із застосування педагогічних стратегій для інтеграції трансверсальних компетенцій у практику.

Необхідно покращити шкільне середовище, щоб вчителі мали можливість ефективно впроваджувати наскрізні компетентності у своїй професійній діяльності. Очевидно, що вчителі потребують відповідних програм професійного розвитку, які мають на меті озброїти їх навичками, необхідними для сприяння та формування трансверсальних компетентностей учнів. Крім того, програми повинні допомагати вчителям розвивати навички оцінювання цих компетентностей в учнів, ця тема потребує подальших розвідок.

Цифрові інновації вимагають інвестицій у нову інфраструктуру, таку як широкосмуговий зв'язок, забезпечення навчальних закладів необхідним цифровим і технологічним обладнанням, технікою тощо.

Список використаних джерел

Биков, Ю.В. (2021). Формування компетентностей учасників освітнього процесу на основі хмаро орієнтованих інформаційно-освітніх систем. Вісник НАПН України, *3*(1), 1–6. https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-3

Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал, (4), 5–11. https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559

Глушко, О. (2021). Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. Науково-педагогічні студії, (5), 8–21. https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21

Глушко, О. (2023). Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. Український педагогічний журнал, (4), 45–58. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58

Джурило, А. П., Глушко, О. З., Локшина, О. І., Маріуц, І. О., Тименко, М. М., Шпарик О. М. (2018). Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». https://undip.org.ua/library/transformatsiyni-protsesy-u-shkilniy-osviti-krain-yevropeyskoho-soiuzu-ta-ssha-monohrafiia/

Кремень, В., Гриневич, Л., Луговий, В., & Таланова, Ж. (2021). Формування цифрової компетентності у школі: кадрові виклики і відповіді для України. Український педагогічний журнал, (4), 6–28. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28

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

Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. Київ: СПД Богданова А.М.

Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2020). Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті. *Український педагогічний журнал,* (3), 14–23. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-3-14-23

Луговий, В. І., Слюсаренко, О. М., Таланова, Ж. В. (2014). Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті. Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України, (2), 14–24.

Ляшенко, О., & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. Український педагогічний журнал, (4), 29–36. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36

Овчарук, О. В. (2018). Рамка цифрової компетентності для громадян: європейська стратегія визначення рівня компетентності в галузі цифрових технологій. Педагогіка і психологія. *Вісник НАПН України, 1*(98), 31–38.

Овчарук, О. В. (2020). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. Інформаційні технології і засоби навчання, 2 (76), 1–13. https://lib.iitta.gov.ua/720330/1/3526-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-16187-1-10-20200430.pdf

Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : колективна монографія (О. В. Овчарук ред.). Київ : К. І. С., 66–72.

Редько, В., & Теличко, Н. (2022). Моделювання процесу формування в учнів закладів загальної середньої освіти міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності засобами мовленнєвих ситуацій. Проблеми сучасного підручника, (28), 155–169. https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-28-155-169

Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал, (4), 66–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76

Ярова, О. Б. (2015). Ключові компетентності в змісті початкової освіти країн Європейського Союзу. Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Сер : Педагогічні науки. Бердянськ: БДПУ, Вип. 1, 343–350. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nzbdpufn_2015_1_60.

Arjomand, G., Erstad, O., Gilje, O., Gordon, J., Kallunki, V., Kearney, C., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M. & von Reis Saari, J. (2013*). KeyCoNet 2013. Literature Review: Key competence development in school education in Europe.* 143 p. http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=947fdee6-6508-48dc-8056-8cea02223d1e&groupId=11028

Armstrong, A. (2014). Scotland: *Education, curriculum and learning. The strengths, challenges and solutions in lifelong learning*. IBE Working Papers. Geneva: UNESCO International Bureau of Education. https://eric.ed.gov/?id=ED560480.

Barbousas, J. (2021). Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation. La Trobe University. Australia. https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/.

Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308

Barrett, M. (2021). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence framework, assessments and findings.* 63 p. https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf

Borghetti, C. & Barrett, M. (2023). What do I need to know about quality and equity in the assessment of plurilingual, intercultural and democratic competences and the use of portfolios? In book M. Byram, M. Fleming & J. Sheils (Eds.), *Quality and Equity in Education: A Practical Guide to the Council of Europe Vision of Education for Plurilingual, Intercultural and Democratic Citizenship* (pp. 114–135). Bristol: Multilingual Matters. https://doi.org/10.21832/BYRAM4020

Cedefop. (2021). *Vocational education and training in Portugal – Short description*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2801/251891

Cook, R., Weaving, H. (2012). Key Competence Development in School Education in Europe. KeyCoNet's review of the literature. A summary. Brussels, Belgium, European Schoolnet. https://eduveille.hypotheses.org/files/2013/06/Summary-Litterature-Review.pdf

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

Council of the European Union. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006. L 394/10-394/18 EN. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF

Council of the European Union. (2008). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April 2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. (2008/C 111/01). *Official Journal of the European Union*, 6.5.2008. C 111/1 EN. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:EN:PDF

Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union, Vol. 61,* 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

Durando, M. (2013, April 24). Who we are. European Schoolnet. http://www.eun.org/about

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

Erasmus+ Programme of the European Union (2017). *The models of processes of developing transversal skills in practical training. The project "The acceleration method of development of transversal competences in the students' practical training process".* 146 p. http://www.awt.org.pl/wp-content/uploads/2017/04/IO5-The-models-of-processes-of-developing-transversal-skills-in-practical-training.pdf

European Commission, European Political Strategy Centre. (2017). *10 trends transforming education as we know it.* Publications Office. https://data.europa.eu/doi/10.2872/800510

European Commission. (2020a). *Commission presents European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.* Brussels, 1 July 2020. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1196/IP_20_1196_EN.pdf

European Commission. (2020b). *European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience.* https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf

European Commission. (2021a). *Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education – Handbook*, Publications Office of the European Union, 2021, https://data.europa.eu/doi/10.2766/237842

European Commission. (2021b). *Digital Education Action Plan (2021–2027).* https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

European Commission. (2021c). *2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118

European Commission. (n.d.). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Key competences. Retrieved October 19, 2023, https://education.ec.europa.eu/focus-topics/improving-quality/key-competences

European Commission; EACEA; Eurydice. (2012). *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy.* Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 68 p. https://ddooss.org/informes/School_in_Europe.pdf

European Environment Agency. (2014). Report of the EEA Scientific Committee Seminar on Environment, Human Health and Well-Being. Advancing the Knowledge Base. European Environment Agency. https://www.eea.europa.eu/about-us/governance/scientific-committee/reports/report-of-the-eea-scientific/view

European Union. (2006). Key Competencies for Lifelong Learning. Recommendation of the European Parliament and to the Council of 18 December 2006. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union.* 2006. 30 December. L 394/10.

European Union. (2014). *Keyconet's conclusions and recommendations for strengthening key competence development in policy and practice. Executive summary.* Brussels. http://keyconet.eun.org.

Eurydice. (2022). National Education Systems. Finland. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland

Eurydice. (2023). Finland. Single Structure Education (Integrated Primary and Lower Secondary Education). https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/finland/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education_en.

Eurydice. (2024). National Education Systems. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems

Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development.* vol. 68, (5). 2449–2472. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4

Friesen, N. (2018). Continuing the Dialogue: Curriculum, Didaktik and Theories of Knowledge. *Journal of Curriculum Studies,* 50(6), 724–732. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537377

Gordon, J., Rey, O., Siewiorek, A., Vivitsou, M., Reis Saari. (2012). KeyCoNet. Literature Review: Key competence development in school education in Europe. Research Report. Key Competence Network on School Education. https://ens-lyon.hal.science/ensl-01576387/file/KeyCoNet-Literature-Review-on-Key-competence-development-in-school-education-in-Europe_11.pdf

Hutmacher,W. (1997). Key Competencies in Europe. Report of the Symposium. *A Secondary Education for Europe Project.* Symposium. Berne, Switzerland, 27–30 March, 1996. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation, 72 p. https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407717.pdf

IBE Glossary of Curriculum Terminology. (2013). https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/show=term/term=Transversal+skills#start

Koeppen, K., Hartig, J., Klieme, E., & Leutner, D. (2015). Current Issues in Competence Modeling and Assessment. *Zeitschrift fiir Psychologie/Journal of Psychology*, Vol. 216, Issue **2.** February 26, 61–73. https://doi.org/10.1027/0044-3409.216.2.61

Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam. (2010). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/LIAS_2030_parluks_lv_0.pdf

Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu Nr. 418/Lm13. Apstiprināts ar 2020 gada 2 jūlija. (2020). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf

Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*, 2, 126–133. https://doi.org/10.32405/2617–3107–2019–1–15.

Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy.* Bucharest (Romania). (1), 47–64. https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47

Ministry of education and research. (2017). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf

NISHTHA. (n.d.). What Are The Transversal Competencies? https://itpd.ncert.gov.in/pluginfile.php/1539067/mod_resource/content/1/10_29_eng_what_are_transversal_competencies.pdf

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

OECD. (2017). *Education Policy Outlook*. Belgium, 32 p. https://www.oecd.org/education/profiles.htm.

OECD. (2018a). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris, 33 p. https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf.

OECD (2018b). *The Future of Education and Skills: Education 2030. Position paper,* Paris, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

OECD. (2019a). OECD *Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Skills for 2030*. 15 p. https://search.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf

OECD. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Note.* 146 p. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

OECD (2019c). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD (2019d). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en

OECD (2019e). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/acd78851-en

Sala, A., Punie, Y., Garkov, V. and Cabrera Giraldez, M. (2020). *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence,* EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg. 82 p. https://doi.org/10.2760/302967

Topuzov, O. & Golovko, M. (2019). Strengthening the competence orientation of the natural science school education content as condition of all-round development of a personality. *Education: Modern Discourses*, 2, 134–140. https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-16

UNESCO Bangkok Office. (2015). *2013 Asia-Pacific Education Research Institutes Network (ERI-Net) regional study on: transversal competencies in education policy and practice (Phase I): regional synthesis report*. 71 p. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000231907

UNESCO Bangkok Office. (2016). *School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region*. Paris. https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577

ІІ.6. Інновації у навчанні іноземних мов у загальній середній освіті в європейському освітньому просторі

Н.В. Нікольська

ІІ.6.1. Стратегічні орієнтири навчання іноземних мов в європейському освітньому просторі

Європейські прагнення українського суспільства обумовлюють потребу реформування освіти задля гуманізації навчання, формування гармонійно розвиненої особистості, примноження виховного потенціалу національної освіти у процесі її входження в освітні простори Європи та світу. Розбудова національної освіти з урахуванням викликів XXI ст. актуалізує критичне осмислення досягнутого та зосередження зусиль і ресурсів на розв'язанні проблем, які гальмують її розвиток, не дають можливості забезпечити нову якість, адекватну сьогоденню. Законами України «Про освіту» та «Про повну загальну середню освіту» визначено шляхи реформування вітчизняної освіти з метою досягнення якісно нових стандартів викладання основних предметів, зокрема й іноземною мовою.

Використання навчання іноземним мовам як засобу створення умов для усвідомлення відмінностей у рідній та іншомовній культурі, виховання толерантного ставлення до представників інших народів, формування навичок іншомовної міжкультурної комунікації та готовності до діалогу в умовах глобалізаційних процесів наразі ускладняється проблемою збереження національної ідентичності та розвитку багатомовності громадян Європи. Тому, все більшої актуальності сьогодні набуває дослідження вивчення іноземних мов. Напрацювання європейських країн у цій галузі є цінним. Особливий інтерес – багатонаціональні та багатомовні країни, де накопичено чималий досвід вирішення проблем формування багатомовності й одночасного збереження національної ідентичності своїх громадян.

Проблеми теорії та практики навчання іноземних мов та освіти з використанням іноземної мови як засобу навчання загальноосвітнім предметам у країнах Європи загалом та у північноамериканському регіоні, зокрема, розглядаються в працях зарубіжних науковців М. Байрам (M. Byram), Ж. Зарате (G. Zarate), М. Флемінг (M. Fleming), С. Мартинеллі (S. Martinelli) та ін. Значний внесок у дослідження проблеми навчання іноземних мов у загальній середній освіті зроблено науковцями К. Бейкером (C. Baker), О. Гарсіа (O. Garcia), Дж. Каммінсом (J. Cummins), С. Крашен (S. Krashen), Д. Саєром (D. Saer), Дж. Фішманом (J. Fishman), Н. Хорнбергер (N. Hornberger); Дж. МакНамарою (J. MacNamara), Дж. Харрісом (J. Harris); К. Візерсом (C. Withers), Н. Грантом (N. Grant), К. МакКіноном (K. MacKinnon), М. Стефенсом (M. Stephens) та ін.

Ці питання досліджують також українські компаративісти, як-от: І. Білецька, Т. Боднарчук, О. Заболотна, О. Локшина, О. Першукова та ін. Науковцями проаналізовано про-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

блеми навчання та виховання у середній освіті європейських країн, реформування освіти, тенденції розвитку змісту освіти, мовну освітню політику.

Водночас, подальше дослідження навчання іноземних мов в умовах європейської інтеграції України з метою формування багатомовності школярів є нагальною проблемою часу.

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться дискусії щодо доцільних та ефективних способів опанування іноземної мови. Мовна освіта є важливим засобом, який формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною у суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується, навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові реалії потребують змін у визначенні рівнів володіння іноземними мовами, нових підходів до добору змісту освіти, використанні адекватних форм навчання та видів контролю. З початку XXI ст. значно зросла освітня значущість іншомовної освіти та її професійна функція на ринку праці, що стало причиною посилення мотивації вивчення іноземних мов у більшості країн світу. Суттєво змінився соціокультурний контекст навчання іноземних мов в усіх країнах європейського континенту. Тому, одним із завдань ЄС визначено надання допомоги європейським країнам щодо узгодження мети та змісту навчання іноземних мов, створення загальноєвропейських освітніх стандартів у цій галузі (Council of the European Union, 2018)

Зазначений комплекс причин пріоритезує стратегію ЄС з поліпшення викладання та вивчення мов. Активною є співпраця з Радою Європи та його Європейським центром сучасних мов, яка фокусується на просуванні інновацій у викладанні мов (European Commission, 2018).

У стратегічних документах ЄС важливою складовою формування європейського освітнього простору вбачається оволодіння іноземними мовами, зокрема передбачається, що до 2025 року на додаток до рідної мови, використання двох інших мов стане нормою в ЄС. ЄС також сприяє використанню Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, CEFR), які були затверджені Радою Європи у 2001 році. Сьогодні цей документ перетворився в країнах ЄС на ефективний інструмент для забезпечення прозорої, послідовної та всеохопної основи для розробки мовних програм та керівних принципів побудови навчальних програм, структурування навчальних матеріалів та оцінювання знань з іноземної мови (Council of the European Union, 2018).

Девіз ЄС «Єдність у розмаїтті» проголошує мовне розмаїття та сприяє збереженню та розвитку багатомовності. Мови об'єднують людей, роблять інші країни та їх культури доступними і зміцнюють міжкультурне порозуміння. Знання іноземних мов відіграє життєво важливу роль у підвищенні можливостей працевлаштування і мобільності. Багатомовність також підвищує конкурентоспроможність економіки ЄС.

У ЄС наразі використовується три алфавіти і 24 офіційні мови. Близько 60 іншими мовами послуговуються у певних регіонах або певних групах. Імміграція також принесла в ЄС безліч додаткових мов. За оцінками, в даний час у кордонах ЄС проживають громадяни понад 175 національностей. Мовне розмаїття закріплено у статті 22 Хартії основних прав Європейського Союзу. Повага прав осіб, що належать до меншин, є основоположним елементом Хартії. У документі проголошена заборона дискримінації людей, що належать

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до групи меншин, і вимагається повага до культурного, релігійного та мовного розмаїття на всій території Союзу. Комісія забезпечує дотримання основних прав і, зокрема, права на недискримінацію при застосуванні законодавства ЄС. Водночас, держави-члени мають виняткове право визначати, або визнавати національні меншини в межах своїх кордонів, включаючи права груп меншин на самовизначення, як викладено у Європейській хартії регіональних мов або мов меншин Ради Європи та Рамковій конвенції про захист національних меншин. Це право поширюється на національні або регіональні мови меншин (Erasmus +, 2017).

Мовна політика ЄС передбачає дві головні мети. Насамперед, це збереження й захист мовного розмаїття в ЄС і підтримка вивчення іноземних мов. Важливою цінністю ЄС є право кожного народу спілкуватися у своїй країні своєю мовою. Для цього ЄС продукує важливі документи мовами країн, які є членами ЄС. Завдяки цьому євроспільнота має доступ до інформації й дослівно її розуміє та сприймає. Європейська спільнота з вугілля та сталі, яка була створена після Другової світової війни у 1951 році і стала прототипом ЄС, прийняла першу постанову щодо мовного питання, в якій офіційні мови країн-членів повинні стати як офіційними мовами співтовариства, так і робочими мовами установ співтовариства. Сьогодні офіційна мова кожної країни є офіційною мовою ЄС (Eurydice, 2012).

Оскільки кілька країн мають одну державну мову, то це означає, що в ЄС функціонує 24 офіційні мови. Це: англійська, німецька, французька, данська, нідерландська, естонська, фінська, грецька, угорська, італійська, португальська, іспанська, чеська, шведська, латвійська, литовська, мальтійська, польська, словацька, словенська, ірландська (з 1 січня 2007, але з обмеженнями). Громадяни ЄС можуть звертатися до інституцій ЄС одною з офіційних мов. Відповіді отримують тією ж мовою. Усі розпорядження ЄС, правові акти публікуються офіційними мовами, за винятком ірландської. У Європейському Парламенті депутати можуть виголошувати промови однією з офіційних мов ЄС.

Мовна політика ЄС спрямована на розвиток національних мов і підтримку вивчення іноземних мов, зокрема на досягнення такого рівня освіти в країнах ЄС, за якого кожний громадянин, крім рідної буде знати ще дві іноземні мови та послуговуватися ними (Eurydice, 2012). Такий вектор щодо знання мов ЄС підтримується з декількох причин. По-перше, мовні компетентності надають можливість вчитися й працювати в інших країнах; поліпшують перспективи професійного росту. По-друге, знання мов зміцнює зв'язки між різними культурами, що є необхідною умовою у багатомовній і багатокультурній Європі. По-третє, великі фірми, які прагнуть працювати в Європі, потребують працівників із знанням багатьох мов. По-четверте, це мовний сектор: письмові та усні переклади, викладання іноземних мов, мовні технології тощо є одним з найбільш швидких запитів сучасної економіки.

Дослідження щодо ставлення європейців до вивчення іноземних мов показують, що громадяни позитивно налаштовані до багатомовності. 98% громадян ЄС вважають, що вивчення мов має значення для майбутнього дітей; 88% – приносить користь; 72% респондентів підтримує політику, за якої кожний європеєць має знати щонайменше дві іноземні мови; 77% – стверджують, що вдосконалення мовних компетентностей повинно бути пріоритетом політики ЄС (Eurydice, 2012).

Мовне розмаїття ЄС функціонує на засадах рівності та взаємозбагачення різних культур. Інституції ЄС забезпечують гармонійне співіснування офіційних, регіональних

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

мов і мов менших корінних народів Європи. Кожна мова визнається цінністю й служить мостом до інших країн ЄС, сприяє взаєморозумінню. Політика багатомовності розширює можливості громадян ЄС на ринку праці, освіти, спорту, професійного зростання; полегшує доступ до інформації у сфері права; сприяє безперешкодному пересуванню на територію всіх країн-членів ЄС. Переважна більшість європейців бачать успішні перспективи мовної політики ЄС на фоні глобалізованого світу. Запровадження поняття «громадянин ЄС» не означає скасування національного громадянства. Процес розширення ЄС і закони, які гарантують чотири основні свободи ЄС (вільний рух товарів, осіб, послуг, капіталу), сприяють мультикультурному та багатомовному характеру ЄС (European Commission, 2007).

Історія становлення мовної політики ЄС засвідчує еволюційність цього процесу. Сьогодні мовна проблематика є окремим пріоритетним напрямом діяльності ЄС, яка має офіційну назву «Мовна політика ЄС» (EU Language Policy). З 2007 року створено окрему посаду Комісара ЄС з мультилінгвізму, а у 2008 році – Групу високого рівня з мультилінгвізму (Commissions High Level Group on Multilingualism) (European Commission, 2007).

Група високого рівня з мультилінгвізму визначає поняття багатомовності як співіснування різних мовних спільнот усередині однієї географічної або геополітичної зони чи політичної спільноти, а також як здатність суспільства, інститутів, груп та індивідів регулярно спілкуватися більше ніж однією мовою. (European Commission, 2007)

Мовний режим торкається питань юридичного, політичного, культурного, функціонального та бюджетного характеру. В межах інституцій ЄС існує різний мовний режим. У науковій літературі існують наступні мовні режими ЄС, які розрізняють в залежності від застосування мов офіційних і робочих, а саме:

- монолінгвізм,
- націоналізація,
- обмежений мультилінгвізм,
- асиметричні системи,
- контрольований монолінгвізм,
- контрольований мультилінгвізм,
- повний мультилінгвізм з управлінськими корективами,
- необмежений мультилінгвізм.

Існуючий сьогодні в ЄС мовний режим є результатом здійснення певної мовної політики всередині спільноти, а також її реалізації національними урядами країн-членів. Дослідники структурують мовну політику ЄС за такими критеріями:

- в залежності від суб'єктів та об'єктів реалізації на інституційну та поза інституційну;
- в залежності від рівнів реалізації на наднаціональну, національну та регіональну.

Інституційна мовна політика регламентує використання мов всередині або між інституціями ЄС, з країнами-членами, їх громадянами та поза ЄС.

У 1958 році прийнята перша директива ЄС, Regulation № 1/58, яка визначила чотири офіційні та робочі мови ЄС: датську, французьку, німецьку та італійську. Зі зростанням кількості держав-членів ЄС кількість офіційних та робочих мов змінювалась. За процедурою в «Акті

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

про приєднання» всі країни-кандидати до приєднання в ЄС визначають одну мову, якою буде відбуватися спілкування з інституціями ЄС (Barbara Pozzo, 2006).

В інституціях ЄС обов'язковими до перекладу на всі мови ЄС. Це –законодавство та важливі документи. Щодо інших документів, то існує правило, щодо перекладу лише на ті мови, яких вимагає ситуація. Наприклад, якщо рішення має відношення до окремих індивідів або групи, то вони не перекладаються на всі мови ЄС. Також більшість інституцій ЄС визначають для себе мови комунікації для внутрішніх потреб. Наприклад, Європейська Комісія використовує англійську, французьку та німецьку мови для внутрішніх потреб. Європейський Центральний Банк – лише англійську мову (L'Union Européenne, 2005) .

Мовна політика ЄС реалізується за напрямами:

- політика у сфері перекладів;
- навчання висококваліфікованих перекладачів, які спеціалізуються у сфері ЄС;
- в освіті дорослих;
- вивченні іноземних мов людьми з особливими потребами;
- сприянні збільшенню різноманітності мов, що вивчаються;
- створенні спеціалізованих мовних класів;
- навчанні вчителів іноземних мов, які, зокрема, володіли б не однією іноземною мовою;
- розвитку європейської системи тестування та визначення рівня знань іноземної мови;
- публікації аналітичних, довідкових, статистичних, тематичних видань та досліджень, що мають на меті забезпечення та поширення інформації для процесу ухвалення рішень на національному та наднаціональному рівнях.

Підкреслимо, що політика у сфері перекладів є важливою складовою інституційної політики ЄС. У структурі Європейської Комісії функціонують Генеральний директорат з письмових перекладів та Генеральний директорат з усних перекладів, які забезпечують, відповідно, письмові переклади документації і матеріалів інституцій ЄС, а також усні переклади на зустрічах та конференціях.

Для громадян країн ЄС створено спеціальну програму-перекладач для перекладу документів ЄС, яка включає 1 млн. слів та сталих виразів з 23 мов ЄС. За допомогою цієї програми будь-який громадянин ЄС може зручно перекласти важливий для нього документ на рідною йому мовою.

Окрім того, важливим напрямом мовної політики ЄС з 2005 року є навчання висококваліфікованих перекладачів, які спеціалізуються в різних напрямках діяльності ЄС. На сьогодні створено стандартні «Мережі європейських магістратур з перекладу» (European Master's in Translation network).

Мовна політика ЄС реалізується в тому числі через програми у сфері освіти. З початком 1980-х та упродовж 1990-х років реалізовано такі програми, як:

- COMETT (Community Action Programme for Education and Training for Technology in the European Community);
- ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) – з 1987 р. у ній взяли участь понад 1,5 млн осіб;
- LINGUA - програма, спрямована на сприяння вивченню іноземних мов;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- TEMPUS - Trans-Mobility Programme for University Students;
- LEONARDO DA VINCI - програма, спрямована на стимулювання розвитку нових методів навчання. За даними 2006 р. з 2000 р. майже 300 тис. осіб з 31 країни взяли участь у цій програмі
- YOUTH FOR EUROPE - Європа для молоді;
- SOCRATES включала у себе ERASMUS та LINGUA, але мала надзвичайне значення для розширення сфери діяльності в школах, через включення програми COMENIUS у шкільну освіту (European Commission, 2007).

З 2007 року більшість цих програм об'єднано у програму «Навчання впродовж життя» (Lifelong Learning Programme), яка функціонувала до 2013 року. Програма була спрямована на підтримку тих проєктів освітніх інституцій, що розвивають взаємодію, кооперацію та мобільність між освітніми та тренінговими системами усередині ЄС з метою отримання ними можливості конкурувати на світовому ринку. Навчання іноземних мов було пріоритетом у програмі.

Результати дослідження Євробарометра щодо ефективності мовної політики ЄС засвідчують її високу результативність вже навіть на початковому етапі. За цими дослідженнями, кількість громадян ЄС, що володіють принаймні однією іноземною мовою, зросла з 47% у 2001 році до 56% в 2005 році. Зросла кількість людей, які проживають в ЄС і вважають, що знання іноземних мов є корисним з 79% у 2001 році до 83% в 2005 році, з них 53% вважають знання іноземної мови надзвичайно важливим (Europeans' language skills...).

Водночас, рівень упровадження мовної політики ЄС в кожній державі-члені є різними. У Болгарії, до прикладу, вивчення іноземних мов стало частиною реформи національної освітньої системи, прийнятої Парламентом Болгарії у 2006 році. Уряд Угорщини запровадив стратегію викладання та вивчення іноземних мов «Програма світові мови» (World Language Programme), у межах якої передбачено:

- значне підвищення фінансування вивчення іноземних мов в школі;
- запровадження року інтенсивного вивчення іноземної мови у сфері обов'язкової освіти;
- іспит з іноземної по закінченні школи;
- збільшення на 40% навчального часу, присвяченого вивченню іноземних мов тощо.

Розбудова освітніх систем за принципом «рідна мова плюс дві іноземні» реалізується в реформах дошкільної та початкової освіти Іспанії, Естонії, Литви, Німеччини, Словенії та Франції. У школах запроваджують «Європейські секції» (European sections), відвідуючи які учні отримують можливість вивчати більше іноземних мов,, особливу увагу у секціях приділено європейській співпраці.

В Австрії, Нідерландах, Німеччині, Фінляндії та Франції запроваджується сертифікат CertiLingua, яким визначається мовна компетентність учня. Він доповнюватиме шкільний атестат.

Для контролю за реалізацією мовної політики ЄС вводяться «Індикатор лінгвістичної компетентності», загальноєвропейське тестування дітей до 16 років на знання найпоширеніших у ЄС іноземних мов, проведення Європейських оглядів мовної компетенції (First European Survey...)

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У більшості країн-членів ЄС на рівні початкової освіти більша частина учнів вивчає англійську мову. У деяких державах-членів вивчення англійської мови є обов'язковим на цьому рівні освіти. Всі або майже всі (99-100%) учні початкових класів в Австрії та Іспанії, на Кіпрі та на Мальті вивчали англійську мову як іноземну в 2018 році, як це було також у Ліхтенштейні, Норвегії та Північній Македонії. Крім того, принаймні 9 з кожних 10 дітей початкової школи вивчали англійську мову у Греції, Латвії, Польщі, Італії, Франції, Хорватії та Швеції (European Commission, 2021a).

У багатьох державах-членах Східної та Північної Європи, які приєднались до ЄС у 2004 або 2007 роках, обов'язковим у минулому було вивчення російської мови. Наразі ситуація змінилася, і у більшості цих країн спостерігається збільшення частки учнів, які вивчають англійську мову. Зокрема, до 2018 року ця частка у Литві, Естонії, Болгарії, Чехії, Словенії, Словаччині та Румунії зросла від 72% до 87%, та до понад 90% у Польщі та Латвії, як і в Хорватії, яка приєдналася до ЄС у 2013 році. У Люксембурзі у початковій школі переважна більшість учнів вивчають люксембурзьку, німецьку та французьку мови, які є офіційними мовами в державі. Англійська мова вводиться лише у середній школі (European Commission, 2021b).

Окрім Люксембургу (84%) наступна найвища частка дітей молодшого шкільного віку, які вивчають французьку мову як іноземну, у 2018 році була зафіксована в Іспанії, Греції, Бельгії та Румунії.

У 2018 році німецька мова була основною іноземною мовою, яку вивчали всі діти початкової школи в Люксембурзі (100%), тоді як близько п'ятої частини дітей початкової школи вчили німецьку мову у Хорватії та Угорщині (European Commission, 2021a).

На рівні середньої освіти (рівень ISCED 3) майже всі (96,1%) учнів у країнах ЄС-27 цього рівня вивчали англійську мову як іноземну в 2018 році, порівняно з приблизно однією чвертю (25,9%), які вивчали іспанську мову, і близько однієї п'ятої, які вивчали французьку (22,0%) або німецьку (20,4%). У період з 2013 по 2018 роки частка учнів на цьому рівні освіти, які вивчають англійську мову, зросла і залишається на високому рівні, як і частка учнів старших класів середньої школи, які вивчають іспанську, німецьку і французьку. Серед держав-членів ЄС, в яких найшвидше зросла частка учнів, які вивчали англійську мову між 2013 та 2018 роками, це – Кіпр, Німеччина та Угорщина (загалом, щонайменше на 6,0%). На відміну від них, у Греції кількість таких учнів зменшилась на 3,9% (European Commission, 2021b).

У період з 2013 по 2018 роки відсоток учнів загальноосвітніх шкіл, які вивчають французьку мову як іноземну, знизився у всіх, крім п'яти держав-членів ЄС. Винятком є Хорватія, Угорщина, Греція та Польща, де відсоток учнів, що вивчають французьку мову, зріс, а також Люксембург, де змін не відбулося.

Відсоток учнів, які вивчають німецьку мову, збільшився (Німеччина та Австрія, не враховуються). Найбільше зростання зафіксовано у Греції, на Мальті та у Португалії.

Серед 26 держав-членів ЄС (Іспанія не враховується) частка учнів, які вивчають іспанську мову, зросла. Зокрема, більш ніж утричі в період з 2013 по 2018 рік у Бельгії та більш ніж подвоїлась у Польщі та Латвії.

У 2018 році Люксембург був єдиною державою-членом ЄС, де кожен учень середньої загальної освіти вивчав дві або більше іноземних мов; дуже високий відсоток (98,3-99,6%) також був зафіксовано у Франції, Чехії, Румунії, Фінляндії та Словаччині.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Водночас, частка учнів середньої школи, які вивчають дві або більше мов, на Кіпрі зменшилася більш ніж удвічі (з 83,8% у 2013 році до 38,4% у 2018 році), значне зменшення спостерігалося також і у Греції (European Commission, 2021a).

Отже, політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, актуалізують володіння принаймні однією або і кількома іноземними мовами. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії та відпрацьовуються практики опанування іноземною мовою. Мовна освіта посідає чільне місце серед пріоритетів політики ЄС та держав-членів в аспекті конкурентоспроможності економік, мобільності, діалогу культур та соціальної злагоди.

II.6.2. Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти у галузі навчання іноземних мов в європейському регіоні

В умовах інтенсифікації міжкультурної взаємодії у глобальному світі здатність спілкуватися іноземною мовою набуває нового сенсу. Опанування двох іноземних мов окрім рідної стає необхідністю, оскільки мови виконують окрім функції вираження етнічної приналежності, ще і забезпечення конкурентоздатності на ринку праці. Тому вплив глобалізації на мовне розмаїття у світі окрім негативних рис, як то розвиток деструктивних форм мовної взаємодії, втрата мовної та культурної ідентичності представників націй та національностей, які входять до світової спільноти у складі держав, залежних в економічному та політичному аспектах від більш високорозвинених держав, має і позитивні, зокрема стимулює та створює умови для вивчення кількох іноземних мов. Водночас, за таких обставин однією з гармонійних умов особистості є почуття приналежності до певної культурно-мовної групи, яке закріплено в мові. Тому врегулювання сучасних тенденцій в галузі міжкультурної комунікації та створення адекватних умов для реалізації права на збереження культурно-мовної ідентичності набувають все більшої ваги.

Мета двомовної освіти – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання. Білінгвальне (двомовне) навчання є засобом здобуття освіти з використанням двох мов як засобів навчання, в процесі якого відбувається формування особистості, відкритої до взаємодії з оточуючим світом. Використовувані для цього мови є: одна – рідною для учня (mother tongue), а інша – може бути другою рідною, якщо учень є представником природної (побутової) двомовності; або чужою мовою (нерідною, іноземною). Мови можуть мати у суспільстві різний статус, як то: державна, офіційна іноземна, або мова національної меншини чи регіональна мова. Оскільки у процесі білінгвального навчання нерідну або іноземну мову розглядають не лише як засіб повсякденної комунікації, але і як інструмент пізнання світу спеціальних знань, то у результаті учні досягають високого інтегративного рівня мовної та предметної компетентності.

Навчання з використанням двох мов є досить поширеним в країнах Європи. Як правило, таке навчання не потребує штучного заохочення, оскільки сприяє розширенню загальноосвітнього кругозору учнів завдяки ознайомленню з особливостями іншомовної культури, формуванню у них толерантного ставлення до поглядів, культурних особливостей представників іншої культури, пов'язаних із національною специфікою. Цей процес

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

стимулює необхідність подальшої самоосвіти та саморозвитку, що є необхідною умовою професійної діяльності у сучасному світі.

Дж. Фішман (Joshua Fischman) у своїх працях «Двомовна освіта: Міжнародна соціологічна перспектива» (Bilingual Education: An International Sociological Perspective) (1992); «Двомовна освіта: сучасні перспективи» (Bilingual Education: Current Perspectives) (1996) запропонував чотири принципи двомовної освіти:

1. Двомовна освіта є корисною для групи більшості.
2. Двомовна освіта є результативною для групи меншості.
3. Двомовна освіта позитивно впливає на освіту.
4. Двомовна освіта є ефективною для навчання мови та викладання мови.

Фішман вважає, що двомовна освіта є корисною з багатьох причин: вона передбачає лояльність та інтеграцію у суспільство; не дає мовам переважати або домінувати, а, навпаки, веде до взаєморозуміння та справедливого, рівномірного використання; розширює економічні, соціальні та культурні можливості білінгва.

Автор виокремлює типологію двомовного навчання, в основі якої лежить соціолінгвістичний аспект мови, а саме:

Тип 1 – Перехідна двомовна освіта (Transitional Bilingual Education): білінгвізм, що призводить до витіснення рідної мови;

Тип 2 – Двомовна освіта монограмотності (Monoliterate Bilingual Education): білінгвізм, спрямований на опанування писемністю другої мови; навички грамотності розвиваються тільки в домінуючій мові;

Тип 3 – Часткова двомовна освіта (Partial Bilingual Educaton): часткова двомовність, коли гуманітарні дисципліни викладають двома мовами, а природничі – державною, домінуючою в країні навчання;

Тип 4 – Двомовна освіта багатограмотності (Biliterate Bilingual Education): повний білінгвізм – рівноправність вивчення двох мов, коли завдяки навчанню зберігається вихідна мова та культура й одночасно опановується мова, яка є офіційною у країні навчання (Fishman, 2010).

Узагальнюючи, зазначимо, що білінгвальна освіта в Європі та світі сьогодні розвивається на тлі дискусії щодо традиційних методів вивчення іноземної мови, які повною мірою не задовольняють запити сучасного суспільства, оскільки не забезпечують повноцінної підготовки учнів до майбутньої професійної діяльності, не використовують можливостей міжпредметних зв'язків. Навчання з використанням двох мов як засобу здобуття освіти в основі грунтується на двомовних освітніх програмах з різних навчальних дисциплін, які фактично є альтернативним варіантом засвоєння предметного змісту навчальних дисциплін засобами рідної та іноземної мов, та спрямовані на досягнення учнями синтезу мовної, предметної і міжкультурної компетенції. Отже, з точки зору реалізації ідей плюралізму та полікультурного виховання двомовна освіта в країнах Європи найбільш повно виправдовує сподівання. Її мета – інтеграція у сучасний європейський та світовий простір, міжкультурна комунікація і полікультурне виховання.

Білінгвальна освіта є важливою складовою сучасної системи загальної середньої освіти у Великій Британії. Особливістю білінгвальної освіти у Британії є інтегрований зміст

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

навчання, який потребує від учителя застосування різноманітних прикладів з різних культур в описі основної освітньої концепції навчання, що є ефективним для учнів з різною культурною ідентичністю. Мета полягає у досягненні найвищих рівнів толерантності, підсиленні шкільних та соціальних структур, які створюються для подолання учнями і вчителями расових та етнічних меж (Baker, 2008).

Британські науковці наголошують також на таких сутнісних характеристиках шкільної білінгвальної освіти, як важливість цілей мовного планування; структурування змісту двомовних освітніх програм з різних навчальних дисциплін, які фактично являють собою альтернативний шлях засвоєння предметного змісту навчальних дисциплін засобами рідної та іноземної мов і спрямовані на предметне розміщення мов (гуманітарні дисципліни викладають двома мовами, а природничі – офіційною, домінуючою в країні навчання); рівноправність вивчення двох мов, коли завдяки навчанню зберігається вихідна мова та культура й одночасно опановується мова, яка є офіційною у країні навчання; укріплення культурної ідентичності учнів та підтвердження їх громадських прав у суспільстві; розширення економічних, соціальних та культурних можливостей білінгва (Baker, 2008).

У педагогічних джерелах досить часто поряд вживають терміни «білінгвальне навчання» та «білінгвальна освіта», традиційно розглядаючи освіту як процес. Ми вважаємо за необхідне розмежувати ці два поняття.

Білінгвальна освіта (bilingual, bicultural education – бікультурна освіта) – це процес, реалізація якого відбувається на основі використання двох програм з метою опанування змісту предметів, що включають в себе культури, від яких ці дві мови походять (Harlow, 2008).

Білінгвальне навчання (bilingual instruction) – процес, за якого навчальні програми або підходи сконструйовані для спрощення навчання для неангломовних учнів у початковій та середній школах, навчаючи їх рідною мовою та англійською (Harlow, 2008).

CLIL (Content and Language Integrated Learning) означає двомовну освіту або освіту із зануренням, коли всі або принаймні деякі предмети (наприклад, математика, географія та природничі науки) викладаються мовою, відмінною від мови навчання. Метою цього типу надання є підвищення рівня володіння учнями мовами, відмінними від мови навчання.

Отже, предметно-мовне інтегроване навчання іноземних мов CLIL є методом, який забезпечує викладання іноземними мовами навчальних предметів. В результаті загальний обсяг годин, що відводиться на навчання іноземних мов, не збільшується, не збільшується також і загальне навчальне навантаження та не відбувається вилучення уроків з інших предметів курикулуму. Хоча майже в усіх країнах ЄС працюють школи, в яких застосовується CLIL, лише невелика кількість з них запровадила його в усіх школах на певному рівні: Австрія і Ліхтенштейн – у перших класах початкової освіти, Кіпр – в одному з класів початкової школи, Люксембург і Мальта – на початковому та середньому рівнях освіти, Італія – в останньому класі старшої середньої школи.

У більшості європейських країн законодавство офіційно визнає принаймні одну регіональну мову або мову меншини. Це офіційне визнання часто вимагає сприяння використанню цих мов у різних сферах суспільного життя, зокрема в освіті. Однак деякі країни, такі як Франція, не визнають регіональні мови та мови меншин офіційними, але вони передбачають ці мови у своїх керівних документах вищого рівня, пов'язаних з освітою. Крім того, майже в половині країн програми інтегрованого навчання змісту та мови включають

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

регіональні мови або мови меншин як мови навчання поряд з державними мовами. Виходячи зі змісту навчального плану, викладання класичної грецької та/або латинської мови переважно відбувається в загальній старшій середній школі. Ці мови дуже рідко є обов'язковими предметами. Класична грецька мова є обов'язковою лише для всіх учнів у Греції та на Кіпрі в початкових і старших класах середньої освіти. Латинська мова є обов'язковим предметом для всіх учнів у Румунії (нижча середня освіта) і в Хорватії, Боснії та Герцеговині, Чорногорії та Сербії (загальна старша середня освіта). У низці систем додаткової освіти класична грецька та/або латинська мова є обов'язковими лише для студентів, які навчаються за спеціальними напрямками навчання.

Приблизно у двох третинах країн, де пропонуються програми CLIL, де принаймні деякі предмети викладаються іноземною мовою, вчителі, які викладають програми такого типу, повинні мати спеціальні (додаткові) знання, кваліфікації. Найчастіше ці вчителі повинні довести, що вони достатньо знають мову, якою викладається програма CLIL. Мінімальне знання іноземної мови зазвичай відповідає рівню B2 або рівню C1 Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти.

Найпоширеніший вид програми CLIL, який діє у 29 системах освіти (з 35, де є програми CLIL), полягає у викладанні частини предметів мовою навчання (державною мовою), а інших предметів – іноземною. Більшість систем освіти з програмою CLIL цього типу мають до трьох різних мовних комбінацій (наприклад, державна мова та англійська, державна мова та французька, державна мова та німецька). Проте в деяких системах освіти кількість мовних комбінацій перевищує 10. З огляду на конкретні іноземні мови, якими надається CLIL, найбільш часто використовуваними мовами є англійська, французька та німецька та, меншою мірою, іспанська та італійська. (Coyle D., Hood P., Marsh D., 2013).

Другий за поширеністю тип програми CLIL, який використовується у 18 системах освіти, полягає у викладанні деяких предметів державною мовою та інших предметів регіональною мовою або мовою меншин. Так само, як і для попереднього типу, кількість мовних комбінацій, які учні можуть вибрати, відрізняється в різних освітніх системах. Вони можуть вибрати один варіант мови (наприклад, державна мова та польська у Чехії) або більше ніж 10 варіантів (у Франції, Угорщині та Румунії).

Інший тип програми CLIL зустрічається в країнах з декількома державними мовами, які часто мають програми, що пропонують викладання різних предметів двома державними мовами. Цей тип програми CLIL існує у Бельгії, Ірландії, Люксембурзі, Мальті, Фінляндії та Швейцарії.

Обмежена кількість країн пропонує програми CLIL, які не підпадають під зазначені вище категорії. Наприклад, у фламандській спільноті Бельгії деякі програми CLIL включають паралельне навчання більш ніж двома мовами, зокрема двома або всіма трьома державними мовами та іноземною мовою. Подібним чином в Іспанії існують програми CLIL, що включають більше ніж дві мови. Крім того, програми, де деякі предмети викладаються регіональною мовою, а деякі – іноземною (державна мова – іспанська – використовується в цих програмах лише в межах предмету Lengua Castellana y Literatura. Цей тип програми CLIL також існує в Естонії та Чорногорії, де деякі школи пропонують програми, які викладають деякі предмети мовою меншини (албанська у Чорногорії) та інші іноземною мовою (англійська в обох країнах) (Coyle, Hood & Marsh, 2013)

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Хоча жодна з досліджуваних систем освіти не забезпечує всіх (чотирьох) типів програм CLIL, чотири мають три типи програм (Фламандська спільнота Бельгії, Естонія, Іспанія та Фінляндія). У 16 системах освіти зустрічаються два типи програм CLIL. Більшість систем освіти з двома типами програм CLIL пропонують програми, які викладаються державною мовою та іноземною мовою, а також державною мовою та регіональною мовою або мовою меншини (Австрія, Італія, Латвія, Литва, Німеччина, Польща, Чехія, Франція, Угорщина, Румунія, Словаччина, Швеція та Албанія). У 15 системах освіти існує лише один тип програми CLIL. Найчастіше йдеться про державну мову та іноземну (Болгарія, Данія, Кіпр, Нідерланди, Португалія, Ліхтенштейн, Північна Македонія, Норвегія та Сербія). Інші механізми в освітніх системах з одним типом програми CLIL включають програми з двома державними мовами (німецькомовне населення Бельгії, Ірландія, Люксембург і Мальта) і ті, що поєднують державну мову з регіональною мовою або мовою меншини (Хорватія та Словенія).

Немає ознак того, що програми CLIL зосереджені на якомусь конкретному рівні освіти. У більшості європейських країн програми CLIL існують на всіх досліджуваних рівнях освіти, тобто початкова, неповна середня та старша середня освіта. Однак країни часто надають певні мовні варіанти лише на певних рівнях освіти. Це означає, що не всі варіанти CLIL, які існують у країні, доступні на всіх рівнях освіти.

Двомовна освіта функціонує не лише для двомовних спільнот. Завдяки дослідженням, які показують, що вивчення другої мови приносить переваги майже кожному, школи в усьому світі шукають способи транслювати ці переваги своїм учням. Однією з тенденцій навчання в двомовній освіті є CLIL. Щоб скористатися перевагами цього інтегративного підходу, вчителі та адміністрація шкіл потребують глибокого розуміння теорій, що лежать в основі методології CLIL, а також належної підготовки щодо того, як її застосовувати конкретними способами у своєму закладі.

Список використаних джерел

Білавич, Г.В., Височан, Л.М., Савчук, Б.П., Кліщ, Г.І. (2021). Питання розвитку іншомовної освіти в державах закордоння крізь вимір наукового дискурсу українських компаративістів (кінець XX – початок XXI ст.). *Медична освіта,* (3), 5–10. https://doi.org/10.11603/m.2414-5998.2021.3.12587

Боднарчук, Т. (2012) Розвиток білінгвальної освіти в Австрії (1945–2010) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Львів, – 218 с.

Бондаренко, Н. (1995). Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні. *Педагогіка і психологія*, 5, 12–18.

Білецька, І. (2013) Іншомовна освіта у середніх навчальних закладах США: полікультурний контекст : моногр. Умань. – 326 с.

Горбатенко, В.П. (1999) Стратегія модернізації суспільства: Україна на зламі тисячоліть. К.: Видавничий центр «Академія», С.183.

Джурило А. П., Глушко О. З., Локшина О. І., Маріуц І. О., Тименко М. М., Шпарик О. М. (2018). Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 192 с. URL: http://comparlab.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/monogr_transform_proc_shkil_osv_eu_usa.pdf

Заболотна, О. (2013) Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу : моногр. Умань : Жовтий, 371 с.Закон «Про повну загальну середню освіту» *Відомості Верховної Ради* (ВВР), 2020, № 31, ст. 226 URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text

Кабінет Міністрів України. (2019, липня 24). Постанова «Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти» (№ 688). Освітній вебпортал Парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text

Кабінет Міністрів України. (2020, вересень 30). Постанова «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (№ 898). Урядовий портал. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyiosviti- i300920-898

Кісь, Р. (2002). Мова, думка і культурна діяльність. Видавництво піраміда. Конституція України. (2003). Видавництво А.С.К.

Кремень В. Г. *Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору*. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.

Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років URL: https://ips.ligazakon.net/document/NT1078

Локшина, О. І. (2011). Тенденція як наукова категорія порівняльної педагогіки. *Порівняльно-педагогічні студії*, № 2(8). С. 7–13.

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

Локшина, О. (2023). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021 – 2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. *Український Педагогічний журнал*, 4, 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Методичні рекомендації з розвитку багатомовної освіти у навчальниїх закладах України. (2019). URL: https://patrir.ro/wp-content/uploads/2019/04/Multilingual-education-in-Ukraine%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97_%D0%9F%D0%90%D0%A2%D0%A0%D0%98%D0%A0.pdf

Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). К.: Міністерство освіти і науки. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Про схвалення концепції реалізацій державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016, грудня 14). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державними членами, з іншої сторони. (2014, червня 27). Освітній вебпортал Парламенту України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/984_011

Шпарик, О. М. Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. *Український педагогічний журнал*. 2019. 3. С. 38–49. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49

Шпарик, О. М. COVID-19 і шкільна освіта: досвід учителів Китаю. *Український педагогічний журнал*. 2020. № 4. С. 25–33. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2020-4-25-33

Accession criteria (Copenhagen criteria). EUR-Lex. (n.d.). https://eur-lex.europa.eu/EN/legalcontent/glossary/accession-criteria-copenhagen-criteria.htm

August, D. & Hakuta, K. (1997). Improving Schooling for Language-Minority Children.Washington, DC: National Academy Press, 35-39. Retrieved 2019 from URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED408820.pdf

Baker, C. (2001). Foundation of Bilingual Education and Bilingualism. Multilingual Matters Limited.

Baker, C. (2008). Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education. Multilingual Matters Limited.

Baker, C. & Hornberger, N. (1996). An Introductory Reader to the Writings of Jim Cummins. Multilingual Matters LTD.

Banks, J. (1999). Multicultural Education: Issues and Perspectives Boston: Allyn and Bacon.

Beacco, J.C. & Byram, M. (2002). Guide for the Development of Language Educational Policies in Europe. Linguistic Diversity to Plurilingual Education, Council of Europe, Language policy Division. Retrieved 2019 from URL: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoEdocuments/plurinlingaleducation_en.pdf?ver=2017-02-07-160535-763

Bojović, A. K., & Ćorić, V. (2023). Challenges of rule of law conditionality in EU accession. *Bratislava Law Review*, 7(1), 41–62. https://doi.org/10.46282/blr.2023.7.1.327

Byram, M., Zarate, G. & Newner, G. (1997). Sociocultural competence in language learning and teaching. Studies towards Common European Framework of Reference for language learning and teaching [Education Committee Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe Publishing]. Retrieved 2019 from URL: https://rm.coe.int/16802fc1bf

Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe (2006). Eurydice. Retrieved 2019 from URL: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Council of Europe. (1992). European Charter for Regional or Minority Languages. European Treaty Series, Strasbourg. https://www.coe.int/en/web/european-charter-regional-orminority-languages

Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union, Vol. 61,* 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languageslearningteaching/16809ea0d4

Council of Europe, 800 million Europeans (2001). Public Relation Service of the Council of Europe. Ukrainian version. Retrieved 2019 from URL: https://studfiles.net/preview/5199222/page:18/

Coyle D., Hood P., Marsh D., (2013) Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 173 p.

Creative Europa CULTURE strand https://culture.ec.europa.eu/creative-europe/creative-europe-culture-strand

Diebold, A.K. (1961). Incipient Bilingualism. Language, 37(1)

Edwards, J. (1981). The context of bilingual education. Journal of Multilingual and Multicultural Development 2 (1), 25-44.

Erasmus+ programme for education, training, youth and sport. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/projects

Erasmus+ Programme of the European Union (2017). The models of processes of developing transversal skills in practical training. The project "The acceleration method of development of transversal competences in the students' practical training process". 146 p. http://www.awt.org.pl/wp-content/uploads/2017/04/IO5-The-models-of-processes-of-developing-transversal-skills-in-practical-training.pdf

European Commission. (2020a). Commission presents European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. Brussels, 1 July 2020. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1196/IP_20_1196_EN.pdf

European Commission. (2020b). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2020-07/SkillsAgenda.pdf

European Commission. (2021a). Blended learning for high quality and inclusive primary and secondary education – Handbook, Publications Office of the European Union, 2021, https://data.europa.eu/doi/10.2766/237842

European Commission. (2021b). Digital Education Action Plan (2021–2027). https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

European Commission. (2021c). 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118

European Commission; EACEA; Eurydice. (2012). Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 68 p. https://ddooss.org/informes/School_in_Europe.pdf

European Commission. (2003). Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006. https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF

European Commission, Commission of the European Communities. FINAL REPORT. High Level Group on Multilingualism. Luxembourg: Offce for Offcial Publications of the European Communities, 2007–36 p.

European Education Area. https://education.ec.europa.eu/about-eea/the-eea-explained

Europeans' language skills on the rise. http://www.euractiv.com/en/culture/europeans-language-skills-rise/article-152828.

First European Survey on Foreign Languages Skills http://ec.europa.eu/education/policies/lang/ languages_en.html

Fishman, A., Garcia, O. (1996). Handbook of Sociolinguistics. Blackwell Publishers.

Fishman, A., Garcia, O. (2010). Handbookof language and ethnic identity. Oxford University Press.

Gonzales, J. (2008). Encyclopedia of Bilingual Education. A SAGE Reference Publication.

Harlow, G. U. (2008). Bilingual Education for Minorities. Encyclopedia of Language and Education (2nd ed.), 3, 123–125.

Lokshyna, O. (2018). The European Dimension of the Competence-based School Education in Ukraine. *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy*. Bucharest (Romania). (1), 47–64. https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.1/47

Lokshyna, O. (2021). European direction of the secondary education development in Ukraine. Univers Pedagogic. *Revistă Ştiinţifică de Pedagogie şi Psihologie*, 4(72), https://doi.org/10.52387/1811-5470.2021.4.02

Lokshyna, O., Shparyk, O. & Dzhurylo, A. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(30), Issue 59, 7–10. Retrieved December 10, 2023 URL: http://www.seanewdim.com/i59.html

L'Union Européenne et la question du multilinguisme //Eurostudia, vol.1, no. 1, juin 2005.

La maîtrise de plusieurs langues par le plus grand nombre. Leonard Orban http://ec.europa.eu/ commission_ arroso/orban/index_fr.htm.

Multilingualism: The language of the European Union. (2022). https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2019/642207/EPRS_BRI(2019)642207_EN.pdf

Nikolska, N. (2021). Bilingual education as a means of learning foreign languages in Ukraine and EU. *Education: Modern Discourses*, 4, 66-74. https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021- 4-07

Nikolska, N. (2022). Innovative methods of teaching foreign languages in secondary education in Ukraine. *Education: Modern Discourses,* 5, 95–101. https://doi.org/10.37472/2617-3107- 2022-5-06

Nikolska, N., Terletska, L., Yevtushenko, N., Khomyshyn, O., & Malazoniia, S. (2022). Learning a foreign language through dynamic interaction of the teacher and the student. AD ALTA: *Journal of Interdisciplinary Research*, 12(1), Special Issue (XXVI), 33–38. http://www.magnanimitas.cz/ADALTA/120126/papers/A_05.pdf

Pozzo B.(2006) Multilingualism and the harmonisation of European law. –Kluwer law International – 2006, p. 210.

Spolsky, B. (1999). Concise Encyclopedia of Educational Linguistics. Pergamon Elsevier University of Edinburg, Science Ltd Copyright.

Tsuda, Yu. (2013). The Hegemony of English and Strategies for Linguistic Pluralism: Proposing the Ecology of Language Paradigm. The Global Intercultural Communication Reader. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203508534-40/hegemony-nglishstrategies-linguistic-pluralism-proposing-ecology-language-paradigm-yukio-tsuda

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ІІ.7. Управління загальною середньою освітою в європейському освітньому просторі: трансформаційні інновації

О.О. Максименко

ІІ.7.1. Теоретико-стратегічні орієнтири управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторах

Питання управління шкільною освітою знаходиться у полі особливої уваги світових організацій, світової наукової та освітньої спільноти за надшвидкого розвитку світових ринків та демократизації політики держсистем. Постійне вдосконалення людського капіталу у глобалізованому світі пропонується здійснювати шляхом забезпечення якісної освіти у поєднанні з активністю та узгодженістю дій суспільства і держави за сучасних реалій їх взаємо впливового розвитку та функціонування. Дієвими принципами реалізації вбачають демократизацію, гуманізацію та людиноцентризм, на яких базується подальша розбудова громадянського суспільства (UNESCO, & Bokova, 2017).

Сили громадянського суспільства є вагомими і відповідальними на усіх рівнях та в усі сферах життя. Саме галузь освіти, і особливо шкільна її ланка, яка є середовищем широкої взаємодії та ключовою галуззю підготовки членів цього суспільства змін, набула пріоритетності за впровадження сутнісних трансформацій на шляху до розвитку людського капіталу протягом життя.

Орієнтирами спрямування діяльності освітнього поля за умови долученості громадянського суспільства як середовища змін сучасного світу, обрано рівність на демократичних засадах, доступність, досяжність якісної освіти (Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року, 2015).

У переліку стратегій ЄС для продукування якісного людського ресурсу задля кардинальної трансформації європейської економіки в умовах глобалізаційних процесів О. Локшина визначає інноваційний розвиток освіти провідною стратегію ефективної модернізації соціальної сфери (Локшина, 2007, с. 5). Зокрема, на сучасному етапі головними пріоритетами ЄС визнаються реформування та подальша демократизація управління освітою і особливо її шкільною ланкою, яка є ланкою підготовки до та визначення подальшого життєвого шляху.

За впровадження в управління освітою суспільної складової відбулося розширення сутності поняття «управління»: воно охоплює формальні та неформальні процеси, на основі яких формується політика, визначаються пріоритети, розподіляються ресурси та впроваджуються, відслідковуються і аналізуються результати освітніх реформ. Управління в освіті є не тільки питанням центральної влади, але й кожного рівня системи від міністер-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ства до класу чи спільноти. Йдеться про розподіл повноважень щодо прийняття рішень на усіх рівнях (UNESCO, 2016, с. 13).

Теоретичні та практичні дослідження управління шкільною освітою у демократичному суспільстві знаходяться у центрі уваги, ретельно розробляються та розкриваються у працях вчених України і світу, у переліку питань яких виокремлюється децентралізація як шлях до демократизації освітньої галузі. Питання децентралізації порушено у розвідках українських компаративістів, серед яких:

- теоретичні питання децентралізації у світовій освіті (О. Локшина, А. Джурило, О. Глушко, О. Шпарик (Lokshyna et al., 2021));
- децентралізаційно-децентралізаційний вимір освітніх реформ, реалізованих в англомовних країнах у період кінця XX – початку XXI століття (Сбруєва, 2005, с. 17–19);
- концептуальні ідеї суспільно-державного управління в системі освіти дорослих у досвіді скандинавських країн: Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії (Огієнко, 2019, с. 155–166);
- реформування управління сучасною загальною середньою освітою США (Бойченко, 2010);
- проблема децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі (Гриневич, 2005, с.10, 17–18);
- сутнісні складові та характеристики управління освітою у європейському та світовому освітньому просторах (Бойченко, 2011; Матвієнко, 2005; Сбруєва, 2001; Сбруєва, 2004; Сбруєва, 2015; Ярова, 2013а; Ярова, 2013б; Ярова, 2013в; Ярова, 2016; Бєлова, 2021);
- питання наукового дискурсу сучасних методологій організаційного механізму управління в освіті (Калініна, 2017).

Дослідження вчених зарубіжжя охоплюють широкий спектр питань демократизації. Теоретичні засади децентралізації освіти висвітлювали у своїх працях вчені зарубіжжя, серед яких К. Лугаз (C. Lugaz) та А. Де Граве (A. De Grauwe), В. Дж. Доннеллі (V. J. Donnelly), Е. Оскарсдуттір (E. Óskarsdóttir) та А. Воткінс (A. Watkins), Дж. Літвак (J. Litvack), Дж. Бонал (J. Bonnal) та інші.

Аналітичні порівняння діючих типів управління в освіті країн світу в умовах глобалізаційних процесів проводили М. Віндзіо, Р. Сакмен, К. Мартенс (Michael Windzio, Reinhold Sackmann, Kerstin Martens).

Результати практичних досягнень децентралізації в освіті фіксуються у документальних дослідженнях ЮНЕСКО, ОЕСР, Світового Банку, Колумбійського університету (Центр міжнародної інформаційної мережі з землезнавства / The Center for International Earth Science Information Network) (UNESCO, & Bokova, 2017; OECD, 2020; Litvack, 1991; Bonnal, 1991).

За умов децентралізації формально-неформальне управління в освіті веде до зміни формату його функціонування, на основі якого відбувається вибудова цілісної дієвої структури сталих зав'язків, механізмів та засад. Задля забезпечення цього процесу використовується перелік інструментів, означених загальноприйнятими термінами запропонованими ЮНЕСКО, серед яких освітнє адміністрування, децентралізація, управління / менеджмент, школо-базоване управління / менеджмент, автономія (табл. II.7.1).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця ІІ.7.1

Терміни ЮНЕСКО у сфері управління освітою

Термін	Характеристика
Керування освітньою галуззю / освітнє адміністрування (educational administration)	може стосуватися як окремої частини так і усієї освітньої системи
Децентралізація (decentralization)	розширення або розподіл функцій та повноважень від центрального органу до органу місцевої влади чи спільноти; галузевим терміном є освітня децентралізація (educational decentralization)
Управління / менеджмент (management)	використовують для сукупного виокремлення трьох основних завдань, серед яких керівництво / нагляд та відповідальність за роботу інших працівників, розподіл праці, а також ресурсів і фінансів для отримання результату та прийняття рішень
Управління освітою / освітній менеджмент (educational management)	управління у галузі освіти, академічний менеджмент, шкільне управління
Школо-базоване управління / менеджмент (ШБМ) (school-based management / SBM)	позначає більшу автономію шкіл у прийнятті рішень щодо використання людських, матеріальних та фінансових ресурсів
Освітня автономія (educational autonomy)	врегулювання повноважень, наданих освітнім установам будь-якого рівня щодо певного ступеня незалежності / самоуправління в адмініструванні та укладанні програмних матеріалів

Джерело: (Education (n.d.) In UNESCO Thesaurus. Retrieved from http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/mt1.20).

Ідеї децентралізації у суспільному вимірі розпочали активний поступ у XX ст., застосовуючись для вирішення питань управління освітнього сектору. Одразу постало питання співвідношення поєднання країнами ступеня протилежних процесів децентралізації та централізації. Так, централізація втілює доцентрові об'єднавчі національні рухи на державному рівні. Децентралізація спрямована на вирішення складних проблемних питань, а подекуди неможливих для розв'язання централізацією, та уможливлює розвиток різноманіття і задіяність усіх територій країни, об'єднання зусиль у ланці рівнів влади – державного, регіонального і місцевого (Bonnal, 1991).

Освітня децентралізація передбачає передачу відповідальності і влади до місцевих спільнот і закладів освіти – шкіл (Donnelly, Óskarsdóttir & Watkins, 2017, с. 7).

Децентралізація у сучасній освітній галузі за визначенням української дослідниці Л. Гриневич базується на принципі територіальної організації влади, за яким держава передає право на ухвалення рішень з певних питань або у певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї. Система управління поділяється за рівнями, а саме: центральний (центральний уряд); регіональний (державні регіональні органи влади); місцевий (муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади), школи (Гриневич, 2005, с.10, 17–18).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Структурно децентралізація в освіті, за узагальненням Дж. Літвака (J. Litvack), охоплює органи вищих щаблів – міністерства, а також проміжні органи державного управління, місцеві органи управління, громади та заклади освіти – школи. Делегування повноважень може варіюватися від виключно адміністративної децентралізації до ширшого фінансового контролю регіональних і місцевих рівнів.

Ключовими параметрами впровадження децентралізації вважаються: теоретичні обґрунтування і наукові дослідження, міцні політичні зобов'язання та лідерство, шляхи та глибина змін. Але результативність децентралізації залежать від особливостей країни, умов функціонування і стану освітнього сектору, взаємодії різних важливих груп / об'єднань у межах сектору. Вбачається, що децентралізаційна ефективність, прозорість, самозвітність, відповідальність надання послуг краще відображають місцеві інтереси, заохочують участь, розширюють зону охоплення чи дії – територіально та суспільно, впливаючи водночас на якість освіти.

У новітньому форматі функціонування ключовим визнають розподіл повноважень та шляхи прийняття рішень у межах освітнього сектору. Сутнісно вагомим є обговорення розподілу функцій, оскільки освітній процес вимагає від розробників напрямів діяльності раціоналізації та узгодження широкого переліку додаткових функцій, що стосуються укладання курикулулуму, методики викладання, оцінювання знань учнів, випуску та розподілу навчальної літератури, наймання на роботу і виплати зарплати вчителям, будівництва та ремонту шкіл, освітнього фінансування, взаємодії батьків та вчителів тощо (Litvack, 1991).

Узагальнюючи практики втілення централізації та децентралізації в освітній галузі країн ЄС, О. Матвієнко виокремлює напрями їх можливого застосування, серед яких: планування освітньою системою; визначення цілей і змісту навчальних програм, методів і критеріїв оцінювання; встановлення штату педагогічного й непедагогічного персоналу школи й рівня контролю за виконанням ними посадових обов'язків; оцінювання та інспектування освітньої діяльності; фінансування освіти (Матвієнко, 2005, с. 15).

К. Лугаз (C. Lugaz) та А. Де Граве (A. De Grauwe) наголошують, що децентралізація матиме успіх, тобто сприятиме поліпшенню нормативного регулювання та підвищенню відповідальності, якщо впровадження ґрунтуватиметься на діях ефективного і компетентного центрального уряду. Держава, на думку вчених, має залишатися на ключових позиціях у децентралізованій системі, хоча її повноваження змінюються, а окремі її обов'язки можуть набути більшої вагомості. Наприклад, успішна політика децентралізації вимагає забезпечення моніторингу якості, рівність та професіоналізм (Lugaz & De Grauwe, 2009, с. 4).

Д. Гемегей та Ж. Зажда (Gamage&Zajda, 2009) узагальнюють моделі децентралізації в освіті, а саме:

- за МакГінном та Уелшем (1999) (McGinn& Welsh, 1999) і Ронденеллі та ін. (1984) (Rondenelli et al.,1984), децентралізація визначається в термінах чотирьох вимірів передачі влади та повноважень: деконцентрація, делегування, передача повноважень і приватизація. Деконцентрація стосується просторового переміщення процесу прийняття рішень, тобто передачі частини адміністративної відповідальності чи повноважень на нижчі рівні в межах центральні урядові міністерства чи агенції. Результатом делегування є призначення конкретних повноважень прийняття рішень, тобто передача адміністративної відповідальності за конкретно визначені функції органам місцевого самоврядування. Деволюція означає передачу відповідальності за управління, що розуміється ширше, тобто створення

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

або зміцнення, фінансово чи юридично, субнаціональних підрозділів уряду, чия діяльність значною мірою поза прямим контролем центрального уряду та приватизація – «перенесення функції, повністю або частково, від державного сектора до приватного» (Батлер, 1991, p. 17).

- за Вейлер (1993), що поділяє децентралізацію за трьома моделями: модель «перерозподілу», модель «ефективності» та модель «культури навчання». Його «модель перерозподілу» стосується верхівки – розподіл влади донизу, «модель ефективності» фокусується на фінансових аспектах і вартості ефективності децентралізації, а модель «культури навчання» розглядається через культурне розмаїття, а також адаптованість навчальних програм до місцевих потреб.

Разом з тим Д. Гемегей та Ж. Зажда (Gamage& Joseph, 2009) зауважують, що децентралізація в деяких країнах відповідальна за зворотний зв'язок між передачею влади та регіональною нерівністю – коли централізація зменшувалася, регіональна нерівність зростала.

А. Джурило, узагальнюючи зарубіжні тенденції децентралізації в освіті, наголошує, що світові практики функціонування освітніх систем мають протилежне спрямування від централізованої до децентралізованої систем і навпаки, що пояснюється вибудовою врівноважених суспільних і державних взаємодій у межах існуючих освітніх моделей, удосконалення і подальшого розвитку (Джурило, 2015, с. 175–176).

Для означення процесу та втілення неформальної суспільної складової в управлінні на противагу вертикальній владі використовується термін «партисипативне управління» (participative / participatory management). Він прийнятий як практика надання членам групи, наприклад працівникам компанії чи громадянам окремої громади, можливості брати участь у прийнятті організаційних рішень, а також означає управління, засноване на участі всіх працівників організації у прийнятті управлінських рішень (Семяновський, 2018). Ця практика, започаткувавшись зі зміни ієрархії людських відносин у 1920-х рр. та активізувавши свій розвиток у 1990-х рр., вдосконалюється та поширюється в усіх суспільно-вагомих галузях життя та діяльності.

В адміністративному відношенні за втілення принципу територіальної організації влади, термін партисипативного управління (participative management) дотичний до управління територіальною громадою, яка серед інших питань опікується освітою. Останній визнається перспективним та ефективним напрямом суспільної діяльності у різних напрямах (Семяновський, 2018, с. 48).

Питання сучасного тлумачення термінів управління та менеджменту торкаються вітчизняні вчені та дослідники Г. Тимошко, В. М. Семяновський, О. Ярова, В. Бєлова. На думку Г. Тимошко та інших дослідників, поняття «управління» є ширшим, оскільки застосовується до різних систем. «Управління» і «менеджмент» в одних і тих же сучасних соціальних системах (організаціях) можна певною мірою ототожнювати і часто використовувати як тотожні (Тимошко, 2011). Цю думку підтримує і В. Бєлова, яка використовує їх синонімічно (Бєлова, 2021).

В українській мові є два слова для позначення процесу організації і спрямування дій, а саме: управління та керування / керівництво. За Словником української мови «управління» позначає дію у значенні управляти та те саме, що керувати (Словник української мови, б.д.).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У першому випадку управляти має значення спрямовувати діяльність, роботу кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось чи керувати, а також спрямовувати хід якогось процесу, впливати на розвиток, стан чого-небудь (Словник української мови, б.д.).

У іншому випадку, керування / керівництво означає дію за значенням керувати (Словник української мови, б.д.). Керувати – це спрямовувати діяльність кого-, чого-небудь; бути на чолі когось, чогось; давати вказівки; розпоряджатися (Словник української мови, б.д.).

Управління охоплює широкий перелік значень для відображення багатоаспектних дій у контексті освітньої сфери. Саме тому смислові та сутнісні зміни ведуть до розширення значення управління для позначення і широкого застосування та характеристики процесів всебічної взаємодії зацікавлених осіб та спільноти в освітній галузі у цілому та у ланці шкільної освіти. Це дозволяє висловити думку про необхідність спрямування уваги на ширше впровадження українських відповідників.

Таким чином, виходячи з демократичних перспектив сталого розвитку, управління шкільною освітою означено у полі термінів, що передбачають зміну відносин у межах освітньої галузі країни, розширюючи та задіюючи усіх учасників до активної співпраці на кожному рівні з певними повноваженнями. Вищеозначені терміни підлягають якісній та кількісній оцінці, що уможливлює проведення досліджень на предмет результатів їх втілення, які фіксуються у проєктах міжнародних організацій та статистичних відомств країн європейського та північноамериканського регіонів.

Історія шкільного управління, яке базується на співпраці, децентралізації та наданні повноважень шкільним працівникам, сягає 1960 року. SBM – це управлінська концепція, запропонована в Америці через невдоволення бенефіціарів щодо запропонованих послуг освітньої системи. Управління на базі школи є прийняття разом з реформами в освітній системі, децентралізації та передачі повноважень з метою надання більших свобод школі як стратегії управління закладом. Аналіз історії школо-базованого менеджменту у світі, на який посилається у своїй праці С. Мораді (Moradi, 2016), здійснено у спільних дослідженнях Б. Захір, С. Мораді та В. Гейдарпур. (табл. II.7.2)

Таблиця II.7.2

Історія школо-базованого менеджменту у світі

Країна	Рік	Завдання
США	1970-1980	Збільшення бюджету, розширення повноважень вчителів, примушування рад до цього сприяти управлінню школою та створенню інфраструктури для покращення навчальна ситуація учнів.
Канада	1970	Збільшення внеску батьків у освіту, допомагаючи фінансова незалежність шкіл.
Австралія	1970	Підвищення продуктивності за рахунок більшої незалежності акціонерів.
Бразилія	1982	Підвищення продуктивності в управлінні школою, виконання більше демократичний процес вибору шкільного персоналу та підвищення батьків внесок у шкільні справи.
Англія	1988	Надання більшої фінансової незалежності школам та збільшення їхньої ефективність.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Гонконг, Китай	1991	Підвищення відповідальності, внесок у прийняття рішень і ефективність школи.
Мексика	2001	Збільшення внеску батьків у сільські школи.

Джерело: Moradi et al. (2016).

Таблиця 2 демонструє особливості перебігу історії розвитку школо-базованого менеджменту за країнами у світі, починаючи з другої половини XX ст. Основні завдання у подальшому зафіксуються як ключові складові розбудови поняття та втілення феномену школо-базованого менеджменту, а саме: зацікавлені особи та учасники (батьки, учні вчителі, управлінці та інші), їх функціональне поле щодо вирішення проблемних завдань (фінансова незалежність та високо забезпеченість закладів, розширення відповідальності дієвих осіб, активна участь зацікавлених учасників тощо).

Проблема учительського менеджменту є складовою системних досліджень світових організацій у контексті розвитку освітньої децентралізації. Серед них є проведені дослідження цього аспекту в рамках роботи Світового банку Кеті Гейнор (Cathy Gaynor, 1998), поряд з розглядом питання законодавства Кетлін Флорестал та Робом Купе (Ketleen Florestal and Robb Cooper, 1997), політики та консенсусу у децентралізації освіти Едвардом Б. Фіске (Edward B. Fiske, 1996 р.), впливами тіньової освіті Марком Брейєм (Mark Bray, 1999 р.) та ін.

Виходячи з аналізу освітніх систем, Гейнор виокремлює три моделі учительського менеджменту, а саме: адміністративна, ініційована знизу, альтернативна (Gaynor, 1998). Ключовими діячами є центральна влада, спільнота, зацікавлені сторони та інші організації, поєднання ролей яких утворює різні моделі залежно від ступеня демократизації суспільства та децентралізації освіти.

Адміністративна модель учительського менеджменту поширена у великих країнах з кількома рівнями державної влади, повноваження якої чітко поділені. Центральний уряд встановлює стандарти кваліфікації вчителів, визначає заробітну платню, кваліфікаційний розподіл вчителів державного сектору та виділяє бюджетні кошти для нижчих ланок уряду. Уряд наймає вчителів, хоча й кваліфікаційна комісія (або інший діючий незалежний орган) може схвалювати їх призначення. Питаннями центральної влади є перемовини з профспілками та підготовка вчителів, а місцева влада опікується виплатою заробітної плати та наданням житла вчителям.

Ініційована знизу модель варіюється у можливих формах втілення залежно від визначених цінностей та мети реформи освітньої децентралізації. Так, наприклад, батьки можуть розглядатися як «споживачі», шкільні ради мати значну владу, а невелика роль може бути відведена місцевому керівництву. У іншому разі, коли акцентується партнерство у співпраці усіх сторін, батьки, вчителі та очільники спільнот вбачаються рівними за значенням, а місцевій владі відведено значнішу роль. У цій моделі керівник закладу (зі шкільною радою чи спільнотою) відповідає за наймання, дисципліну, звільнення, підвищення кваліфікації та атестацію вчителів. Шкільна рада є офіційним працедавцем. Центральний уряд відповідає за регуляторні функції (моніторинг стандартів викладання, визначення розміру класів, рівня зарплат, встановлення законодавчої рамки). Акредитація може покладатися на центральну владу, а підготовка вчителів варіюється від контрольованої центром до децентралізованої.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Альтернативна модель здебільшого використовується у місцевих ініціативах ніж у державних програмах. Вона мобілізує безпосередню підтримку вчителів, включаючи фінансування, від неурядових організацій та спільноти. Школа чи спільнота наділяється відповідальністю щодо наймання, дисципліни, оплати роботи вчителів, а також їх контролю. У цьому разі вчителям бракує офіційної вчительської кваліфікації, а також вони мають низькі зарплати. Стандарти встановлюються на місцевому рівні та незалежно від держаних норм. Хоча центральна влада у певних випадках може встановлювати стандарти, вони не відповідатимуть державним освітнім стандартам. Підготовка вчителів здійснюється на місцевому рівні чи неурядовими організаціями. Так, кожна модель втілює досвід існуючих систем.

Країни європейського та північноамериканського просторів, пройшовши значний шлях демократичного перетворення суспільств, починаючи з 80-х років XX століття, досягли значного рівня розвитку громадянського суспільства. Останнє стає активним втіленням змін на місцях, продовжує оновлення освітнього поля, одним з інструментів розвиваючи саме формат управління як основну силу змін та створюючи нове середовище підготовки молоді до забезпечення власного життя і відповідального ставлення в умовах нелегкої ситуації сьогодення.

Спрямовуючи свої зусилля на створення освітнього середовища для надання якісної, доступної освіти, країни Європи та Північної Америки втілюють перелік параметрів у функціонування освітньої галузі та шкільної системи зокрема, що складає тип управління освітою окремої країни у сучасних умовах демократичного розвитку.

Перелік показників стає критерієм оцінки управління шкільної освіти, що також втілюється у даних. Дані досліджень досягнень учнів, такі як TIMSS і TIMSS-R, PISA і PISA+ дозволяють систематизувати спільні та відмінні результати роботи освітніх систем та класифікувати їх. Прикладом дослідження щодо типів управління в освіті є спільна робота М. Віндзіо, Р. Сакмена, К. Мартенса (Michael Windzio, Reinhold Sackmann, Kerstin Martens). Автори дослідили типологію систем освіти, використавши емпіричний та теоретичний аналіз. На основі останнього виокремлено шість типів управління освітою за переліком цифрових факторів (ступінь залучення держави чи джерел фінансування, структурні відмінності середнього часу витрачені на домашнє завдання або ступінь підтримки малоуспішних, успішність учнів та відносна рівність продуктивності). Типологія дослідження відображає схожість в управлінні освітою серед груп країн і вказує на те, що спільна географія та історія можуть бути більшою мірою зв›язуючим фактором у глобалізованому світі, ніж очікувалося авторами (Windzio et.al, 2005, p. 4-11). Автори визначили кластери, а саме:

- кластер «Скандинавське управління» (Норвегія, Швеція та Данія, Фінляндія),
- кластер «Приватне управління» (Бельгія, Нідерланди),
- кластер «Державно-базоване управління» (Австрія, Ірландія, Мексика, Німеччина, Франція, Туреччина, Швейцарія),
- кластер «Південно-європейське управління» (Греція, Іспанія, Італія, Португалія),
- кластер «Англо-саксонське і східно-європейське управління» (Австралія, Нова Зеландія, Сполучене Королівство, Сполучені Штати, Угорщина, Чеська Республіка),
- кластер «Східно-азійське управління» (Республіка Корея, Японія).

Одним з ключових цифрових показників, що привертає увагу, є показник автономності шкіл за кластерами, які становлять для «Англо-саксонського і східно-європейського

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

управління» – 6,5, «Приватного управління» – 6,2, «Скандинавського управління» – 5,67, «Східно-азійського управління» – 4,9, «Державно-базованого управління» – 4,4, «Південно-європейського управління» – 2,7 (Windzio et.al, 2005, p. 4–11).

Автори узагальнюють результати дослідження, деталізуючи результати кластерного аналізу. Так, «недержавний» сектор освіти відрізняється за кластерами. Приватний сектор у країнах «приватного управління» складається з релігійних та некомерційних організацій, які фінансуються як установи державою, і переважна більшість студентів навчається у приватних закладах. За таких умов, структура управління є державною, яка делегує освіту громадським установам. З іншого боку, приватну освіту можна розуміти як угоди, які не забезпечуються державою, за якими сім'я або приватне господарство повинні нести фінансовий тягар освіти.

Східно-азійський кластер демонструє високий рівень приватного фінансування освіти, особливо на її вищому рівні. Надзвичайно високий рівень приватної освіти є характерними для обох країн східно-азійського кластеру. А Республіка Корея є єдина країна в ОЕСР, у якій вища освіта фінансується переважно за рахунок приватної особи. Ця структура управління більше нагадує економічний ринок кластеру «приватного управління», країни якого (Нідерланди та Бельгія) мають переважно релігійні приватні заклади освіти, які не оплачуються приватними особами.

По-друге, автори визнають, що географічна близькість є важливим фактором для моделей управління освітою. Так, країни трьох із шести кластерів дуже близькі географічно та історично, а саме: приватне управління (Бельгія, Нідерланди), східно-азійське управління (Республіка Корея, Японія) і скандинавське управління (Норвегія, Швеція, Данія, Фінляндія). Проте на розвиток різних форм сучасного управління впливають й інші фактори, які пояснюють присутність у кластері англо-саксонського і східно-європейського управління історично пов'язаних Австралію, Великобританію та Сполучене Королівство, Нову Зеландію та Чехію. А також у кластері державного управління німецькі країни, пов'язані історією та сусідством, на противагу Мексиці і Туреччині.

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

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

Таким чином, історико-географічні передумови попри глобалізаційні процеси мають сталі впливи на освітнє управління шкільної освіти, її схожість та фіксують ефективність їх роботи в управлінні шкільною освітою. Проте глобалізаційні впливи приводять до єдиного знаменника досліджувані системи управління за переліком показників оцінки ефективності управління освітою та дозволяють фіксувати споріднені форми, елементи та характеристики управління шкільної освіти країн Європи та Північної Америки.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Управління шкільною освітою є одним з пріоритетних напрямів освітньої політики на центральному, регіональному та місцевовому рівнях європейському та північноамериканському регіонах. Орієнтирами спрямування розвитку управління загальної середньої освіти є рівність, якість, доступність освіти, які оголошені ЮНЕСКО завданнями для реалізації в освіті на період до 2030. З'ясовано, що освітні спільноти країн означених регіонів вибудовують свою діяльність на основі історико-географічних особливостей та новітніх глобалізаційних освітніх тенденцій, а також з урахуванням демократичних запитів громадянського суспільства в умовах інтеграційних процесів та підвищення попиту на конкурентний людський капітал за швидкого розвитку ринкових відносин у світі.

Діючими інструментами подальшої демократизації управління у шкільній освіті є, освітнє адміністрування, децентралізація, управління / менеджмент, школо-базоване управління / менеджмент, автономія.

Європейські та північноамериканські країни оцінюють можливі перетворення запроваджуючи та випробовуючи нововведення з чітким розумінням очікуваних змін та перспектив їх розвитку у подальшому. Це дає підставу для розробки стратегій та подальшого планування реформування управління ланки шкільної освіти у сучасних умовах у кожній окремій країні.

Управління шкільною освітою продовжує вдосконалюватися зорієнтовуючись на демократичні засади розвитку світу, сприяючи втіленню стратегічних цілей освітньої галузі з урахуванням існуючих станів освітніх ланок шкільної освіти країн європейського та північноамериканського освітнього просторів.

II.7.2. Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти у галузі управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторах

Освіта сьогодення окрім широкого переліку безпосередніх власних завдань – підготовки відповідальної та конкурентної особистості, наділена особливою місією щодо глибинної трансформації суспільства в цілому. Освітні спільноти та суспільства мають бути здатними до постійних вдосконалень у конкурентній суспільній економіці, за ефективної демократичної взаємодії та комунікації в умовах рівних можливостей задля підтримки сталого розвитку власного та світового суспільства. У безпосередньому зв'язку особливої ваги набуває саме управління шкільною освітою, як рушійної сили здійснення відповідних освітніх реформ та трансформацій шляхом впровадження новацій у державному секторі у нових швидко змінних вимогах глобалізованого світу.

Проблема управління зактуалізувалася та набула вагомості з розвитком процесів демократизації, змінюючи формати відносин та функціонування суспільств Європи і світу. Питання управління шкільною освітою розглядається цілісно та комплексно у напрямі функціонування ланки державного сектору освітньої галузі, як сектору, місія якої полягає в охопленні переважної частини населення країни відповідного віку. За таких умов управління шкільною освітою вимагає вивчення та прогнозування можливостей використання новітнього міжнародного досвіду, що є безперечним пріоритетом для України.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Інноваційність управління є багатоскладовим напрямом, саме тому дослідження вітчизняних вчених охоплюють широкий спектр проблем, які є важливими для управління шкільною освітою у світовому та європейському контекстах для подальшого переймання досвіду Україною, серед яких:

- реформування середньої освіти за впливу процесів європеізації та глобалізації у порівняльному контексті (Lokshyna et al., 2021; Lokshyna, 2019; Локшина, 2022, 2017; Топузов, 2015; Джурило, 2014; Глушко, 2020; Шпарик, 2019);
- трансформаційні процеси шкільної освіти (Локшина, 2016; Джурило та ін., 2018; Локшина та ін., 2021);
- питання управління освітньою галуззю у міжнародному контексті (Джурило, 2015, 2017; Матусевич та Колесник, 2019).

Науковці зарубіжжя, спільноти яких знаходяться на певному рівні демократичного розвитку, акцентують свою увагу на нагальних питаннях подальшого розвитку шкільного управління. Так, перелік важливих аспектів, які опрацьовуються вченими та дослідниками охоплює:

- реформування шкільної освіти (Møller & Skedsmo, 2013; Hall, 2018; Gunnulfsen & Larsen, 2021; Sivesind, 2019);
- освітнє управління (традиції та новації) (Lunde Gunnulfsen, 2021; Sivesind & Skedsmo, 2020; Baek et al.,2022; Sivesind, 2021; Gunnulfsen & Jacobsen, 2022; Barrera-Osorio et al., 2009; Caldwell, 2005; Wohlstetter&Mohrman, 1996; Moradi et al., 2016);
- вдосконалення навчальних планів (Mølstad & Hansén, 2013; Luimes & Karseth, 2018; Sundby et al., 2021; Karseth & Wahlström, 2023; Hall et al., 2023);
- питання лідерства (Møller, 2012, 2018, 2020, 2021; Abrahamsen et al., 2015; Aas, 2017; Hall, 2018; Mausethagen et al., 2019; Jensen, 2022; Gunnulfsen, 2021; Lunde, 2021; Møller & Rönnberg, 2021; Trujillo et al., 2021);
- звітність та питання урядової участі в управлінні (Hall & Sivesind, 2014; Ehren et al., 2015; Gunnulfsen & Møller, 2016; Easley & Tulowitzki, 2016; Hall, 2017; Gunnulfsen, 2018; Gunnulfsen & Roe, 2018; Ottesen, 2018; Ottesen & Stephens, 2018; Skedsmo & Huber, 2018a; Skedsmo & Huber, 2018b; Skedsmo & Huber, 2018c; Skedsmo & Huber, 2018d).

Питання управління шкільною освітою знаходиться у полі особливої уваги світових організацій, як стратегічних координаторів процесу змін, світової наукової та освітньої спільноти кожної країни в умовах швидкого розвитку світових ринків та розробки глобалізаційних напрямів політик державних систем, що вимагає постійного вдосконалення людського капіталу задля його конкурентності шляхом забезпечення якісної освіти у поєднанні з активністю та узгодженістю дій суспільства і держави.

Нагальна потреба безперервного вдосконалення управління шкільною освітою за реалій глибинних глобалізаційних змін акцентує питання інновацій у цьому освітньому секторі, як ключовому секторі, що власне є, створює та функціонує у своїх кордонах на взаємодії освіти та суспільства, а також держави, за участі усіх зацікавлених сторін, що у свою чергу спонукає до змін освітнє середовище та суспільство у цілому.

Світові організації, серед яких Світовий банк, ОЕСР, ЮНЕСКО, та ЄС приділяють увагу питанню управління шкільною освітою. Оскільки демократичні процеси активно заохочуються і втілюються для широко суспільного залучення до функціонування суспільно значущих галузей, освітнє управління шкільною системою, як і освітньою системою в цілому, за

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

сучасного рівня демократизації дозволяє реєструвати та аналізувати досягнення. Водночас, важливим вважається процесуально визначати стани та перспективи розвитку, фіксувати новації та шляхи подальших вдосконалень управління шкільної освіти.

Управління системою шкільної освіти ЄС є пріоритетним напрямом та має чітко розроблену політику і механізми втілення через співпрацю щодо підвищення її ефективності, справедливості та дієвості. Важливими напрямами дій визначені відповідне та ефективне інвестування у шкільний ресурс, поєднання автономії та забезпечення якості.

Шляхами реалізації намічених завдань на сучасному етапі вбачаються:

- створення механізму технічної підтримки у співпраці з ОЕСР для надання допомоги країнам ЄС, які потребують допомоги у проведенні основних реформ шкільної освіти (базуючись на основі стратегій розвитку навичок та шкільних ресурсів, у співпраці з ОЕСР, Служби Комісії, включаючи Службу підтримки структурних реформ, та інструменти фінансування ЄС (такі як Європейські структурні та інвестиційні фонди та Erasmus+);
- представлення спільного звіту про ефективність та доцільність витрат на шкільну освіту;
- розробка політичних рекомендацій щодо забезпечення якості разом з країнами ЄС та зацікавленими сторонами (European Commisson, 2017).

ЄС у співпраці з ОЕСР координує перебіг процесу реформування та впровадження змін в управління системою шкільної освіти, констатуючи, що остання стає більш ефективною, справедливою та дієвою. Програма реалізації чітко розроблена за стратегічними напрямами та уважно контролюється. Так, спільно здійснюється послідовна робота щодо розв'язання проблемних питань держав-членів ЄС (щодо стратегій розвитку навичок і шкільних ресурсів, а також розробки реформ шкільної освіти, фінансової підтримки, надання цілеспрямованої політичної підтримки щодо забезпечення якості через консультування «рівний рівному» та взаємодіюче навчання). Значна увага приділяється адекватному та ефективному інвестуванню у ресурси школи, покращенню співпраці освітньої та економічної сфер задля збору даних та аналізу результативних інвестицій в освіту тощо. Вбачається, що індивідуальна політична підтримка освітніх реформ держав-членів може допомогти покращити управління шкільними системами та підвищити ефективність і справедливість їх функціонування.

Особливо наголошується на продовженні поєднання автономності та гарантії якості. Основною тенденцією останніх років є просування децентралізації та збільшення автономії школи. Вважається, що надання школам більшої автономії щодо шкільної практики та організації або використання ними фінансових ресурсів дає їм більше можливостей адаптуватися до їхніх конкретних потреб та місцевих умов. Однак переваги цього залежать від спроможності шкіл ефективно планувати та керувати власним розвитком, а також від того, наскільки вони підзвітні батькам, місцевим громадам та органам управління освітою. Водночас результати PISA засвідчують, що шкільна автономія веде до кращого досягнення базових навичок у поєднанні з підзвітністю. Механізми забезпечення якості дуже відрізняються у Європі, але мають деякі спільні проблеми. Серед останніх, виокремлюються такі: як ставити цілі та вимірювати прогрес для систем освіти і навчання учнів; як забезпувати якість для все більш децентралізованих і багаторівневих систем освіти; як заохочувати діалог та культуру довіри між зацікавленими сторонами освіти; як визначати пріоритетність людських і фінансових ресурсів.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Необхідною зазначається розробка відповідних інструментів і процесів для фіксації кількісних і якісних даних, що посилить гарантію якості. Вважається, що механізми забезпечення якості повинні враховувати шкільний клімат і добробут учнів, а також розвиток компетенцій учнів. Відповідно для цього збалансованого аналізу необхідні як кількісні, так і якісні дані. Школи та місцеві зацікавлені сторони мають інвестувати у розвиток потенціалу, щоб визначити найбільш відповідні інструменти та показники, щоб відстежувати прогрес учнів та розвиток школи, а також розвивати спільне розуміння того, як інтерпретувати дані. Це має бути доповнено зовнішніми механізмами моніторингу, такими як національні або регіональні оцінювання шкіл та/або широкомасштабні оцінки учнів. Важливим вбачається перехід від підходу «контрольного списку», зосередженого на формальному дотриманні правил і процедур, до підтримуючого підходу, зфокусованого на розвитку школи, що підвищує стандарти та покращує результати навчання (European Commission, 2017).

Країни європейського та північноамериканського регіонів, пройшовши значний шлях демократичних трансформацій, починаючи з 80-х років XX століття, досягли значного рівня розвитку громадянського суспільства. Останнє стає активним втіленням змін на місцях, продовжує оновлення освітнього поля, стаючи одним з інструментів та розвиваючи саме формат управління як основну рушійну силу змін та створюючи нове середовище підготовки молоді до забезпечення власного життя і відповідального ставлення в умовах нелегкої ситуації сьогодення.

Школо-базований менеджмент / управління на базі школи (school-based management) за визначенням Б. Дж. Колдвела (Brian J. Caldwell) – це системна децентралізація повноважень і відповідальності на шкільному рівні для прийняття рішень з важливих питань, пов'язаних із діяльністю школи, у централізовано визначених рамках цілей, напрямів діяльності / політики, навчальної програми, стандартів та підзвітності (Caldwell, 2005, с. 1).

Школо-базований менеджмент охоплює перелік повноважень та їх виконання, а саме: (1) бюджетні асигнування, (2) наймання і звільнення вчителів та іншого шкільного персоналу, (3) розробка навчальних програм, (4) закупівля підручників та інших навчальних матеріалів, (5) покращення інфраструктури та (6) моніторинг та оцінка продуктивність вчителя і результати навчання учнів. Школо-базований менеджмент загалом включає управління на основі громади та батьків. Залежно від делегованих функції розрізняють чотири моделі, які описують різні види школо-базованого менеджменту, серед яких:

- Адміністративно-контрольний, у якому влада передана директору школи;
- Професійно-контрольний, у якому вчителі мають основну владу приймати рішення, щоб використовувати свої знання про школу та її учнів;
- Школо-базований менеджмент під контролем громади, у якому батьки мають основну владу приймати рішення;
- Школо-базований менеджмент зі збалансованим контролем, у якому повноваження щодо прийняття рішень розподіляються між батьками та вчителями.

На практиці програма школо-базований менеджмент зазвичай використовує поєднання чотирьох моделей. Однак, зробивши окремі школи центром освітньої політики змін, школо-базований менеджмент не припускає, що уряди будуть повністю виключені від прийняття рішень (Barrera-Osorio et al., 2009, pp. 4–11).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Реформи за типом школо-базованого менеджменту були запроваджені у країнах з різноманітними освітніми системами (наприклад, Австралії, Канаді, Ізраїлі і Сполучені Штатах,). До переліку переваг школо-базованого менеджменту відносять:

- більше внесків та ресурсів від батьків;
- більш ефективне використання ресурсів, тому що ті, хто приймає рішення, а саме кожна школа детально знайома зі своїми потребами;
- вища якість освіти внаслідок більш ефективного та прозорого використання ресурсів;
- більш відкрите та доброзичливе шкільне середовище, оскільки громада залучена до управління нею;
- збільшення участі всіх місцевих зацікавлених сторін у прийнятті рішень, що веде до більш колегіальних стосунків і підвищення задоволеності середовищем;
- покращення успішності учня.

США, пройшовши у своїй історії значний шлях до децентралізованого формату функціонування шкільної освіти, має досвідом перелік стратегій школо-базованого управління / ШБУ (School-based management / SBM). ШБУ децентралізує контроль від головної установи до окремої школи, в межах якої залучені у процес – керівники, учителі, батьки, представники спільноти та учні – наділені правом контролю роботи школи, що допомагає вирішити проблеми конкретної школи окремої спільноти.

Основними дієвими стратегіями на рівні середньої освіти США (на період кінця 1990 рр.) виокремлюються:

- розподіл повноважень серед зацікавлених осіб для можливості приймати рішення у межах закладу;
- безперервний професійний розвиток у межах школи;
- широке інформування загалу учасників та зацікавлених сторін;
- нагородження роботи груп та осіб за успіхи у реалізації шкільних цілей;
- вибори директорів, які можуть ефективно очолювати та представляти заклад;
- прийняття добре-визначеної концепції щодо навчальних планів і викладання для спрямування зусиль на покращення навчальної діяльності.

Вагомими важелями впливу шкільної спільноти США також визначають бюджет, педагогічний колектив і навчальні плани. Останні позиції розширюють впливи зацікавлених сторін саме в управлінні та є відмінними від самоврядних (Wohlstetter &Mohrman, 1996).

Д. Брент Едвардс Джуніор та Девід Е. ДеМетьюз (Edwards Jr. & DeMatthews, 2014), проводячи дослідження питання децентралізації освіти у США та країнах, що розвиваються, відмічають про перебіг процесів від впливів уряду на заклади до зворотної уваги до посилення впливу шкіл. З кінця 1990-х у Сполучених Штатах спостерігаються постійний і посилений наголос на підзвітності у формі (а) стандартизованого тестування (представленого федеральним рівнем через Закон «Жодна дитина не залишиться позаду»), (б) поглинання та відновлення невдалих шкіл та (в) впровадження ряду ринкових реформ.

Децентралізація через шкільні ради більше не є центром реформаторської ритори-ки. На теперішній час у США децентралізація залишається актуальною для обговорення системної реформи в тій мірі, в якій приватизація розглядається як крайня форма втілення

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

децентралізації, за якої прийняття рішень щодо управління школами та розподіл ресурсів відбувається через окремих індивідів як ринкові механізми.

Практика школо-базованого менеджменту Англії показує, що державними школами керували місцеві органи влади. Перехід до школо-базованого менеджменту спочатку був фінансовою метою і водночас не був новим методом (його використовували у деяких школах Англії з 1994 р.). Положення про реформу освіти 1998 р. внесло величезні зміни у розподіл повноважень і вплив на центральний уряд, місцеве самоврядування та школи. Цей закон змусив місцеву владу виділяти більше коштів на школи. Адміністрація школи відповідала за управління бюджетом і встановлювала посади. Ще у 1988 році уряд Тетчер змусив сформувати шкільні ради для створення Ради директорів, до складу якої входили виконавчі менеджери та офіційні особи, обрані батьками, вчителями та місцевою владою. Відповідно до цього закону урядові школи відомі як незалежні школи, кожна з яких перебуває у незалежному володінні та керується виконавчим комітетом, що складається з 10-15 членів, включаючи керівника та представників батьків, і далека від будь-якого освітнього контролю з боку місцевої влади. Вивчаючи результати впровадження підхіду, було засвідчено, що успішність і бали студентів за цією системою та стандартними іспитами були покращені на стандартне відхилення 0,25. Вагомим визнається внесок батьків у прийняття рішень у школі у Великобританії та Канаді, а також прагнення, щоб школи більше спілкувалися з ними та вони мали доступ до управління та бюджетної системи (Moradi et al., 2016, p.195).

Децентралізованою вважається освіта Канади, яка відображає мовні та національні особливості країни. Г. С. Хей (Gordon C. Hay) підкреслює причини її виникнення у середовищі суспільства: поширення по регіонам країни незадоволення централізмом через загострення сепаратизму та претензії корінних народів. Підозра до політики влади та зростання кількості людей, які вважають, що досягнення суспільства мають базуватися на основі контролю та співпраці, які здійснюються на рівні місцевої спільноти, а не спускатися згори, рухали процес на фоні загальносвітових змін цінностей у світовому просторі (Hay, 1980).

Поширенню децентралізації сприяв Конституційний акт 1982 року, визначивши освітні права мовами меншин у 23 статті:

1. Громадяни Канади

а) чиєю першою мовою, яку вони вивчили та все ще розуміють, є мова англійської або французької мовної меншини провінції, в якій вони живуть, або

б) які отримали навчання в початковій школі в Канаді англійською або французькою мовою та живуть у провінції, де мова, якою вони отримали це навчання, є мовою англійської чи французької мовної меншини провінції, мають право на те, щоб їхні діти отримували початкову освіту та навчання в середній школі цією мовою в цій провінції.

2. Громадяни Канади, будь-яка дитина яких навчалася або навчається в початковій чи середній школі англійською або французькою мовою в Канаді, мають право на те, щоб усі їхні діти отримували початкову та середню школу однією мовою.

3. Право громадян Канади відповідно до підрозділів (1) і (2) мати для своїх дітей навчання в початковій і середній школі мовою англійської чи французької мовної меншини провінції.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

а) застосовується скрізь, де в провінції кількість дітей громадян, які мають таке право, є достатньою, щоб гарантувати надання їм навчання мовою меншини за рахунок державних коштів;

б) включає, якщо кількість цих дітей виправдовує, право на те, щоб вони отримували таке навчання в навчальних закладах мовами меншин, які надаються за рахунок державних коштів (Pırnal, 2014).

За умов децентралізації освіти кожну провінцію та територію очолює департамент або Міністерства освіти та очильник – міністр освіта. Ці групи відповідають за планування, фінанси, розробку навчальних програм, а також оцінювання засвоєних знань. Міністри освіти також є членами Ради міністрів освіти Канади (РМОК). РМОК «забезпечує лідерство в освіті на канадському та міжнародному рівнях і сприяє здійснення виключної юрисдикції провінцій і територій в освіті». (Рада міністрів освіта, Канада, 2017). РМОК об'єднує кожну 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 освітіх міжнародних проєктів та заходів.

Фінансування децентралізованої моделі надання освіти здійснюється на основі збору податки на майно (58,4%), на другому місці – місцеві ради (25%) та інші провінційні дотації (14,6%). Останні 2% є внесками федерального уряду. На рівні школи – учні часто беруть участь у зборі коштів. Федеральний уряд здійснює забезпечення підготовки персоналу, дітей членів збройних сил, ув›язнених та зареєстрованих індіанців (Waddington, 2018).

Попри сприятливі освітні умови за децентралізації існують проблеми. Хоча за даними ОЕСР Канада посідає одне з провідних місць щодо академінчих досягнень, вона також присутня у переліку країн з низькими результатами учнів з навичок рахувння та грамотності. Д. Веддінгтон (David Waddington) розглядає цю проблему не через відсутність у Канаді федерального департаменту освіти, а пропонує аналізувати особливості денцентралізації за багатьма факторами впливу, а саме її складовими та особливостями їх функціонування (Waddington, 2018).

Важливою складовою децентралізації освіти Канади є освіта корінних народів. Це питання спрямовується на вирішення проблеми внутрішніх обмежень або протирічь децентралізації щодо корінних народів (передача реальних повноважень, яка спричинить за собою розширення прав і можливостей громад надавати освіту, яка підходить для кожної спільноти, школи, інакше вона залишатиметься посередньою за якістю). Вчені-аборигени та шкільна влада корінних націй повинні застосувати відповідні стратегії змін, забезпечивши 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).

Рух до школо-базованого менеджменту у Канаді та в сфері державної освіти в Едмонтоні в Альберті, де рішення зазвичай називаються шкільними, зрезультувався у децентралізацію розподілу ресурсів для освітнього та ненавчального персоналу, обладнювальних ресурсів і послуг. У 1970-х роках 7 шкіл було відібрано як пробна група, і цей досвід проводився як метод самоконтролю. У 1980-1981 роках цей підхід був інституціоналізований в країні. У тестовій програмі згаданий підхід був змішаний через централізовані консультаційні послуги. Особливістю цієї моделі є «розпізнавання» ресурсів. За цією схемою ресурси розподіляються між школами одночасно, а потім додаткові ресурси пропонуються

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

через консультаційні служби та на основі потреб школи і учня. У подальшому виділені ресурси були включені до бюджету школи. Після цього стандартні витрати були встановлені для різних послуг на основі вартості послуг, запитуваної школами. Школам дозволили отримувати послуги, відмінні від визначених міністерством освіти. У 1994 році Альберта розпочала план повної реструктуризації штату. Отже, рада директорів у школах мала право встановлювати освітні податки як заміну розподілу всього бюджету державним урядом. Важливими рисами розглянутих реформ стало залучення батьків, керівника та власника бізнесу до навчання. Оскільки це збільшило їх повноваження щодо прийняття рішень щодо освіти, включаючи розвиток ресурсів, а також визначення способів досягнення результатів. Крім того, у цьому новому законі визначення вибіркових шкіл з більшою гнучкістю та свободою було заходом для більш належного досягнення передбачуваних результатів (Moradi et al., 2016, p.196).

Серед країн ОЕСР існує тенденція до збільшення автономії, делегування відповідальності та заохочення чутливості до місцевих потреб з метою підвищення рівня продуктивності (OECD, 2004). Більшість країн, учні яких успішно складають міжнародні тести успішності учнів, надають своїм місцевим органам влади та школам значну автономію щодо прийняття та впровадження змісту освіти, розподілу і управління ресурсами або те й інше. За кількома винятками, більшість учнів у країнах ОЕСР навчаються у школах, у яких вчителі та зацікавлені сторони відіграють певну роль у вирішенні того, які курси пропонуються та як витрачаються гроші в межах школи. Існує сильний позитивний зв'язок між шкільною автономією та успішністю учнів. Окрім того вбачається, що більша шкільна автономія не обов'язково пов'язана зі значними відмінностями в школі (Barrera-Osorio et al., 2009, с. 4–11).

Перші фіксовані результати впливовості школо-базованого менеджменту з'явилися наприкінці 1990-х і набирали обертів на початку 2000-х, що збігається з увагою до результатів навчання та розробкою потужної бази даних. Подальші дослідження підкреслили важливість прийняття рішень на місцевому рівні щодо навчання та підтримки навчання і викладання, особливо у сприянні персоналу розробляти і виконувати навчальний план та педагогічну програму, яка відповідає потребам учнів, враховуючи пріоритети місцевого середовища, включаючи здатність визначати потреби і контролювати результати. Вагомим у цьому зв'язку стає формування потенціалу громади задля підтримки зусиль шкіл. На макрорівні міжнародні дослідження досягнень учнів, такі як TIMSS і TIMSS-R, PISA і PISA+ підтвердили важливість балансу централізації та децентралізації, причому відносно високий рівень шкільного управління є одним із елементів децентралізації, включаючи прийняття місцевих рішень з відповідних питань з персоналом, професіоналізмом, моніторингом результатів та розбудовою підтримки громади. Саме ці складові відображають важливість інтелектуального та соціального капіталу в побудові системи самокерованих шкіл (Caldwell, 2005, с. 11).

Як зазначає Б. Колдвел, соціальний капітал означає побудову взаємодопоміжних стосунків між школою, родиною, громадою, церквою, бізнесом, промисловістю та іншими державними і приватними установами. Досвід показує, що незалежно від того, наскільки сильні були стратегічні наміри, знадобиться багато років, щоб зміна балансу централізації та децентралізації на користь останньої вплинула на результати. Одна справа – прийняти закон, який передає владу, повноваження, відповідальність та вплив з одного рівня на

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

інший – такий зсув є зміною структури. Інша справа – нарощувати потенціал, щоб мати бажаний вплив на навчання та змінювати культуру на всіх рівнях. Важливе значення має те, що керівники шкіл повинні переконатися, що вони та їхні колеги ознайомлюються зі знаннями про передову практику покращення школи, і що створення соціального та інтелектуального капіталу лежить в основі роботи керівників у школі.

Іншою важливою складовою, за узагальненням дослідника, є вимірювання результатів успіху у впровадженні шкільного управління. Підвищена увага до вимірювання результатів є ознакою шкільної реформи у країні, незалежно від того, наскільки зосереджено увагу на управлінні в школі. З іншого боку, зосередженість на результатах є аспектом підзвітності, який незмінно супроводжує впровадження практики. Простіше кажучи, в обмін на отримання більших повноважень для управління своїми власними справами від школи слід очікувати, що вона покаже, наскільки добре вона досягає цілей шкільної системи. Якщо зусилля спрямовані на досягнення успіху усіма учнями у будь-якій ситуації, то школи повинні мати можливість вимірювати, наскільки добре учні навчаються у будь-який момент часу, та визначати, який досвід навчання необхідний для забезпечення успіху, а потім вимірювати та звітувати про результати. Порівняльний аналіз ефективності шкіл у подібних соціально-економічних обставинах є звичайною практикою в системах, де запроваджено шкільне управління. Вчителі стають вмілими в аналізі даних про успішність учнів у своїх школах і в різних школах у системах, де уведено порівняльний аналіз. У цьому відношенні фахівець у галузі освіти розвиває такі ж здібності, як і спеціаліст із охорони здоров'я, у підході, орієнтованому на результати, до своєї роботи. Результати є дуже важливими, якщо потрібно встановити зв'язок між шкільним управлінням і навчанням.

Наступним вагомим аспектом є зміна культури, яка вимагається у центрі, і має бути настільки ж потужна, як і зміна культури, яка потрібна в школах. Зміни культур у центрі та в школах в той час як ініціатива в управлінні на базі школи, як правило, є ініціативою уряду та найвищих керівників шкільної системи, персонал центру часто чинить опір змінам, оскільки вони сприймають і дійсно відчувають втрату влади, повноважень, відповідальності та впливу. Незабаром можуть з'явитися сили, які можуть призвести до повернення до централізації. Це не повинно відбуватися, якщо є розуміння того, що зміна може вимагати збільшення влади, повноважень, відповідальності та впливу у питаннях, пов'язаних із централізовано визначеною структурою цілей, напрямів діяльності, навчальних програм, стандартів та відповідальності. Залишається потреба надати потужну підтримку школам, і це часто найкраще зробити на регіональному або районному рівні шляхом деконцентрації та розпорошення персоналу, який не викладає у школі. Вагомим є не тільки розвиток потенціалу в центрі, щоб запроваджувати ці зміли, але і нарощування потенціалу на рівні школи. Важливим є узагальнена думка, що керівники на центральному рівні повинні глибоко розуміти природу шкільного управління та зв'язки з навчанням, які необхідні для покращення школи, усвідомлюючи, що це означає створення різних можливостей для напрямів освіти і підтримку, а не втрату статусу.

Сутнісною особливістю шкільного управління в більшості шкільних систем є децентралізація бюджету до рівня школи. Аргументом на користь децентралізації значної суми системного бюджету на шкільний рівень є те, що в школі існує унікальне поєднання потреб учнів у навчанні, що вимагає особливого поєднання ресурсів усіх видів. Більше неможливо визначити таку комбінацію в центрі, чи то для стандартного розподілу персоналу, чи то для

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

визначення того, як гроші мають витрачатися на матеріали, обладнання та послуги. Деякі шкільні системи децентралізовано на рівні школи і рішення, пов'язані з виділенням понад 90 % державного бюджету на державну шкільну освіту. За таких обставин проблема полягає в розробці відповідної моделі розподілу ресурсів, яка буде розподіляти ресурси у справедливий і прозорий спосіб, гарантуючи, що школи мають «глобальний бюджет», який дає їм змогу використовувати ресурси для задоволення унікального поєднання місцевих потреб у навчанні. Реалізація цього завдання може зайняти кілька років із постійним удосконаленням на основі досвіду та змін у політиці. Модель розподілу ресурсів зазвичай враховує кількість учнів, рівень навчання, особливі освітні потреби та місце розташування школи. Важливим висновком є те, що керівники на центральному рівні повинні розвивати здатність визначати механізм розподілу, який надає ресурси школам у спосіб, який відображає унікальне поєднання потреб, яке можна виявити у різних школах. Керівники шкіл розвинуть спроможність до планування бюджету, який забезпечить підтримку високопріоритетних потреб у навчанні та вирішення централізовано визначених пріоритетів. Розбудова потенціалу на місцевому рівні є ключовою темою успішного досвіду шкільного управління. Вимоги до нарощування потенціалу для вчителів це професійний розвиток, що стосується таких тем, як оцінка потреб, розробка навчальної програми, педагогіка на основі досліджень та постійний моніторинг. Для директорів та інших керівників на шкільному рівні ці теми також є актуальними, але важливі й інші, зокрема стратегічне лідерство, управління людськими ресурсами, розробка політики, планування, розподіл ресурсів, розбудова громад та встановлення кордонів між школами та іншими організації у приватному і державному секторах, які можуть підтримувати роботу шкіл, у тому числі медичних. Розвиток цих можливостей є важливим для створення того, що отримало назву «новий професіоналізм» в освіті, що базується на дослідженнях, орієнтований на дані, орієнтований на команду та керується результатами. Це стосується створення інтелектуального капіталу школи та передбачає створення, поширення і використання професійних знань, які враховують базу знань, що швидко розширюється, а також необхідність доступу до цієї бази у своєчасний і легко зрозумілий спосіб. Керівники шкіл повинні присвятити більшу частину своєї роботи розбудові потенціалу в школі і приділяти велику увагу управлінню знаннями для створення інтелектуального капіталу школи.

Враховуючи вимоги сучасності, головними рушійними силами змін в усіх галузях суспільного життя з освітою включно визначаються запити на нові системи, здатні постійно переналаштовуватися, щоб створити нові джерела суспільної цінності. На думку вчених Бентлі та Вілсдона це означає інтерактивне поєднання різних рівнів і функцій управління, а не пошук статичного плану, який наперед визначає їх відносну вагу. Головне питання полягає не в тому, як можемо досягти точного балансу між різними шарами – центральним, регіональним та місцевим – або між різними секторами – державним, приватним та добровільним (Caldwell, 2005, с. 22). За впровадження у правильних умовах це одна з кількох стратегій, які слід одночасно використовувати в постійно змінюваному поєднанні стратегій, які передбачають різні рівні управління в шкільній системі (Caldwell, 2005).

Дослідження та розробка новацій напряму управління шкільною освітою реалізується у тісній співпраці та системі зав'язків наукових установ. Наприклад, у Норвегії, за участю закордонних партнерів у межах проєктів та у форматі міжнародних мереж. Так, в Університеті Осло (Норвегія) діє система дослідницьких груп, які займаються розробкою актуальних тем та напрямів у поєднанні національного і міжнародного контекстів. Наприклад,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

дослідницька групи – Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою (Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance (CLEG) Факультету педагогічних наук Університету Осло (University of Oslo, 2010a).

Метою дослідницької роботи є вивчення досвіду та розробка ключових питань шкільної освіти на національному та міжнародному рівнях. Фундаментальні дослідження охоплюють освітню політику, державне управління та педагогіку, в межах яких центральне місце посідають дослідження освітньої реформи та лідерство в обов›язковій та старшій середній освіті. Дослідження вибудувані за трьома тематичними напрямами, які є окремими та взаємодоповнюючими водночас, а саме: навчальний план та реформа освіти, управління та підзвітність, лідерство та просування знань. (Рис.II.7.1).

Рис. II.7.1. Міждисциплінарна сфера досліджень (University of Oslo, 2010a).

Як демонструє Рис. II.7.1, завдяки виокремленню ключових позицій та їх об›єднанню уворюється міждисциплінарний вимір досліджень. Вважається, що навчальні плани, освітня реформа та різноманітні практики управління створюють ключові передумови для лідерства і генерації знань у шкільній освіті та освіті у цілому. Водночас практика лідерства визнається першорядною за своїм значенням для розгляду того, як реформи та навчальні програми розвиваються і впроваджуються на організаційному рівні.

У цьому дослідженні складові позиціонуються та тлумачаться у площині сучасного бачення та взаємодії наведених позицій, а саме:

- навчальні плани розвиваються завдяки інтернаціоналізації та створенню мережі активних учасників, а реформа освіти реалізується через взаємодію національних традицій та трендових міжнародних реформ;
- управління та підзвітність забезпечують розуміння оцінювання якості та зовнішнього оцінювання, появу нових форм координації в освіті, де очікування використання результатів та нових технологій спрямовують подальший розвиток та впровадження політики;
- лідерство та просування знань втілюються як взаємодія та співпраця освітян, керівників шкіл задля реалізації всеосяжної суспільної місії освіти, а також зміни та інновації запроваджуються і поширюються у школах.

Актуальним питаннями подальших досліджень у трьох напрямах є:

- Які взаємозв'язки виникають між управлінням, лідерством та результатами навчання студентів?

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- Як учасники на рівні школи співпрацюють, щоб реалізувати всеосяжну суспільну місію шкільної освіти?
- Як освітні реформи переживають процеси стабілізації та зміни у шкільних практиках?
- Що веде до влади та впливу через практику лідерства?
- Як інновації та зміни комунікуються та координуються в школах?
- Як знання та досвід використовуються в реформаторській роботі?
- Як змінюється практика управління та лідерства в школах після впровадження нових інструментів та різних форм даних для вивчення?

Разом з цими вищеперерахованими питаннями вбачається, що інституційний погляд на реформаторську роботу та зміни був і залишатиметься центральним в практиці в школах. Ця точка зору може означати зосередження уваги не лише на тому, як відбувається інституційна робота, але й на тому, хто її виконує і, нарешті, що являє собою така робота. Вважається, що точний результат реформи обов›язково залежатиме від динаміки між дискреційною роботою професіоналів та ступенем державного регулювання. Крім того, в епоху міжнародних порівнянь використання учасниками / виконавцями різних даних та освітніх програм пропонує важливий шлях до розуміння процесів навчання та інституційної роботи, що відбувається через зміни (University of Oslo, 2010a).

У рамках дослідження напряму управління освітою Норвегії Факультет педагогічних наук включно з групою Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою працюють над переліком проєктів (University of Oslo, 2013), серед яких:

- **проєкт «Знання про політику та уроки, здобуті у шкільній реформі скандинавських країн в епоху міжнародного порівняння»** / Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET, 1 вересня 2018 – 1 вересня 2023) (University of Oslo, 2018).

У цьому дослідницькому проєкті використовується порівняльний аналіз мережі, щоб дослідити, як шкільні реформи формуються, розвиваються та оновлюються шляхом опрацювання та використання політичних знань і досвіду в п’яти країнах Північної Європи (Данії, Фінляндії, Ісландії, Норвегії, Швеції).

В епоху міжнародних порівнянь очікується, що розробники політики будуть вчитися на досвіді інших країн, застосовувати міжнародні стандарти, які розроблені міжнародними організаціями, та вивчати найкращий досвід. Основні дослідницькі питання охоплюють: чи так вони роблять, що вважається доказом та експертизою, як вони використовують національний, регіональний / скандинавський та / або міжнародний досвід у проведенні шкільної реформи у своїй країні? Порівняння документації щодо визначення політики країн Північної Європи уможливить дослідження часових, фактичних та соціальних аспектів, які спонукають до відновлення реформ у певних напрямках та ланках шкільної освіти.

Цілі проєкту полягають у відпрацюванні результатів, які дозволять дослідникам політики та експертам:

1) зрозуміти зміни у використанні національних, регіональних і міжнародних знань про політику у п’яти північних країнах (період 1988 – 2020 рр.);

2) визначити зміни в посиланнях на системи та знаннях про «найкращий досвід» або «міжнародні стандарти»;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

3) простежити, як впливові транснаціональні зміни політики, пов'язані з ключовими проблемами, такими як підзвітність і справедливість, інтерпретуються та транслюються у різних контекстах;

4) сприяти основним дослідженням політики щодо встановленню зв'язку між місцевою, національною та глобальною політикою;

5) дослідити застосування мережевого аналізу як методологічного та аналітичного інструменту для розуміння управління в епоху міжнародного порівняння.

Зворотній зв'язок результатів проєкту передбачє дослідження, чи «вчилися» політики та експерти з політики, залучені до процесів реформування, на досвіді інших країн і як вони «перенесли» ці знання у власні країни з наміром покращити свою державну освітню систему. Поняття вивчення політики, запозичення чи рецепції, з одного боку, та перекладу, локальної адаптації чи реконтекстуалізації, з іншого, представляють ключові поняття для інтерпретаційної основи дослідження.

Дослідження поєднало текстовий аналіз соціальних мереж і семантичний (контентний) аналіз для порівняння сприйняття та перекладу міжнародних, регіональних і національних політичних знань у три періоди шкільної реформи в Норвегії (шкільні реформи 1994/97, 2006, 2020 рр.) а також у п'яти скандинавських країнах (Данії, Фінляндії, Ісландії, Норвегії, Швеції) (University of Oslo, 2018).

- **проєкт «Інструменти посередництва в освіті шкільних лідерів»** / Tool Mediation in the Education of School Leaders (MEDIATION, жовтень 2015 р. – грудень 2020 р., США, Норвегія) – це міжнаціональне дослідження того, як втілюється використання інструментів, напрацьовано у досвіді та легітимовано у норвезьких та американських університетських програмах.

Досліджуваним феноменом проєкту є інструментальне посередництво у навчанні керівників шкіл за програмами в університетах. Термін «інструмент» у проєкті має широке значення та охоплює матеріальні інструменти (наприклад, фільми, відео, книги) і нематеріальні інструменти (наприклад, мова, теоретичні моделі, аналітичні концепції, методології кейсів).

Мета проєкту передбачає поєднання позицій, а саме: (1) внести нове розуміння інструментів посередництва у програми шкільного лідерства в університетах; (2) створити основу для обговорення практичних, політичних і дослідницьких наслідків результатів на місцевому та міжнародному рівнях.

Дослідницькі проблеми спрямовують аналіз явища за питаннями: як використання інструментів втілюється і як набувається досвід у програмних видах діяльності; як використання інструментів набувається у досвді у програмній діяльності та після завершення курсу; як легітимується відбір артефактів (матеріальних чи нематеріальних чинників) у розробках програм, політичних документах і видах програмної діяльності.

Враховуючи особливості проєкту, в його основу було покладено теоретико-методологічні підходи, серед яких:

- соціокультурна традиція. Теорія культурно-історичної діяльності (Cultural Historical Activity Theory / CHAT) стала теоретичною рамкою, що дозволило дослідити процеси інструментального посередництва у крос-контекстах;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- інформаційні дані (аудіо та відео інформація щодо видів програмної діяльності, аудіо записів опитувань та текстових матеріалах). Інформаційні матеріали були предметом контентного та інтерактивного аналізу;
- метод кейсів, що охопив дві країни – Норвегію та США (University of Oslo, 2016);
- **проєкт «Концептуалізація демократичного характеру шкіл посеред нового світового порядку»** / Conceptualizing the Democratic Character of Schools Amid a New World Order (2016–2017 рр.) – це дослідження, у якому порівнюються досвід діяльності директорів у просуванні демократії та соціальної справедливості у двох різних політичних контекстах – США та Норвегії. Дослідження, мало на меті розробити, перевірити та застосувати інструмент опитування, який надає змогу виміряти демократичний характер шкіл, а також порівняти результати цього інструменту опитування в школах, які є частиною двох різних політичних контекстів – ліберальної демократії (США) та соціал-демократії (Норвегія).

Основні питання дослідження включали:

- Якою мірою демократичні риси шкіл відрізняються в залежності від політичного контексту, а саме між соціал-демократією та ліберальною демократією?
- Якою мірою шкільні структури, поведінка їхніх викладачів та їхні загальні цінності відображають різні або подібні демократичні принципи та практики в кожному середовищі?

Реалізація дослідження полягала в тому, щоб запропонувати новий інструментарій саме для цієї сфери шляхом розробки, пілотування та перевірки комплексного інструменту опитування, який вимірює громадянські характеристики та поведінку шкіл шляхом отримання відповідей від вчителів та адміністраторів державних шкіл. Дослідження завершилося застосуванням цього інструменту для вивчення двох шкільних систем (середнього розміру): однієї американської системи, відомої своєю політикою вільного ринку освіти та реформами, а іншої – норвезької системи, визнаної своєю прихильністю до більш регульованих державою освітніх послуг (University of Oslo, 2013).

Проєкт «Використання даних для управління розвитком якості освіти: місцеве управління якістю та реакція шкіл на нові політичні очікування» / Using data to govern quality development in education: Local quality management and schools' responses to new policy expectations.

Проєкт досліджує різні форми систем управління якістю в різних муніципалітетах як частину процесів управління місцевою школою. Це передбачає вивчення муніципальних підходів, методів і процедур для моніторингу та підтримки шкіл, а також того, як школи (наприклад, шкільні керівники та вчителі) сприймають і реагують на муніципальні підходи, методи та процедури, що використовуються. У рамках цього досліджуються можливі неочікувані результати для шкіл. Особлива увага приділяється використанню даних про освітні результати для прийняття рішень і спрямування подальшого розвитку якості на муніципальному рівні, а також на рівні школи. План дослідження включає тематичні дослідження муніципалітетів і шкіл, опитування адміністративного персоналу на муніципальному рівні, керівників шкіл, вчителів та учнів, а також використання даних успішності учнів щодо результатів національних іспитів. Моделювання структурних рівнів / Structure Equation Modeling (SEM) і багаторівневий аналіз використовуються для аналізу отриманих даних дослідження (University of Oslo, 2013).

Варто зазначити, що окремим видом проєктів з дослідження аспектів управління шкільною освітою поширені проєкти на здобуття ступеня Доктора філософії, які втілюються дослідниками та групами (University of Oslo, 2013).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Важливою практикою наукових досліджень Факультету педагогічних наук включно з групою Вивчення навчальних програм, лідерства та управління освітою та за участі Факультету освіти вчителів та досліджень школи є робота у міжнародних мережах: завершених та діючих. Попередньо завершені роботи мереж заклали підгрунтя для реалізації діючих сьогодні проєктів та мереж. Цей перелік містив:

- NordNet – це мережа, що охоплювала скандинавських та міжнародних дослідників у галузі освіти, мала за мету відпрацювати цілісне розуміння того, як скандинавські освітні системи у різний спосіб реагують на транснаціональні тенденції в освітній політиці (Комісія ЄС, ОЕСР тощо).
- Мережа ERECKS з освітніх реформ у Європі (ERECKS-network on Educational Reforms in Europe) – це європейська мережа шести дослідницьких груп Швейцарії (Женева), Шотландії (Едінбург), Швеції (Упсала та Ліннеус) та Норвегії (Осло), які зосереджувалися на історичних та порівняльних дослідженнях взаємозв'язку між освітніми дослідженнями, освітніми реформами та навчальними практиками.
- Міжнародний проєкт з вивчення системи освітньої підзвітності (The International Project for the Study of Educational Accountability System) (University of Oslo, 2013).

Діючими мережами є «Міжнародний проєкт успішного директорства школи» (International Successful School Principalship Project / ISSPP) і «Провідна освіта та демократичні школи» (Leading Education and Democratic Schools / LE@DS).

Мережа «Міжнародний проєкт успішного директорства школи» (започатковано 2001 р., провідна установа Ноттінгемський університет (Великобританія), охоплює 27 країн включно з Австралією, Канадою, Китаєм, Данією, Англією, Норвегією, Швецією та Сполученими Штатами як першими учасниками). Витоки та методологія ISSPP закладені були у дослідженні англійських шкіл, що включали:

- дані, зібрані у різних учасників (наприклад, директорів, заступників директорів, керівників, батьків, учнів, допоміжного персоналу та вчителів);
- порівняння ефективного лідерства в різних контекстах, починаючи від маленьких початкових шкіл до великих міських середніх шкіл;
- визначення особистих якостей і професійних компетенцій, притаманних ефективним керівникам школи (University of Oslo, 2010b).

Зараз дослідження мережі охоплює три ключові напрями, а саме:

Напрям 1: Успішні директори шкіл (директори початкових та середніх шкіл; директори шкіл, розташованих у районах з соціально-економічними проблемами; керівники, які мають зобутки та підтримують успішність шкіл).

Напрям 2: Директори шкіл, які погано працюють (директори видимих і невидимих поганих шкіл).

Напрям 3: Основні ідентичності (основні тотожності) (University of Oslo, 2010b; Day, 2015).

Мережу «Провідна освіта та демократичні школи» (Leading Education and Democratic Schools / LE@DS, Республіка Чехія, Англія, Франція, Угорщина, Італія, Норвегія, Іспанія) було сформовано з метою вивчення питання стану політики та управління освітою у Європі (листопад 2011 р.). Особлива увага в роботі цієї мережі була зосереджена на підходах до нового державного управління, реформування та модернізації систем освіти,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

формах державної служби з перспективами роботи у Європі та за її межами (University of Oslo, 2013).

Початкова робота в рамках семінарів була зконцентоваена на переліку ключових питань, серед яких:

- централізація та децентралізація у відповідних ланках освітніх систем (перший семінар, Неаполь);
- нове державне управління з особливою увагою до зростання приватизації у наданні державних послуг (другий семінар, Манчестер);
- аналіз реформ нового державного управління у сфері освіти з використанням чотирьох аналітичних карт, розроблених під час роботи семінару 2012 р. у Манчестері. Вони зосереджені на обґрунтуваннях, цілях освітніх реформ; інструментах, процесах, дискурсах та матеріалах, запроваджених реформ; фактичних змінах, несподіванках та парадоксах. (третій семінар, Неаполь);
- різні точки зору на впровадження нового державного управління / НДУ у різних системах освіти на європейському рівні (четвертий семінар, Страсбург) (The University of Strasbourg and research unit SAGE (Societies, Actors and Governement in Europe), the University of Oslo, the University of Manchester., n.d.). Таким чином, проблема управління шкільною освітою досліджується у багатовимірному полі державних досліджень, міжнародних проєктів та мереж, зі застосуванням новітніх підходів, а також із широко розгалуженою проблематикою у чисельних крос-контекстах, яка вирішує питання розбудови демократичного простору шкільного управління.

Як згадувалося вище, управління у ланці шкільної освіти Європи розглядається через реформування та модернізацію, тобто через розгортання нового державного управління (new public management / NPM) з урахуванням особливостей існуючих відмінних національних умов та контекстів. Термін з'являється наприкінці 1980-х років спочатку в Австралії, Новій Зеландії, Великобританії. Нове державне управління розглядається як підхід до реформування та модернізації функціонування систем освіти держаного сектору (Hall et al., 2015).

За узагальненням попередніх напрацювань Д. Хола (David Hall), Е. Грімальді (Emiliano Grimaldi), Х. М. Гунтер (Helen M Gunter), Й. Мьоллера (Jorunn Møller), Р. Серпієрі (Roberto Serpieri), Г. Скедсмо (Guri Skedsmo) (Hall et al., 2015) Новому державному управлінню притаманні принципові ознаки, серед яких:

- Нове державне управління стає провідною парадигмою задля реформування державного сектору;
- метою Нового державного управління є контроль державних витрат та пов'язані з ними спроби здійснити управлінський контроль за державними послугами;
- Нове державне управління набуває різноманітних втілень та трансформацій з розвитком;
- Нове державне управління є гнучким у форматах та має множинні шляхи практичного втілення;
- ключовими позиціями Нового державного управління є політика та пов'язані практики, які надають пріоритет маркетингу та вибору, використанню методів управління, розроблених у приватному секторі, та вимірюванню ефективності. Така політика і практика, на думку авторів, спрямовані на трансформацію надання державних послуг шляхом заміни державного управління (Hall et al., 2015).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Автори дослідження узагальнюють, що освіта проходить модернізацію, а Нове державне управління розуміється в освітньому секторі як спроба реструктуризувати надання освіти з урахуванням ринкових та менеджерських підходів до організації функціонування освітніх систем та їх організацій таким чином, щоб відповідати освітнім викликам, які пов'язані зі стандартизацією показників навчальної продуктивності. Дослідники припускають подальші трансформації та появу нових ознак феномену, а також механізмів, але ніяк не зникнення чи повне перевтілення за нових обстави та реалій розвитку сучасного світу (Hall et al., 2015).

На сучасному етапі розвиток Нового державного управління у Норвегії характеризується у системі шкільної обов'язкової освіти (табл. II.7.3).

Таблиця II.7.3

Модель Нового державного управління Норвегії

Спадщина. Спадщина добробуту. «Спільна школа для всіх», рівні можливості, без потокового поділу. Школа – це ключ до скасування класового суспільства.
Цілі освіти. Соціальний добробут залишається домінуючим дискурсом, але напруга виникає з останніми зрушеннями до регулювання та контролю ефективності.
Соціально-демократичний добробут: підготовка дітей до виконання конструктивних ролей у демократичному суспільстві, до того, щоб вони стали корисними та незалежними особами у своєму приватному житті та суспільстві, до життя на роботі, забезпечуючи учням етичне виховання та сприяючи інтелектуальній свободі та толерантності.
Неоліберералізм: управління продуктивністю, пов'язане з технічною економічною раціональністю.
Обґрунтування. Кілька суперечливих обґрунтувань.
Соціал-демократичний добробут: освіта як суспільне благо.
Неоліберералізм: школа та робоча сила мають бути ефективними та результативними, економічні інтереси чи вимоги ефективності дедалі більше затьмарюють професійні інтереси.
Наративи. У політику увійшли численні дискурсивні засоби: справедливість і солідарність, громадянство, інклюзія, участь.
Акцент на знаннях, індивідуальних досягненнях, культурній спадщині; на управління з метою вирішення проблем, конкуренції, економічності; звітність.
Старі особливості ДУ, які залишаються. Бюрократія, ієрархія як основний спосіб регулювання. Система державних шкіл, сильне почуття ієрархії, а також місцева автономія, управління ресурсами, наголос на професіоналізмі та відповідальності вчителя; наголос на дотриманні правил.
Введені нові функції ДУ. Інструменти: управління результатами (запровадження інструментів оцінки), менеджмент за цілями (МЗЦ) та результати.
Процеси: лідерство/наслідування, оцінювання, підзвітність, моніторинг результатів студентів.
Дискурси: продуктивність, ефективність, економічність, результати.

Джерело: Hall et al., 2015.

У секторі освіти менеджмент за цілями (МЗЦ) з'явився в національній навчальній програмі 1987 року як керівний принцип. У навчальній програмі також підкреслюється відповідальність шкіл і муніципалітетів за виконання місцевої навчальної програми на основі національних цілей, шкільного оцінювання та місцевого розвитку. У 1988 році OECD провела огляд норвезької системи освіти. Були підняті питання щодо того, як центральні органи влади можуть формувати думку та впливати на рівень якості шкільної системи, настільки децентралізованої, як норвезька шкільна система (OECD, 1988). Рецензенти підкреслили, що їхня мета полягає не в тому, щоб знову запровадити націо-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

нальний контроль, а радше в тому, щоб розглянути шляхи, за допомогою яких можна було б встановити та поширити «хороші норми освітньої практики» (OECD, 1988). Це вимагало приділяти більше уваги освітнім процесам і результатам. Відповідями на запитання рецензентів ОЕСР стали різноманітні державні ініціативи. Біла книга № 37 (1990–1991) офіційно запровадила МЗЦ як нову керівну систему в освіті та окреслила розподіл завдань і відповідальності для різних рівнів шкільної системи. Хоча ця Біла книга також запровадила потребу в національній системі оцінювання, знадобилося більше десяти років, перш ніж вона стала реальністю. Було започатковано багато нових ініціатив, що призвело до великої громадської дискусії щодо того, як має виглядати ця система оцінювання, а зовнішнє оцінювання стало спірним питання).

Перший звіт PISA став переломним моментом у публічних дебатах про якість освіти, які все більше зосереджувалися на академічних досягненнях учнів. Дебати прискорилися, і норвезький парламент був готовий прийняти рішення щодо системи оцінювання якості національної освіти.

Біла книга № 30 (2003–2004) «Культура для навчання», започаткована коаліційним урядом під проводом консерваторів, представила нову модель управління освітою з акцентом на дерегуляції, ефективності, конкуренції, результатах навчання та підзвітності. Тоді як аргументи в Білій книзі № 37 (1990–1991) були пов'язані з внутрішньою організацією та структурою системи освіти, аргументи, наведені в Білій книзі 30 (2003–2004), стосувалися викликів у глобальному світі, з якими стикається система освіти і на які повиннна відповісти. Стверджується, що нова модель управління була мотивована проблематичними висновками PISA та занепокоєнням щодо зменшення розбіжностей в освітніх результатах між різними соціальними групами. Відповідно до аргументів, наведених у цьому документі, стало очевидним, що вчителі та керівники шкіл повинні працювати краще, ніж раніше, і що вони повинні бути більш здатними та зацікавленими. Це прямо вказувало на те, що школи раніше зазнали невдач у деяких важливих аспектах. Для того, щоб ефективно використовувати знання, отримані національні кваліфікації, кожній школі потрібні амбітні шкільні лідери з позитивним ставленням до змін і вдосконалення. Лідерство та відповідальність стали новою панацеєю для покращення школи.

Після цих змін, як наголошують автори, можна відзначити зміну домінуючих способів розуміння та формулювання підзвітності та лідерства. Різні назви створюються, щоб охопити різні концептуалізації лідерства та підзвітності у різні часи та через різні ідеології. У той час як у 1960-х роках у централізованій моделі освіти головний учитель і юридична відповідальність були на передньому плані, інтелектуальна та професійна відповідальність стали частиною домінуючого дискурсу 1970-х і 1980-х років у децентралізованій моделі, де довіра до професії вчителя була сприймається як належне як серед органів освіти, так і серед батьків. Початок нового тисячоліття ознаменував зміну домінуючого дискурсу в бік довіри до прийняття рішень на основі даних і виконавської відповідальності. Економічні інтереси чи вимоги до ефективності затьмарювали професійні інтереси та порівняльний аналіз, і наголошувалося на результатах тестів. Лідерство в школі дедалі частіше розглядалося як проблема та рішення в освітній політиці, а управління результатами поступово замінило управління витратами. Неоліберералізм з точки зору технічної та економічної раціональності отримав ґрунт, а результати PISA

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

узаконили нові форми бюрократії, вимагаючи постійного документування та моніторингу роботи.

На Рис.II.7.2 (використана рамка Newman) показано деякі наслідки впливу Нового державного управління на надання освіти в Норвегії. Це також демонструє, що в поточній освітній політиці існують численні та суперечливі аргументи (Hall et al., 2015).

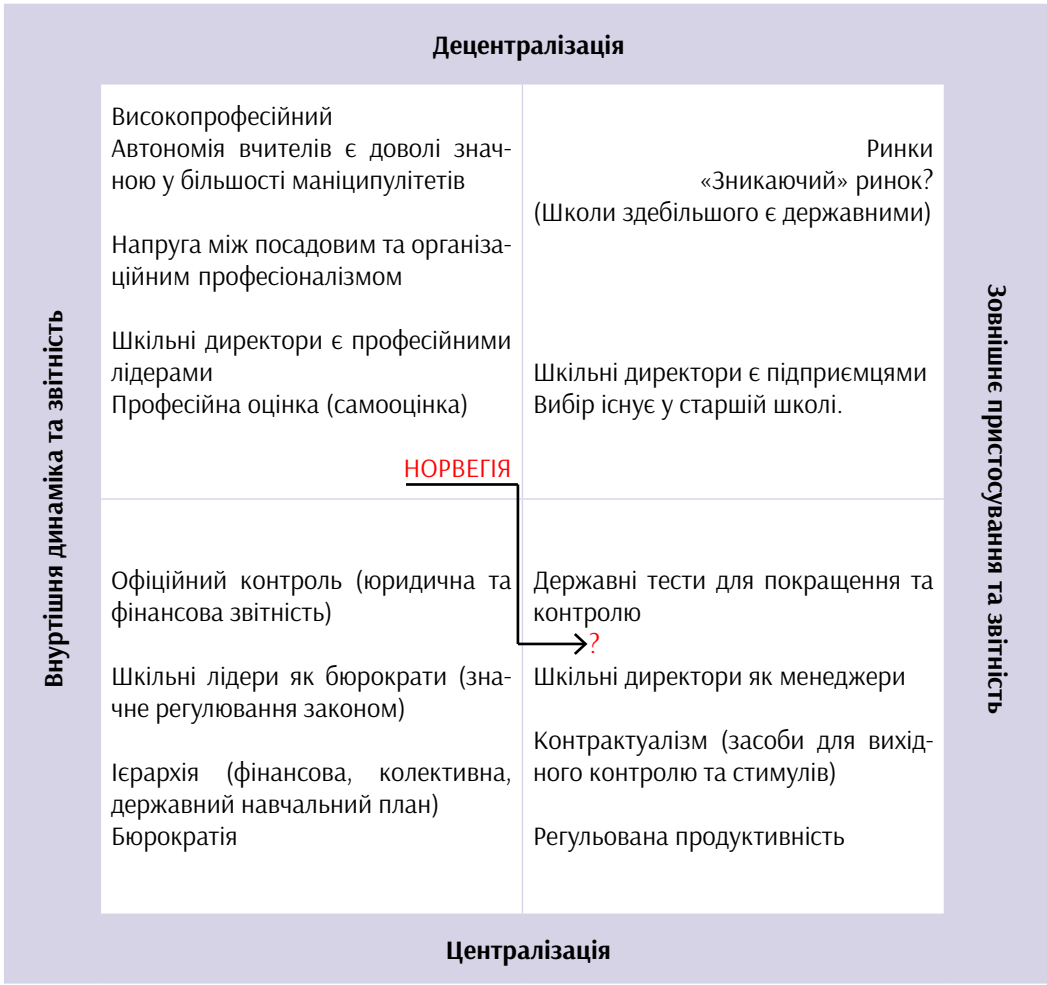

Рис. II.7.2. Зміни та напруга в розвитку Нового державного управління у Норвегії (Hall et al., 2015).

Рисунок II.7.2 висвітлює сфери дискурсивної боротьби у норвезькому контексті. Перший пов'язаний з ідеологіями та національною історією шкільництва. Аналіз норвезьких політичних документів показує, принаймні на дискурсивному рівні, що елементи реформи Нового дрежавного управління дотримувалися стратегій реагування на користувачів, а не стратегій конкуренції та маркетингу. Загальноосвітня система все ще міцно вкорінена в ідеології та нормах, наголошуючи на різних аспектах справедливості, пов'язаних із соціал-демократичними цінностями. Це також пов'язано з участю та важливістю надання рівного доступу до освіти незалежно від географічного розташування, статі, соціального чи культурного походження чи здібностей. Ці норми та цінності від-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

різняються від деяких елементів, на яких наголошується в реформах Нового державного управління, таких як приватизація, конкуренція та ринок. Оскільки система освіти в Норвегії є переважно державною, елементи, пов'язані з ринковою ідеологією, на той час мали обмежений вплив.

По-друге, моніторинг результатів освіти спочатку був доданий до громадського порядку денного в Норвегії після огляду ОЕСР у 1988 році. Такий моніторинг також є ключовим елементом структури Нового державного управління, але загалом у 1990-х роках Норвегію можна назвати неохочою до цього розвитку. Проте, коли були оголошені результати PISA, з'явився дискурс про відповідальність вчителів, який був більш наполегливим, ніж раніше. Незважаючи на те, що професійна автономія все ще наголошувалася, відбувся зсув у тому, як комунікувати довірою до вчителів, коли було введено національні стандарти якості. Цей дискурс також включав сильне лідерство як засіб для проєкту модернізації освіти і, таким чином, змінив ієрархічні стосунки в школах і перевизначив вчителів як послідовників.

Третій напрям дискурсивної боротьби пов›язаний із запровадженням приватизації та конкуренції в освіті. Питання, щодо якого політичні партії в Норвегії розходяться, це ступінь приватизації, необхідний для підвищення конкуренції між школами. Останнім прикладом ініціатив щодо реформування Нового державного управління, які були скасовані, є зміни до закону про приватні школи. Пропозицію, що полегшує створення приватних шкіл за підтримки громадськості, було висунуто, коли коаліція під проводом консерваторів перебувала при владі в 2004 році, але відразу після того, як червоно-зелений коаліційний уряд прийшов до влади в 2005 році, закон було змінено. Відтоді процедури затвердження приватних шкіл були суворо регламентовані, й існує низький рівень свободи дій у тлумаченні закону. Результатом останніх виборів у 2013 році була консервативна права коаліція в уряді, яка вже оголосила, що в майбутньому буде менше регулювання (Hall et al., 2015).

Наступним прикладом є реалізація Нового державного управління в Англії (табл. II.7.4).

Автори вважають, що виникнення дискурсивної напруги в Англії зосереджено на розбіжностях між більш тривалими та усталеними аспектами ролі держави і новими змінами в політиці. Як вони зазначають, централізація освіти з 1988 року принаймні частково відобразила перехід освіти до загальнонаціонального планового підходу, згідно з яким місцеві повноваження були передані національним органам і міністерству, метод реформи, який був прообразом створення та розвитку Національної служби охорони здоров'я в безпосередньо повоєнний період. Цей дискурс бюрократизованих, раціонально спланованих підходів до освіти був очевидним у 1988 році у створенні національної навчальної програми та в наступних національних стратегіях нових лейбористів, які прагнули створити єдині та стандартизовані підходи до навчання грамоти та лічби в класах по всій країні. Однак ця централізація супроводжувалася, іншим дискурсом – дискурсом, пов'язаним із маркетизацією освіти, позиціонуючи батьків як споживачів, а школи – як бізнес-одиниці, що працюють на навмисно сконструйованих ринках, за іронією долі підкріплених даними про ефективність, отриманими через централізовані механізми. Цей останній підхід до реформи шкіл як частини Нового державного управління був безпосередньо пов'язаний із тим, що згодом виникли як усталені та політично домінуючі неоліберальні

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця II.7.4

Модель Нового Державного управління в Англії

Спадщина. Післявоєнний соціальний захист (від середини 1940-х до середини 1970-х років), пов'язаний із національним і місцевим плануванням. Різкий перехід до пост-велферизму під керівництвом М. Тетчер (1979–1990).

Цілі освіти. Змагання між різними дискурсами.
Неоліберералізм: освіта є товаром, який можна купити. Базові навички, необхідні для того, щоб робоча сила була економічно продуктивною.
Неоконсервативна: освіта полягає в передачі правильних знань і моральних цінностей (теми навчальної програми, поведінка, шкільна форма, педагогіка).
Соціал-демократичний добробут: освіта є суспільним благом і невід'ємною частиною демократичного розвитку.

Обґрунтування. Змагання між різними функціями.
Неоліберералізм: освіта має відповідати меті та сприяти економіці, тому школа та робоча сила мають бути продуктивними та ефективними, створювати умови для конкуренції у висококонкурентній глобальній економіці.
Неоконсервативний: освіта повинна передавати узгоджені форми знання та виправляти моральні цінності, і не повинна заблукати в сферах, які є прерогативою сім'ї.
Соціал-демократичний добробут: освіта є інклюзивною для всіх, базується на потребах і має бути безпосередньо пов'язана з демократією та розвитком схильностей до участі.

Наративи. Кілька наративів, що стосуються неоліберального (конкуренція, ринки, співвідношення ціни та якості, філантропія, велике суспільство, відкат держави), неоконсервативного (сім'я, знання свого місця, цінності, переконання, стандарти) та соціального welfarist (громадянство, інклюзія, участь, справедливість).

Старі риси ДУ, які залишаються. Центральна адміністрація в Уайтхоллі пропонує сильне відчуття ієрархії, суверенітету, королівської прерогативи, мандату на управління, ролі класу. Розвиток системи державного управління з політично нейтральною державною службою.

Представлені нові функції ДУ. Інструменти: цілі, пов'язані з величезним збільшенням даних, що стосуються продуктивності, оплати за результатами роботи, усунення з роботи, стандартизації продукту/послуги.
Процеси: керівництво/наслідування, стратегічне планування, управління проєктами, процеси оцінювання, політика, заснована на доказах, рандомізовані контрольовані дослідження.
Дискурси: ефективність, ефективність, економічність, результати, продуктивність, споживач, вибір, невдача, лідерство.

Джерело: Hall et al., 2015.

спроби згорнути кордони держави. Ці напруги схематично представлені на Рис. II.7.3 (Hall et al., 2015).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

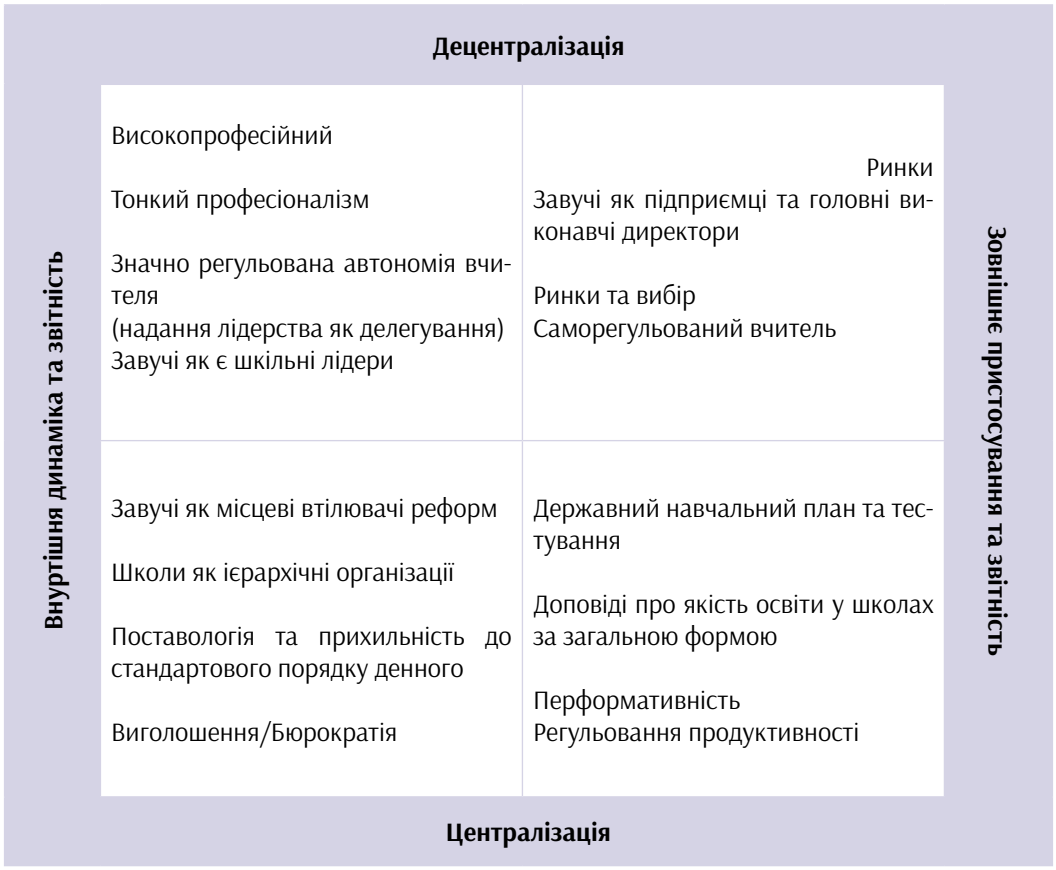

Рис II.7.3. Зміни та напруга в розвитку Нового державного управління в Англії. (Hall et al., 2015).

Для тих, хто працює в системі, і, зокрема, для директорів, яким доручено керувати цими радикальними політичними змінами на місцевому рівні, така дискурсивна напруга часто залишалася прихованою під поверхнею та завуальованою моделлю трансформаційного лідерства, яку підтримує Національний коледж шкільного лідерства (NCSL). Ця завуальованість дискурсивної напруги уможливила подальшу прихильність тих освітніх професіоналів, які принаймні частково віддані соціальним моделям надання освіти. Як наголошують автори, ця дискурсивна напруга найбільше представлена суперечливими та розбіжними аспектами між різними освітніми політиками в Англії. Ця невпинна зосередженість на стандартах, що проявляється в результатах іспитів, підживлювала централізовані фантазії чергових державних секретарів освіти, які прагнули продемонструвати політичний успіх шляхом забезпечення «покращення» «якості» навчання. Проте, окрім підтримки централізації шкільного навчання, програма стандартів також уможливила ринок, надаючи дані про ефективність, від яких залежить функціонування квазіринків і розподіл батьківського «вибору». За узагальненням авторів, у цьому криється один із парадоксів маркетизації освіти в Англії. Щоб уможливити функціонування освітніх ринків, держава має суттєво втручатися, щоб гарантувати, що ринок забезпечений такими даними про ефективність, які підтримують їх функціонування. Подальших парадоксів багато, хоча два конкретних приклади допомагають проілюструвати цей вимір Нового державного управління. По-перше, створення безкоштовних шкіл в Англії в рамках бачення ос-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

вітньої реформи коаліційного уряду консерваторів і ліберальних демократів потенційно принаймні дозволило надати батькам більший вибір на місцевому рівні. Одночасно це створює труднощі з плануванням шкільних місць на місцевому рівні, що призводить до потенційного надлишку шкільних місць у той час, коли в програмі скорочення державних видатків потрібна економія витрат на освіту. По-друге, Нове державне управління супроводжується збільшенням кількості оцінювальних даних у формі інструментів, таких як плани вдосконалення шкіл, і даних, необхідних під час аудитів, таких як набір інформації, яка вимагається від шкіл під час перевірок OFSTED. Це означало, що школи працюють набагато ближче до типів процедур, заснованих на правилах, характерних для дискурсивно застарілого державного управління, яке саме Нове державне управління повинно було витіснити.

Автори вбачають, що з цією дискурсивною напругою тісно пов'язаний процес «розшарування», за допомогою якого нові способи мислення та роботи накладалися на попередні через поступовий процес нарощування. Можливо, це найкраще можна продемонструвати через те, як робота тих, хто відповідає за роботу шкіл в Англії, сприймає шари дискурсивних змін. Після реформ освіти 1988 року та відповідно до їх історично домінуючої ролі в школах, директори були позиціоновані як менеджери своїх установ, відповідальні за впровадження реформ, і як місцеві носії Нового державного управління. Ця роль завучів стала пов'язана зі зростанням менеджеризму в школах, який ставив завучів як «самотніх рейнджерів» модернізації освіти. Проте під час нових лейбористів саме лідерство виникло в концептуальному підйомі, що знайшло відображення у створенні NCSL під час першої адміністрації нових лейбористів. Це почалося як трансформаційне лідерство, а згодом перетворилося на розподілене лідерство. Тож те, що можна побачити в англійському контексті, це традиційний дискурс ієрархії та контролю, пов'язаний із дискурсом менеджерізму, який активно намагався забезпечити успіх реформ Нового державного управління. Згодом це було перекрито дискурсом трансформаційного лідерства, а пізніше – розподіленого лідерства.

Процес реформування НДУ в Англії здебільшого позиціонує вчителів як реалізаторів зовнішньо визначених змін із супутніми наслідками для їхньої автономії. Це призвело до обмежених та організаційних форм професіоналізму, в яких роль учителів зосереджена на забезпеченні вузького та інструментального набору освітніх результатів, пов'язаних із централізованими системами ефективності. Цей перехід від ліцензованої автономії до регульованої означав, що набагато більший контроль здійснюється за рядом професійних практик, які раніше підлягали професійному судженню вчителів. Тоді як завуальованість Нового державного управління через дискурси лідерства і стандарти певною мірою відвернули й пом'якшили цю драматичну зміну в роботі вчителів, проте вони не змогли запобігти терору, якого зазнали ті вчителі, які вимагали виконувати дії, шкідливі для їх особистої діяльності (Hall et al., 2015).

Наступним прикладом дослідження аторів є Італія (табл. II.7.5).

На думку авторів дослідження, ключовим кроком у входженні Нового державного управління в італійську систему освіти стала реформа 1997 року, названа «автономією школи». Цю реформу автономії просував лівоцентристський уряд, який перебував під сильним впливом дискурсу Третього Шляху, і в рамках ширшої реструктуризації державного управління загалом. Основна зміна стосувалася запровадження «слабкого»

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Таблиця II.7.5

Модель Нового державного управління в Італії

Спадщина. Спадщина добробуту (з 1945 р.) і тиск на федералізм (з 1993 р.).

Цілі освіти. Освіта як галузь із великими суперечками з різними дискурсами.
Соціал-демократичний добробут: освіта як суспільне благо.
Неоліберералізм: освіта як приватне благо.
Третій шлях: компроміс між справедливістю та «виробництвом» людського капіталу.

Обґрунтування. Численні суперечливі функції освіти.
Соціал-демократичний добробут: справедливість і масова освіта.
Неоліберералізм: освіта як стратегічний актив у глобальній конкуренції та нагальність встановлення квазіринкових режимів.
Третій шлях: набір політичних ініціатив для модернізації освіти.

Наративи. У мову про освітню політику увійшли численні дискурсивні засоби: меритократія, автономія, відповідальність, підзвітність, субсидіарність, конкуренція як важіль для вдосконалення, управління продуктивністю, об'єктивність, неефективність соціальної освіти.

Старі особливості ДУ, які залишаються ієрархією як основним способом регулювання (централізований розподіл людських і фінансових ресурсів, головним чином централізований навчальний план, секторальне прийняття рішень). Бюрократія та її процедури як основний спосіб координації. Професійна автономія як відмінна риса суспільної освіти. Профспілки та демократичні колегіальні органи як потужні суб'єкти управління школою.

Нові функції ДУ представлені. Інструменти: національне тестування за результатами учнів і пілотні технології для оцінювання професійної та шкільної успішності, схеми партнерства для додаткового залучення коштів, бюджетування/фінансовий облік і технології самооцінки.
Процеси: шкільна автономія (слабка автономія), директори як менеджери та підприємці, скорочення видатків, партнерство та спільна влада та дезонування як важіль для розвитку конкуренції.
Дискурси: підзвітність та управління продуктивністю, маркетизація, лідерство, меритократія.

Джерело: Hall et al., 2015.

управління на місцях, де школи мали більше простору для маневру щодо фінансових, організаційних та освітніх питань, але не для управління людськими ресурсами. Подальшим нововведенням стало формування нової посади керівника (2000 р.), створене за основними принципами НДУ.

Однак саме в останнє десятиліття проєкт модернізації перейшов до своєї вирішальної стадії через розбудову «механізму оцінки» для оцінки системних, організаційних та індивідуальних показників. Водночас порядок денний Нового державного управління назавжди увійшов у систему, а його головні принципи поставлені в центр освітньої дискусії. Починаючи з 2001 року міністри освіти від Консервативної партії намагалися запровадити реформи Нового державного управління, спрямовані на скорочення витрат, політику стандартизації та оцінювання. На хвилі міжнародної популярності тестів OECD-PISA було наголошено на необхідності нової культури оцінювання. В останнє десятиліття національне агентство з оцінювання (INVALSI) підштовхнуло постійне створення національних стандартних тестів (італійська мова та математика), які зараз

є постійною частиною італійської системи, тоді як останнім часом Нове державне управління і модні неоліберальні ключові теми поставлено в центр дискусії про освіту. Ці теми включали меритократію, досконаліть, відповідальність людей і сімей за освіту, вибір батьків і звинувачення неефективних шкіл і вчителів.

Як результат, в Італії також докладають зусилля, щоб зруйнувати історичне табу на оцінювання. З 2000 року робилися різноманітні експериментальні спроби запровадити механізми оцінювання завучів, учителів і шкіл. Незважаючи на те, що багато з них зазнали невдач, сьогодні запроваджено національну систему оцінювання, і країна, за узагальненням дослідників, готова до остаточного запровадження механізмів для: (а) оцінювання шкіл і директорів через зіставлення даних тестів і результатів перевірок; та (б) оцінювати вчителів, заохочуючи «найкращих».

Усі ці політики, натхненні Новим державним управлінням, все ще виконуються, а деякі з них знаходяться на пілотній стадії. Однак про них було оголошено та вони супроводжувалися медійними кампаніями звинувачення та ганьби шкіл і вчителів, які підкреслювали опір оцінюванню. Чітко помітний новий рух до режиму управління освітою, який базується на цифрах – цифрових показниках.

Рисунок II.7.4 вказує на деякі парадоксальні наслідки зростання впливу Нового державного управління на італійську освіту (Hall et al., 2015).

Рис. II.7.4. Зміни та напруга у розвитку Нового державного управління в Італії (Hall et al., 2015).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Стосовно управління, італійську систему освіти автори дослідження визначають як своєрідну та гібридну форму централізованої децентралізації де держава все ще здійснює сильний та всеосяжний вплив на місцеву владу і школи через визначення національної навчальної програми, контроль людських і фінансових ресурсів і здійснення своїх регулятивних повноважень шляхом встановлення стандартів і розподілу стимулів. Слабка шкільна автономія співіснує з постійним і посиленням централізованого контролю через неоцентралістичну політику, запровадження у державному секторі менеджерської логіки контракталізму та невпинне впровадження системи управління ефективністю (прив'язаної до нових стандартів оцінки). Автори наголошують на парадоксі, що Нове державне управління співіснує з ієрархією, а спроби запровадити децентралізовані форми управління та розширення повноважень суб'єктів саморегулювання співіснують зі зміцненням ієрархічних зв'язків через запровадження нових примусових «метаурядових» механізмів контролю, таких як встановлення стандартів і розробка суб'єктивізму.

Проте в цьому мінливому сценарії управління освітою можна впізнати різні тенденції та тиск. Насправді простори для квазіринків дедалі більше відкриваються на місцевому рівні завдяки багатошаровій політиці, яка: (а) дерегулювала шкільні охоплення; (б) запроваджувала механізми додаткового фінансування на конкурсних засадах; (в) стимулювала формування державно-приватного партнерства в наданні освітніх послуг. У результаті нові діячі покликані увійти в освітню сферу, відкриваючи простір для «гетерархічного управління».

Директор також є «персонажем у напрузі» в цьому сценарії з позиції дослідників. Політика, яку просували після 1997 року, суттєво відновила керівництво шляхом визначення нових практик і процедур, пов'язаних із цінностями й етикою Нового державного управління (підприємливість, ефективність і результативність, інновації, стратегічне управління, вдосконалення та підзвітність). Ієрархічне управління школами та бюрократичне розуміння головування були визначені як головні проблеми, що впливають на італійську систему. На думку авторів дослідження, італійська «війна» дискурсів про лідерство нагадує політику нових лейбористів, спрямовану на суб'єктивізацію вчителів як «важелів змін».

Однак, як і у випадку дискурсу нових лейбористів в Англії, в Італії неодноразові спроби запровадити нове регулювання професійних груп підкріплюються різними та суперечливими дискурсами змін. Професіоналізм, чиї спадщини все ще помітні в динаміці опору, все більше колонізується дискурсом «обов'язкових інновацій», де безперервність і стабільність стають моральним імперативом для досягнення хороших результатів. Така колонізація веде до морального середовища, де відповідальність за досягнуті результати повністю делегується «відданому професіоналу», чия успішна робота залежить від мотивації та схильності до інновацій та гнучкості. Автономний, заповзятливий та управлінський саморегульований суб'єкт, однак, дедалі більше зазнає зовнішнього регулювання за допомогою технологій управління продуктивністю, від якого вимагається реагувати на результати у контрактних відносинах з державою. Останні політичні зміни, здається, виявляють бажання поширити такий самий режим регулювання на вчителів.

Дослідники узагальнюють, що італійська система освіти перебуває у процесі значної трансформації своєї глибшої структури, і дебати навколо майбутнього напрямку все ще гострі. Це не лише способи управління та вся структура системи освіти, яка перебуває у стадії (ре)конструювання, а й дискурсивне визначення цілей освіти. Відбувається «війна»

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

між дискурсами, де глобальні тенденції до управлінської підзвітності та контролю за продуктивністю намагаються проникнути в систему добробуту. Ті дискурси, які сприяють прийняттю демократичної форми професійної відповідальності, заснованої на рівному-рівному та самооцінці, дедалі більше маргіналізуються.

Незважаючи на дифузний опір і неодноразові невдачі, з якими коаліції, що підтримують Нове державне управління, у свою чергу стикалися під час впровадження політики, деякі дискурсивні проблематизації, натхненні Новим державним управлінням, успішно увійшли в освітню сферу, ставши сприйнятими як належне та незаперечними наріжними каменями політичних, технічних та навіть академічні дебати щодо оцінювання освітян. Одна з головних особливостей перформативної сили дискурсу та інструментів Нового державного управління полягає в тому, що вони заглушують протилежні та альтернативні голоси, кооптують демократичні та прогресивні дискурсивні прийоми для своєї справи та маскують свої упередження під нейтральністю технічних голосів. Автори висловлюють думку, що це є основна динаміка змін в італійській освітній сфері (Hall et al., 2015).

Таким чином, світові організації, вибудовуючи політику на означених позиціях рівності, якості, доступності, приймають базові документи для формування механізмів узгодження і спрямування спільних зусиль на вирішення життєвих проблем щодо підготовки суспільства та його одиниць до відповідального і самостійного функціонування в умовах сучасності.

Демократичні процеси переорієнтовують цілі та завдання навчальних закладів – шкіл, сприяючи наділенню їх, їхнього середовища та територіальних спільнот новими повноваженнями, включаючи управлінські функції у межах повноважень та питань власної зацікавленості. Оскільки відбувається залучання суспільної складової до участі, то відбувається наділення певними повноваженнями. Повноваження делегуються відповідно до територіального принципу за схемою: центральні – регіональні – місцеві.

Перелік ключових інноваційних інструментів реформаторських змін управління освітньою ланкою на рівні школи охоплює трансформований зміст сутності управління, децентралізацію, школо-базований менеджмент, автономію, лідерство. Їх відповідне поєднання дозволяє створити різні моделі управління формальними та неформальними процесами у поєднанні для найбільшої ефективності функціонування шкільної освіти.

Децентралізація освітніх систем вимагає узгодженості сукупного переліку функцій для кожного рівня та напряму освіти. Відмінності будуть відкриватися у постійних, фіксованих у показниках, змінах за умов трансформації складових від рівня до рівня, від системи до системи, від країни до країни, вбираючі традиції, історію, напрацьований досвід.

Узагальнюючи вищевикладене, питання управління шкільною освітою є ключовим та позиціонується як нове державне управління у модернізованій освіті, що, безперечно, є інновацією за сучасних умов. Дослідження феномену Нового державного управління в управлінні шкільною освітою вибудовуються у існуючій багатовимірній структурі – дослідницькі групи, міжнародні проєкти (включно з проєктами на здобуття ступеня доктора філософії, партнерські – з однією чи кількома країнами), міжнародні мережі з залученням багатьох країн світу.

Перелік теоретико-методологічних підходів, які використовуються у дослідженнях нового державного управління, містить історичний, соціокультурний, прогнозування, моде-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

лювання, порівняння, міждисциплінарний, багаторівневий та крос-контекстний аналіз, а також метод кейсів, аналізу інформаційних джерел та контекстів тощо, що дозволяє виявити особливості досліджуваного феномену.

Дослідження управління шкільною освітою спрямовано на аналіз міжнародного досвіду, деталізований аналіз та співставлення досягнень з особливою увагою до внутрішніх умов країни впровадження.

Коло досліджуваних питань охоплює перелік позицій, які тісно пов'язані та взаємовпливові (реформування, трансформації, управління, навчальні плани, підзвітність, лідерство) з особливоу увагою до істричних, сучасних реалій та зворотній зв'язок віж усіх задіяних учасників процесу.

Сучасна модель впливу Нового державного управління розглядається через функціонування у полі співідношення централізації – децентралізації, внуртішньої динаміки та звітності – зовнішнього пристосування та звітність. Кожена складова має власні визначники з урахуванням сучасних умов, виходячи з особливостей розвитку шкільної освіти та упарвління кожної країни.

Питання нового державного управління шкільною освітою у наковому просторі країн розглядається, досліджується, аналізується, відпрацьовується за складовими і практиками, впроваджується, проходить перевірку та зазнає корекції у єдності з процесами проходження суспільством демократичного розвитку, зміною внутрішніх та зовнішніх вимог сучасності шляхом реформування та трансформацій, модернізації. Особливої уваги набуває аспект вивчення зворотнього зв'язку та механізмів сприяння впровадженню інструментів змін феномені, що буде розвиватися у подальшому як фактор успішності впровадження нового державного управління та показник ефективності отриманих результатів, причин виникнення реакцій тощо. Зпропонована розвідка не є вичерпною та передбачає подальші дослідження феонмену нового державного управління у галузі шкільної освіти Норвегії з урахуванням історичних, культурних, традиційних, суспільних та політичних реалій розвитку країни у сучасному світі.

Список використаних джерел

Бєлова, В.В. (2021). Система управління середньою освітою в Англії. НАПН України. [Кандидатська дисертація, Інститут педагогіки]. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Bielova-V.V._Diss_Sept.-19-2-1.pdf

Беновська, Л. (2015). Євроінтеграційна перспектива реформування середньої освіти в Україні. Інститут регіональних досліджень. http://ird.gov.ua/irdp/e20150702.pdf

Бойченко, М. А. (2010). Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США [Кандидатська дисертація, Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка].

Бойченко М. А. Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США [Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка]. с. 14–15.

Бойченко, К. В. (2011). Взаємодія школи та громади вуправлінні школою: європейський досвід та українські перспективи. Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г.Короленка. 63–68.

Глушко, О. (2020). Сучасна система освіти Республіки Польща: актуальні питання реформування. СумДПУ імені А.С. Макаренка. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, *7 (101)*, 228–240. https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.07/228-240

Гриневич, Л. М. (2005). Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі. [Кандидатська дисертація, Ін-т педагогіки АПН України].

Джурило, А.П. (2014). До питання «реформування» як однієї з ключових дефініцій у галузі освіти. Нові технології навчання: наук.-метод. зб./*Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України* (с.81–87).

Джурило, А. П. (2015). Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал, 4*, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_4_22

Джурило, А. П. (2017). Оптимізація управління шкільною освітою: досвід Польщі. Педагогіка і психологія, 3 (96), 32–38.

Джурило, А.П., Глушко, О.З., Локшина, О.І, Маріуц, І.О., Тименко, М.М., Шпарик, О.М. (2018). Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/07/transform_prochecu_2018.pdf

Калініна, Л. (2017а. Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. Рідна школа, 1–2, 8–17.

Локшина, О. І. (2007). Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. Інформаційні технології і засоби навчання, 2(1). https://doi.org/10.33407/itlt.v2i1.272

Локшина, О. (2016, 6 червня). Трансформація як парадигма розвитку освіти. *Педагогічна компаративістика – 2016: освітні реформи та інновації у глобалізованому світі*, Київ, Україна. URL: https://comparlab.org.ua/?page_id=629

Локшина, О. (2017, 11 лютого). *Європеізація освіти в Україні.* Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні, Збірник матеріалів І Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ, Україна. https://www.uera.org.ua/sites/default/files/2017-07/UERA%20Conference%20Abstract%20Selection%202017_0.pdf

Локшина, О.І., Глушко, О.З., Джурило, А.П., Кравченко, С.М., Нікольська, Н.В., Тименко, М.М., Шпарик, О.М. (2021). Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї : монографія. КОНВІ ПРІНТ. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730544

Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український педагогічний журнал, 4, 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Матвієнко, О. В. (2005). Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз. [Докторська дисертація, КНУ імені Тараса Шевченка].

Матусевич, Т., Колесник, Л. (2019). Демократія в освіті: ідеальне буття чи педагогічна реальність? Філософія освіти. *Philosophy of Education*, 1 (24), 115–127. https://doi.org/10.31874/2309-1606-2019-24-1-115-127

Огієнко, О. (2019). Суспільно-державне управління в системі освіти дорослих: досвід Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи, 2(16), 155–166. https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.155-166

Організація Об'єднаних Націй. (2015). *Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року***.** Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku

Сбруєва, А. А. (2005). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX - початок XXI ст.) [Докторська дисертація, Ін-т педагогіки АПН України]. http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427

Сбруєва, А. (2015). Історичні етапи розвитку порівняльної освіти: глобальний та національний контексти. Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири 202 українських компаративістів. Упоряд. О. І. Локшина, Педагогічна думка (с. 6–29).

Сбруєва, А. А. (2004). Порівняльна педагогіка: навч. посіб. (Вид. 2-ге, стер.). Університетська книга.

Сбруєва, А. А. (2004). Тенденції реформування середньої освіти розвинених англомовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. XX – початок XXI ст.) [монографія]. Козацький вал.

Сбруєва, А. А. (2001). Освіта в умовах глобалізаціїю Шлях освіти, 2, 22–25.

Семяновський, В. М. (2018). Партисипативне управління як модель управління територіальними громадами, Статистика України, 1, 47–51. http://194.44.12.92:8080/jspui/handle/123456789/3424]

Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. с. 468-469. URL: http://sum.in.ua/s/upravljaty\ (дата звернення 21.03.2021)

Словник української мови: в 11 томах. Том 4, 1973. Стор. 143-144. URL: http://sum.in.ua/s/keruvannja. (дата звернення 21.03.2021)

Тимошко, Г. М. (2011). Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії та практиці. Теорія та методика управління освітою, 7. http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_7/13.pdf

Топузов, О. (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

Шпарик, О. (2019). Поняття «освітній розвиток» та «реформування освіти» у сучасному науковому дискурсі України та Китаю. Український педагогічний журнал, 3, 38–49. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-38-49

Юрчук, Л. (2009). Тенденції децентралізації управління освітою в Україні. Вісник національної академії державного управління при Президентові України, *4.* 276-282.

Ярова, О. Б. (2016). Школо-базований менеджмент як інструмент демократизації європейської початкової освіти. Наукові записки Бердянського державного 206 педагогічного університету, 1, 342–349. https://pedagogy.bdpu.org/wp-content/uploads/2016/10/58-1.pdf

Ярова, О. Б. (2013). Управлінські трансформації у початковій школі Євросоюзу. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та вихованн, 22, 179–184.

Ярова, О. Б. (2013). Автономія учителя початкової школи в країнах Європейського Союзу. Імідж сучасного педагога, 4 (133), 26–30.

Ярова, О. Б. (2013). Тенденції упровадження європейського виміру у початкову освіту Євросоюзу. Порівняльно-педагогічні студії, 4(18). 63–72 https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/06/Dysertatsiia_YArova-O.B..pdf

Aas, M. (2017). Understanding leadership and change in schools: expansive learning and tensions. *International Journal of Leadership in Education, 20(3),* 278–296. https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1082630

Abrahamsen, H. N., Aas, M. & Hellekjær, G. O. (2015). How do principals make sense of school leadership in Norwegian reorganised leadership teams?. School Leadership and Management, *35*(1), 62–78 . https://doi.org/10.1080/13632434.2014.992775

Agbo, S. (September 2002). Decentralization of First Nations Education in Canada: Perspectives on Ideals and Realities of Indian Control of Indian Education. Interchange, 33(3). DOI:10.1023/A:1020945418910 https://www.researchgate.net/publication/44830354_Decentralization_of_First_Nations_Education_in_Canada_Perspectives_on_Ideals_and_Realities_of_Indian_Control_of_Indian_Education

Baek, C., Tiplic, D., Santos, Í. (2022). Evidence-Based Policymaking in Nordic Countries: Different Settings, Different Practices?. In B. Karseth, K. Sivesind & G. Steiner-Khamsi (Eds.), Evidence and Expertise in Nordic Education Policy. A comparative Network Analysis. (pp. 253–279). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-91959-7_9

Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., Santibáñez, L. (2009). Decentralized Decision-making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. *Directions in Development; human development*. World Bank. https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2632

Bonnal, J. (1991). *A History of Decentralization*. https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/General/history_fao.html

Bray, M. (January 1999). *The Shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning https://www.researchgate.net/publication/44839572_The_Shadow_education_system_private_tutoring_and_its_implications_for_planners

Day, C. (2015). *International Successful School Principals Project(ISSPP): Multi-Perspective Research on School Principals*. [Brochure]. The University of Nottingham. https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/brochure/isspp1709-brochure-final.pdf

Decentralization (n.d.). In UNESCO Thesaurus. Retrieved from http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/page/?clang=en&uri=concept4877

Easley II, J., & Tulowitzki, P. (Eds.). (2016). Educational Accountability: International perspectives on challenges and possibilities for school leadership (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315772356

Education (n.d.). In UNESCO Thesaurus. Retrieved from http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/mt1.20

Edwards, D. B. Jr. & DeMatthews, D.E. (June 2014). *Historical Trends in Educational Decentralization in the United States and Developing Countries: A Periodization and Comparison in the Post-WWII Context*. Education Policy Analysis Archives, 22, 40. https://doi.org/10.14507/epaa.v22n40.2014

Ehren, M.C.M., Gustafsson, J.E., Altrichter, H., Skedsmo, G., Kemethofer, D., Huber, S.G. (2015). Comparing effects and side effects of different School inspection systems across Europe. *Comparative Education, 51(3)*, 1-26. https://doi.org/10.1080/03050068.2015.1045769

European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Donnelly, V. J., & Óskarsdóttir, E. (2017). *Decentralisation in Education Systems: Seminar Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf

European Commisson. (2017). School development and excellent teaching for a great start in life. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A248%3AFIN, SWD(2017) 165 final. Retrieved March 1, 2022, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN

European Commission. (2017, May 30). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. School development and excellent teaching for a great start in life*. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN

Fiske, E.B. (1996). Decentralization of education : politics and consensus (IBRD(02)/F48/ENG). Washington, D.C.: World Bank. https://digitallibrary.un.org/record/195562?ln=en

Florestal, K., & Cooper, R. (1997). Decentralization of education. https://elibrary.worldbank.org/doi/abs/10.1596/0-8213-3933-8

Gamage, D. & Zajda, J. (2009). Decentralisation, Delegation and Devolution: Towards Self-Governing Schools. URL: https://www.academia.edu/6415067/Decentralisation_and_School_Based_Governance_A_Comparative_Study_of_Self_Governing_School_Models

Gaynor, C. (1998). Decentralization of Education: Teacher Management. http://web.worldbank.org/archive/website00238I/WEB/PDF/DID_5.PDF

Gunnulfsen, A.-E. (2018). *Micro Policy Making in Schools. Use of national Test Results in a Norwegian Context.* [PhD-thesis, Faculty of Educational Sciences, University of Oslo]. CurateND. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/61908/1/PhD-Gunnulfsen-2018.pdf

Gunnulfsen, A. E. & Roe, A. (2018). Investigating teachers' and school principals' enactments of national testing policies: A Norwegian study. *Journal of Educational Administration, 56 (3),* 332-349. https://doi.org/10.1108/JEA-04-2017-0035

Gunnulfsen, A. E. (2021). School leadership and micro-policymaking in schools: Time use and the collective care for the self. International Journal of Leadership in Education, 1–21. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1854867

Gunnulfsen, A. E., & Jacobsen, H. M. (2022). School–University Partnership for School Development: Risks and Realities of a National Policy Initiative. In Partnerships in Education (pp. 173–194). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-98453-3_8

Gunnulfsen, A. E., & Larsen, E. (2021, August 31). The Norwegian case of school reform, external quality control, and the call for democratic practice. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1680

Gunnulfsen, A. E., & Møller, J. (2016). National Testing: Gains or Strains? School Leaders' Responses to Policy Demands. *Leadership and Policy in Schools*, 16(3),1–20. https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1205200

Hay, G. C. (1980). The Community School and Decentralization, a Canadian Perspective. *The Clearing House*, *53*(8), 381–384. http://www.jstor.org/stable/30185351

Hall, J. B. (2017). "Governing by templates" through new modes of school inspection in Norway. *Journal of Educational Change, 18(2),* 161–182.http://dx.doi.org/10.1007/s10833-017-9295-y

Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry***. 9**(4), 397–414. http://dx.doi.org/10.1080/20004508.2017.1416247

Hall, J. B. (2018). The performative shift: middle leadership 'in the line of fire'**.** *Journal of Educational Administration and History***, 50(4),** 364–378. http://dx.doi.org/10.1080/00220620.2018.1518317

Hall, J. B., Gunnulfsen. A. E. & Jensen, R. (2023). Organisational Arrangements, Resources and Tensions in the Enactment of a Renewed State Curriculum: The Entrepreneurial Role of Principals and Superintendents. *Journal of Educational Administration and History***.** https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2175801

Hall, D., Grimaldi, E., M Gunter, H., Møller, J., Serpieri, R., Skedsmo, G. (2015). Educational reform and modernisation in Europe: The role of national contexts in mediating the new public management. *European Education Research Journal, 14(6),* 487-507. https://doi.org/10.1177/1474904115615357

Hall, J. B. & Sivesind, K. (2014). State School Inspection Policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes? *Journal of Education Policy, 30(3),* 429–458. https://doi.org/10.1080/02680939.2014.945488

Jensen, R. (2022). Professional development of school leadership as boundary work: patterns of initiatives and interactions based on a Norwegian case**.** *International Journal of Leadership in Education***,** 25(4), 515–532. https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1716998

Karseth, B., Wahlström, N. (2023). Contemporary trends in curriculum research. In Tierney, R. J., Rizvi, F., Ercikan, K. (Eds**.).** *International Encyclopedia of Education, 7***,** 74–84. Elsevier. https://doi.org/10.1016/b978-0-12-818630-5.03011-6

Litvack, J. (1991). Education and Decentralisation. Decentralisaion. https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/Issues/Education.html

Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O. & Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *SHS Web of Conferences; Les Ulis***,** Vol. 104, 1-12. https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004

Lokshyna, O. (2019). The Secondary Education Reform in Ukraine: Moving to the EU Standards. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J paedagogia-psychologia*, *32*, 99–110. https://doi.org/10.17951/j.2019.32.1.99-110

Lugaz, C., & De Grauwe, A. (2009). Decentralization in education. *IIEP Newsletter* 27 (3), 4. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192908

Luimes, M. & Karseth, B. (2018). Pre-vocational education in the curriculum: the case of Norwegian lower secondary education, *Journal of Curriculum Studies*, 51(2), 245–261. https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1528301

Lunde, I. M. (2021). Emergent school leader subjectivities in digitized practices: the case of VSware. *International Journal of Leadership in Education*, 1–21. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.2000034

Lunde, I. & Gunnulfsen, A. E. (2021). Governance Through Digital Formations – The Case of 'What Works' in a Norwegian Education Context. In John Benedicto Krejsler & Lejf Moos (Eds.). In: *What Works in Nordic School Policies?* (pp.195–212). Springer.

Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2019). School leadership in data use practices: collegial and consensus-oriented. *Educational Research,* 61(1), 70–86. https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1561201

McGinn, N., & Welsh, T. (1999). Decentralization of education:why, when, what and how? Published in the series: Fundamentals of Educational Planning 64. UNESCO: UNESCODOC Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000120275

Moradi S., Beidokht, A.A., Fathi K. (2016). Comparative Comparison of Implementing School-Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice. *International Education Studies*, Vol. 9, No. 9. 191–198. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112703.pdf

Møller, J. (2012). The Construction of a Public Face as a School Principal. *The International Jounal of Educational Management, 26(5)*, 452–460.

Møller, J. (2018). Creating Cultures of Equity and High Expectations in a Low-Performing School. Interplay Between District and School Leadership. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2 (2–3),* 86–102. https://doi.org/10.7577/njcie.2802

Møller, J. (2021). Images of Norwegian educational leadership - historical and current distinctions. In: Normand, R. et al. (Eds). In.: *The Cultural and Social Foundations of Educational Leadership* (pp. 67–82). Springer.

Møller, J. (2020). Management, Leadership and Governance in Secondary Education (Norway). In I. Menter, M. T. Tatto & K. Hognestad (Eds.). In: *Bloomsbury Education and Childhood Studies* (pp. 7– 14). Bloomsbury Academic.

Møller, J. & Rönnberg, L. (2021). Critical perspectives in and approaches to educational leadership in two Nordic countries. In S.J. Courtney, H.M. Gunter, R. Niesche & T. Trujillo (Eds). In: *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches* (pp. 105–119). Bloomsbury.

Møller, J., Skedsmo, G. (2013). Norway: Centralisation and Decentralisation as Twin Reform Strategies. In: Moos, L. (eds) *Transnational Influences on Values and Practices in Nordic Educational Leadership. Studies in Educational Leadership*, vol 19. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-007-6226-8_5

Mølstad, C. E., & Hansén, S. E. (2013). The Curriculum as a Governing Instrument – A Comparative Study of Finland and Norway. *Education Inquiry*, *4*(4). https://doi.org/10.3402/edui.v4i4.23219

OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Norway.* (№ 20). https://www.oecdilibrary.org/docserver/8a042924en.pdf?expires=1628786605&id=id&accname=guest&checksum=22340C01C3D56F80490FF569B25A28E4

Ottesen, E. (2018). Committing to School Development: Social and Material Entanglements. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE), 2*(2–3), 181–195. https://doi.org/10.7577/njcie.2774

Ottesen, E., & Stephens, F. (Eds.). (2018). School Evaluation with a Purpose – Challenges and Alternatives. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780815376484

Pırnal, S. C. **(**January 6, 2014). Decentralization Policy of the Canadian Education System. A policy analysis. PUBL 501 Professor Korel Göymen https://www.academia.edu/5660489/Decentralizaiton_Policy_of_the_Canadian_Education_System_A_Policy_Analysis

Sivesind, K. (2019). Nordic Reference Societies in School Reforms in Norway: An Examination of Finland and the Use of International Large-Scale Assessments. In F. Waldow & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *Understanding PISA's Attractiveness. Critical Analyses in Comparative Policy Studies* (pp. 89–107). Bloomsbury Academic. https://doi.org/10.5040/9781350057319.ch-005

Sivesind, K. (2021). Historical Trajectories of the Contract-School Model in Norway. In Tröhler, Daniel & Zhao, Weili (Eds.), *Asian-European Encounters on 21st-century Competence-based Curriculum Reforms. Cultural Views on Globalization and Localization* (pp. 57–84). Springer.

Sivesind, K. & Skedsmo, G. (2020). Educational Governance, Gap-Management Strategies, and Reorganizational Processes of the State Authorities in Norway. In: H. Ârlestig & O. Johansson (Eds.), *Educational Authorities and the Schools* (pp. 75–92). Springer.

Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018a): Assessment and evaluation: incentives, sanctions and power relations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30(3),* 207–210. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9284-6

Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018b): Key actors' involvement in implementing assessment reforms and using quality improvement measures. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30(2),* 93–95. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9279-3

Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018c). Reliability, validity and fairness – key issues in assessing the quality of teaching, instructional leadership and school practice. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 30(4),* 343–346. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9290-8

Skedsmo, G. & Huber, S.G. (2018d): Teacher evaluation: the need for valid measures and increased teacher involvement. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(1), 1–5. https://doi.org/10.1007/s11092-018-9273-9

Sundby, A. Hotvedt & Karseth, B. (2021). `The knowledge question` in the Norwegian curriculum. Curriculum Journa, 33(3), 427–442. https://doi.org/10.1002/curj.139.

The University of Strasbourg and research unit SAGE (Societies, Actors and Governement in Europe), the University of Oslo, the University of Manchester. (n.d.). *Leading Education and Democratic Schools.* 4 The Seminar, France. https:// /triangle.ens-lyon.fr/IMG/pdf/se_minairenpmstrasbourg-france16-18june2014.pdf

Trujillo, T., Møller, J., Jensen, R., Kissel, R., & Larsen, E. (2021). Images of educational leadership: How principals make sense of democracy and social justice in two distinct policy contexts. *Educational Administration Quarterly*, 57(4), 536–569. https://doi.org/10.1177/0013161X20981148

UNESCO, & Bokova, I. G. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development 2009–2017.* UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785.

UNESCO, Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS), Section of Education Policy (ED/PLS/EDP) (2016, January). *Changing dynamics in the governance of education:*

A comparative analysis of emerging issues and reforms in emerging countries. https://pdf4pro.com/amp/view/education-unesco-5d7613.html

UNESCO, International Academy of Education & Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025

University of Oslo. (2010a). *Curriculum Studies, Leadership and Educational Governance (CLEG)*. Retrieved July 12, 2023, from https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/

University of Oslo. (2013). *Research projects and networks*. Retrieved July 10, 2023, from https://www.uv.uio.no/english/research/groups/cleg/Research-projects/

University of Oslo. (2018). *Policy Knowledge and Lesson Drawing in Nordic School Reform in an Era of International Comparison (POLNET)*. Retrieved July 10, 2023, from https://www.uv.uio.no/iped/english/research/projects/sivesind-policy-knowing-and-lesson-drawing/index.html

University of Oslo. (2010b). *International Successful School Principalship Project (ISSPP)*. Retrieved July 1, 2023, from https://www.uv.uio.no/ils/english/research/projects/isspp/index.html

Waddington, D. (2018). Canada's Decentralized Education System. The College Quarterly, *21,2,* 1–28. UR: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1180308.pdf

Windzio, M., Sackmann, R., Martens, K. (2005). *Types of Governance in Education – A Quantitative Analysis* (TranState Working Papers, 25). Sfb 597 «Staatlichkeit im Wandel», 4–18. URL: http://hdl.handle.net/10419/28275 C.12-13

Wohlstetter P., & Mohrman S.A. *Assessment of School-Based Management: How Schools Make School-Based Management Work*. U.S. Government Printing Office, Superintendent of Documents. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED397530.pdf (дата звернення 01.01.2023)

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Розділ III

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ, ПРАКТИКИ І ТЕХНОЛОГІЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ТА ПІВНІЧНОАМЕРИКАНСЬКОМУ РЕГІОНАХ: ПЕРСПЕКТИВИ ДЛЯ УКРАЇНИ

III.1. ОСВІТА НА ПОГРАНИЧЧІ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ ДЛЯ УКРАЇНИ

С.О. Сисоєва

III.1.1. Мотиви дослідження освітніх і виховних проблем пограниччя в контексті українських реалій

Повномасштабна військова агресія російської федерації проти України змінила наше життя і спонукала замислитися над тими освітніми проблемами, на які раніше зверталося недостатньо уваги. Однією з таких проблем є освіта й виховання дітей і молоді, які проживають в умовах пограниччя.

Актуальність означеної проблеми в умовах воєнного стану й повоєнного відновлення України визначається тим, що через своє географічне розташування та історичні чинники, що впливали на розвиток, наша країна має складну пограничну структуру (Сисоєва, 2022, с. 256–258). Україна є найбільшою в Центрально-Східній Європі та межує з сімома державами: Польщею, Угорщиною, Словаччиною, Румунією, Молдовою, росією і білоруссю. Із 27-ми регіонів України, включаючи тимчасово окуповані АР Крим і Севастополь, 16 регіонів межують із іноземними державами. Протяжність українського кордону становить біля 7 тис. кілометрів, із них 2295 км є межею із росією. На сухопутну ділянку кордону припадає майже 5700 км. Нагадаємо, що після початку російської агресії 24 лютого 2022 року майже 21% території України окуповано.

Наведені цифри переконливо свідчать, що соціально-економічні, національно-патріотичні та політичні аспекти життєдіяльності пограничних територій України (пограниччя) мають вагоме значення для країни в цілому.

Пограниччя України завжди було важливою темою для сфери державного управління, національної безпеки та міжнародних відносин. У своїй монографії «Консолідація українського суспільства: етнополітичний вимір» О. Рафальський на основі аналізу спрямованості наукових досліджень та практики українського державотворення перших років незалежності України виокремлює основні напрями розвитку політич-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ної нації в її етнополітичному вимірі. Серед них ті, що були спрямовані на розроблення важливих рішень у міжнаціональній сфері й механізмів їх реалізації, особливо – у політико-правовій площині (Рафальський, 2018, с. 107). Зокрема, автор визначає і напрям, пов'язаний із освітніми проблемами, які набувають значної актуальності на пограниччі.

Необхідно підкреслити, що терміни «пограниччя» і «прикордоння» часто вживаються як синоніми. Однак смислове наповнення цих термінів різне.

Прикордоння, як зазначає Ярослава Верменич, є поняттям політико-географічним; здебільшого ним позначають вузьку (від 5 до 100 км) смугу обабіч кордону. Пограниччя – не стільки географічне, скільки історико-культурне поняття. Ним визначаються регіони різних розмірів, які внаслідок свого близького до кордону розташування виступають ареалами перетину різних політичних, культурних, релігійних та інших впливів і міжетнічних контактів. Тією чи іншою мірою кожен такий регіон продукує і артикулює власну ідентичність, відмінну від тих, які мимоволі «схрещуються» (Верменич, 2021, с. 55–70).

Проблеми пограниччя в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення є значущими в контексті національної безпеки України. Сформована національна ідентичність, патріотизм, усвідомлення себе українцями, любов до України, української мови, культури, історії визначають сутність пограниччя як частини України. Сфера освіти, відповідальна за формування свідомості та національної ідентичності кожного громадянина України та українського суспільства в цілому, спроможна виконувати завдання щодо організації освітнього процесу, національно-патріотичного та військово-патріотичного виховання дітей і молоді на пограниччі з врахуванням особливостей цих регіонів – культурних, мовленнєвих, соціально-економічних.

Освіта є найбільш масовим інститутом суспільства, який охоплює всі верстви населення від дошкільного до дорослого віку, має найефективніший вплив на формування особистості кожної людини, зокрема дітей і молоді, які, проживаючи на пограничній території, відчувають ідеологічний, соціально-культурний та освітній вплив обох країн, що межують. Саме тому ідентичність у дітей та молоді на таких територіях формується як багатовимірна. За таких умов значної актуальності набуває питання патріотичного виховання дітей і молоді в умовах пограниччя, виховання україно-зорієнтованої молодої людини, формування її усвідомлення себе як громадянина України.

Виконання виховних завдань в умовах пограниччя, зокрема національно-патріотичного та воєнно-патріотичного виховання, формування національної ідентичності має вагоме значення для відновлення деокупованих територій. Отже, розроблення освітньо-виховної стратегії для таких територій на кордоні з іншими державами в умовах воєнного стану має виняткове значення для повоєнного відновлення України.

Виконання окреслених вище завдань вимагає вивчення освітніх і виховних проблем пограниччя України, адже на сьогодні такі дослідження є поодинокими.

Багато зарубіжних авторів присвятили свої дослідження проблематиці пограниччя. Проаналізуємо найбільш відомі праці, об'єктом вивчення яких є саме педагогічні проблеми пограниччя. Серед них Жозеф Лессард-Шартрен (Joseph Leerssen) – нідерландський літературознавець, який досліджує літературні проблеми пограниччя та вплив

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

літератури на формування національної ідентичності, зокрема щодо регіонів і мов; Джеральд Баумен (Gerald Bauman) – американський антрополог, який вивчав взаємодію та культурний обмін між різними етнічними й культурними групами на пограниччі; Томас Вілкінсон (Thomas S. Wilkinson) – англійський дослідник, який вивчає питання пограниччя, міграції та міжкультурного діалогу в контексті освіти та соціокультурних відносин; Маріо Сараньжані (Mario Sarzanini) – італійський педагог, який спеціалізується на вивченні міжкультурних і міжнаціональних аспектів освіти, включаючи пограниччя між різними культурами та мовами; Еммануель Адельман (Emmanuel Adely) – французький письменник і педагог, автор книг, присвячених освіті та культурному обміну на пограниччі між Францією і Швейцарією; Єжи Нікіторович – польський учений і педагог, який досліджує освітні проблеми пограниччя, людину на пограниччі, особливості формування її національної ідентичності.

В Україні на сьогодні проблема пограниччя вивчається у контексті парадигми простору (О. Кривицька), особливостей окремих територій пограниччя (Л. Вахніна). Дискурс пограниччя знаходимо в соціокультурних дослідженнях (Л. Бутенко, Я. Верменич, Г. Красовська). Розглядається проблема пограниччя в зарубіжній етнології (Г. Щербій).

Я. Верменич зазначає: «Відрадно відзначити, що наука про кордони й пограниччя доволі швидко пройшла період становлення і зараз переживає справжній бум міждисциплінарних досліджень. Ще чверть століття тому вона існувала лише як прикладний напрям політичної географії, тепер це сфера фундаментальних інтересів соціологів і істориків, філософів і економістів, правників, міжнародників та культурологів. ... Сучасне осмислення проблеми кордонів і пограниччя відбувається в рамках лімології (від лат. limes – кордон, лінія прикордонних укріплень) – нової субдисципліни, що концептуалізувалася на базі політичної географії, а нині розвивається на стику географії, історії, політології, соціології, права, культурології, етнопсихології, аксіології.... Лімологія поставила проблему окремо взятого кордону в найширший контекст – з охопленням усієї системи світових кордонів на різних просторових рівнях – від глобального до локального» (Верменич, 2021, с. 55–70).

Як зазначалося, педагогічні аспекти дослідження пограниччя – поодинокі (О. Алексєєва, Л. Бутенко). Водночас наукові розвідки щодо проблем освіти й виховання дітей і молоді на пограниччі особливо під час воєнного стану та повоєнного відновлення України набувають вагомого значення для усвідомлення різних аспектів життєдіяльності пограниччя, впливу його соціальних, культурних, мовленнєвих та етнічних особливостей на формування особистості молодої людини, її національної ідентичності, національно-патріотичне та військово-патріотичне виховання.

Отже, дослідження освітніх і виховних проблем пограниччя в контексті порівняльного аналізу діалогу культур, історії країн, що межують, є актуальним напрямом порівняльних педагогічних досліджень. Результати такого наукового пошуку дозволять розробити рекомендації для пограничних територій України щодо організації освітнього й виховного процесу, спрямованого на формування свідомого громадянина України, її патріота й захисника.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

III.1.2. Педагогіка пограниччя в науково-освітньому дискурсі Республіки Польща

У Республіці Польща упродовж останніх років розвивається педагогіка пограниччя як складова міжкультурної педагогіки. Порівняння педагогічних досліджень, присвячених розгляду культурологічних проблем освіти, що здійснювали українські та польські вчені, доводить, що в Польщі науковці розмежовують зміст понять полікультурної та міжкультурної освіти. Полікультурність у освіті розглядається як принцип діяльності держави стосовно національних меншин. Міжкультурна освіта спрямована на виховання поваги й толерантності до представників інших культур і релігій, але з акцентом на формування власної національної ідентичності в молодої людини. Значна увага в працях польських учених приділяється реалізації принципу полікультурності та міжкультурній освіті на пограниччі, формуванню в молодої людини національної ідентичності, знань рідної культури й історії, зокрема пограничних територій. Варто підкреслити, що реалізації принципу полікультурності в освіті у Республіці Польща сприяє не тільки чітке розмежування понять полікультурної та міжкультурної освіти, а й визначення на законодавчому рівні національних меншин і етнічних груп (Сисоєва, 2014, с. 71–78).

Засновником наукової школи з проблем міжкультурної освіти в Республіці Польща є професор Тадеуш Левовицький (Tadeusz Lewowicki). У своїх працях Т. Левовицький (T. Lewowicki) розглянув широкий спектр проблем полікультурної освіти. Він уважав, що полікультурна освіта в наш час перебуває в кризовому становищі (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 25). Саме тому перспективні позитивні суспільні зміни та інтеграція пов'язуються не з полікультурною освітою, а освітою міжкультурною. Міжкультурна освіта, на думку Т. Левовицького (T. Lewowicki), спрямована на утвердження сучасного розуміння ідентичності. Традиційно ідентичність пов'язують, насамперед із національною та релігійною ідентичністю (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 37). Сьогодні все більшого значення набуває тенденція поєднання різних вимірів ідентичності – сімейного, місцевого, регіонального, національного або етнічного, державного та громадянського, релігійного, світоглядного, європейського. Т. Левовицький (T. Lewowicki) розглядав питання наближення освітніх реформ до національних та етнічних меншин як перспективи міжкультурної освіти, а також політичний та ідеологічний контекст міжкультурної освіти, суспільний досвід та освітні практики її впровадження. Також важливими є праці вченого щодо полікультурної освіти, напрямів дослідження польських та українських учених з проблем полікультурної освіти, тих шансів і перспектив, які створює полікультурна освіта для розвитку кожної країни і об'єднаної Європи (Кремень, Левовицький, Сисоєва, 2011, с. 109).

Важливими для дослідження освіти і виховання на пограниччі Республіки Польща є праці вчених наукової школи Т. Левовицького (T. Lewowicki): Барбари Грабовської (Barbara Grabowska) («Відродження польських меншин в незалежній Україні»), Еви Огродської-Мазур (Ewa Ogrodzka – Mazur) («Польська освіта за кордоном та проблема освіти у польській діаспорі») (Lewowicki, Ogniewjuk, Ogrodzka-Mazur, & Sysojewa, 2012), Ганни Шафранської (Anna Szafrańska) («Полікультурна школа – можливість реалізації міжкультурної освіти в I – III класах») тощо.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Зазначимо, що введення до польської науки категорії міжкультурності дозволило розглянути культуру в трьох нових перспективах: а) в суб'єктивній перспективі – як зустріч людини з іншою людиною, яка належить до іншої культури. У процесі такої діалогічної взаємодії учасники передають один одному власні цінності і норми; б) інтерактивній перспективі – міжкультурна ситуація передбачає принаймні двох учасників взаємодії. У зв'язку з цим відношення до іншого/чужака вимагає звернення до власного «Я»; в) ситуативній перспективі – потрібно враховувати, що кожна зі сторін, що бере участь у взаємодії, виростає з іншої історичної, політичної та економічної ситуації (Lewowicki, 2009, s. 9–10). Також необхідно підкреслити, що приділяючи значну увагу розвитку міжкультурної освіти, польські дослідники підкреслюють необхідність збереження та розвитку національної самосвідомості, оскільки участь у полікультурному світі вимагає сильного та свідомого почуття ідентичності. Суттю міжкультурності є взаємодія між двома ідентичностями (Lewowicki, 2009, s. 9–10).

Найбільш потужною в дослідженні пограниччя є наукова школа Професора Єжи Нікіторовича (Jerzy Nikitorowicz). Польські дослідники зазначають, що пограниччя – це певний простір, але також стан свідомості. У польській педагогічній науці пограниччя розглядається, передусім як досвід перебування з Іншими, щоденна практика навчання гуманізму й формування власної ідентичності, патріотизму, як пограниччя культур і цінностей, синергетичного ефекту діалогу різниць (Sobeckiego, Misiejuk, Muszynskiej, Bajkowskiego. 2019). Таким чином вибудоване розуміння пограниччя, як вважають польські учені, є великим шансом для педагогіки XXI століття.

У педагогічному контексті, наголошується у працях польських учених, базовим поняттям педагогіки пограниччя є людина, яка живе на пограниччі, її статус, особистісні риси та спосіб соціального функціонування. Вивчення людини пограниччя має не тільки пізнавальний і діагностичний вимір, а й освітній. Розуміння людини, яка живе на пограниччі, її інтересів і потреб, її багатовимірної ідентичності дає можливість створити оптимальні освітні умови, спрямовані на підтримку індивідуального розвитку молодої особистості, формування найбільш необхідних суспільних кореляцій із урахуванням і використанням специфічних можливостей, які існують у різнорідному етнічному й культурному просторі, що охоплює території власної країни й тієї, яка знаходиться за межами кордону.

Як зазначає Іоланта Мілюска (Jolanta Miluska), наближення до вирішення питання, чи існує «людина пограниччя» як особа, що наділена такими рисами, які є відмінними від рис у групах людей із центральних регіонів країни, наближає нас до вирішення питання, чим за своєю сутністю є пограниччя, якщо ми хочемо вивчати його вплив на риси й ціле життя людей, які там проживають, доводячи їхню відмінність від людей інших регіонів (Miluska, 2019, s. 349).

Єжи Нікіторович (Jerzy Nikitorowicz), аналізуючи праці Домініка Боухета (Dominique Bouchet), виокремлює важливі риси людини пограниччя, а саме (Nikitorowicz, 2017, s. 162):

- ніхто не є типовим членом групи;
- жодна культура не існує у замкненій та єдиній формі;
- ніхто не є членом ізольованої групи, а свою ідентичність окреслює відносно до членів різних груп;
- кожна культура становить форму трансмісії власних цінностей і взірців, які можуть підлягати трансформаціям, у зв'язку з чим має процесуальний характер;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- ніхто не має ідентичності у готовій і незмінній формі.

У цьому контексті цікавою є праця Дороти Місєюк (Dorota Misiejuk) та Іоланти Мушинської (Iolanta Muszyńska) «Культурні традиції в сім'ях пограниччя. Трансмісія спадку національної культури», у якій подано результати довготривалого експерименту щодо культурної ідентичності в ситуації історичного пограниччя, де упродовж віків співіснували різні культурні угруповання. На основі аналізу та інтерпретації інтерв'ювання щодо типу трансмісії культурного спадку, проведеного в сім'ях, охарактеризовано культурну ідентичність у структурі національної ідентичності поколінь національної меншини на пограниччі. Дослідження культурної ідентичності, яке проводилося з покоління в покоління, дозволило виокремити три моделі соціалізації, характерні для досліджуваної групи сімей. Проведене дослідження дозволяє визначати різні технології виховання дітей і молоді на пограниччі залежно від усталеної моделі сімейного виховання (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 295). Підкреслимо, що міжкультурна освіта розглядається у Республіці Польща як один із способів розвитку Я-ідентичності в суспільстві (Іоланта Суходольська – Iolanta Suchodolska).

У польському педагогічному просторі, зокрема для пограниччя, широко вживають термін «полікультурна школа». Особливості діяльності полікультурної школи в умовах пограниччя розглядаються у праці Г. Пехачек-Огерман (G. Piechaczek-Ogierman) «Szkoła w środowisku wielokulturowym i jej rola w kształtowaniu tożsamości uczniów = «Школа у полікультурному середовищі та її роль у формуванні ідентичності учнів», у якій підкреслено, що серед завдань, які виконуються школою в полікультурному середовищі, особливого значення набувають ті, що пов'язані з формуванням ідентичності учнів, яка розглядається в багатьох аспектах (сімейна, регіональна, національна, європейська) (Piechaczek-Ogierman, 2015, s. 113–114). У цьому контексті цікавим є експериментальне дослідження, проведене Лєандрою Корчак (Leandra Korczak), щодо реалізації міжкультурної освіти у початковій школі № 52 м. Варшави, спрямованого на інтеграцію в'єтнамської та польської спільнот (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 185). На уроках і заняттях учні знайомилися з польськими та в'єтнамськими традиціями й обрядами, вчилися проявляти толерантність та повагу до Іншого, усвідомлювати власну цінність і національну ідентичність. Заняття були спрямовані на розширення знань щодо польської та в'єтнамської культури та історії. Також цікавою є праця Ганни Млинарчук-Соколовської (Anna Młynarczuk – Sokołowska) «Казки в міжкультурній освіті дітей дошкільного віку та молодшого шкільного віку: методичні аспекти формування вразливості на відмінність» (Kremien, Lewowicki, Nikitorowicz, & Sysojewa, 2012, s. 213).

Єжи Нікіторович (Jerzy Nikitorowicz) визначає провідні завдання щодо формування міжкультурної компетентності людини пограниччя Республіки Польща у неперервному діалозі культур пограниччя. До таких першочергових завдань дослідник відносить: (Nikitorowicz, 2017, s. 162–163).

- забезпечення динаміки і креативності народів і громади пограниччя у відкритому процесі обміну культурними цінностями, спираючись на чинник солідарності;
- утримання зв'язків з територіями історично польськими, людьми, а також культурою Республіки Польща в дусі поваги і доброзичливості до народів, які там проживають, маючи, передусім, під увагою відповідальність за спільний спадок пограниччя культур;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- географічне розташування, ситуація геополітична і цивілізаційна регіону пограниччя вимагає розроблення проєктів розвитку цих регіонів, спрямованих виключно на молодь пограниччя, а також пропозиції для розвитку сусіднім регіонам інших країн, створювати умови для віри в шанси свого розвитку, щоб не повинні були відчувати сором за запізнення такого розвитку;
- необхідно формувати чітку європейську перспективу тим народам, які до певного часу були під радянською гегемонією, заохочуючи до навчання у сусіда з ЄС, використання безпосереднього сусідства, полікультурних знань, співпраці регіональної;
- присутність Республіки Польща у Раді Європи і Європейському Союзі апріорі повинна сприяти розвитку суспільних комунікацій, особливо у стосунку до східних сусідів, з якими Польщу об'єднує спільна історія багатьох народів.

У зв'язку з повномасштабним вторгненням росії в Україну виникла проблема адаптації українських дітей до європейських шкіл, оскільки значна їх кількість була змушена виїхати в інші країни Європи, зокрема Польщу. Польські вчені дослідили проблеми, які виникають в українських дітей при навчанні в польській школі на пограниччі та в середині країни. Кожна польська школа, приймаючи наших дітей, стала інклюзивним маленьким пограниччям (Сисоєва, 2023, с. 19–20). Дослідження «Разом у класі. Діти з України у польських школах», здійснене польськими ученими, дозволило виявити потенціал і виклики в розбудові полікультурної школи, які, на нашу думку, можна враховувати в діяльності закладів загальної середньої освіти українського пограниччя. Заслуговує на увагу висновок, що полікультурна школа – це «інша освітня система», яка, незважаючи на певну схожість, все ж відрізняється від звичайної школи. І це саме по собі є викликом (Пижальський, Лучинська, Ката, Пліхта, Полєшак, Сисоєва, Бех, Алєксєєнко, Локшина, & Канішевська, 2023). Вважаємо за необхідне підкреслити, що для польських дослідників проблеми полікультурної школи не є принципово новими, оскільки дослідженням міжкультурної освіти, впровадженню принципу полікультурності в освіті завжди надавалося вагоме значення в польській педагогічній науці й практиці. Можливо, саме це вплинуло на досить успішну адаптацію українських дітей у польських школах.

Отже, вивчення багаторічного досвіду Республіки Польща щодо розвитку педагогіки пограниччя, вирішення ключових освітніх проблем дітей та молоді у цих регіонах без сумніву буде сприяти утвердженню української національної ідентичності громади прикордонних територій.

III.1.3. Проблеми освіти й виховання на пограниччі у працях українських учених

Українські дослідники вивчають соціокультурні, історичні, політичні, а також окремі педагогічні аспекти життєдіяльності пограниччя та дотичні до них проблеми. Праці таких учених допомагають усвідомити специфіку пограниччя в освітньому та виховному дискурсі, здійснюють важливий внесок у розвиток міжкультурної освіти українського пограниччя, педагогічної науки та педагогічної практики.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У межах обраного для вивчення питання було проаналізовано праці українських учених, присвячені проблемам пограниччя й дотичним до них проблемам полікультурної освіти з 2010 року.

Значний інтерес у контексті дослідження пограниччя мають монографії Я. Верменич, Р. Кравця, О. Сухомлинова.

Монографії Ярослави Верменич «Феномен пограниччя: Крим і Донбас в долі України» (Верменич, 2018) та «Донбас як порубіжний регіон: територіальний вимір» були опубліковані в 2018, 2015 рр. після утворення так званих ЛНР і ДНР (Верменич, 2015).

Історія й сучасний стан Донбасу представлені авторкою в територіальному контексті крізь призму концептів регіоналізму, рубіжності, теорії пограниччя. Нетиповий, штучно сконструйований регіон розглядається як ареал складного переплетення різноспрямованих впливів, зумовлених наявністю невпорядкованого українсько-російського кордону, як зона підвищеної міграційної рухливості та своєрідної культурно-психологічної ситуації. Крім того, в монографії проаналізовано витоки й прояви збройного конфлікту на Сході України, до якого в той час була привернута увага всього світу. Досліджуючи кордони та пограниччя в дискурсивному просторі соціогуманітаристики у теоретичних проєкціях, Я. Верменич запропонувала міждисциплінарний вимір осмислення теоретичних проблем дослідження кордонів і пограниччя у соціогуманітарному просторі. Дослідниця доводить, що застосування геополітичних, геоекономічних, геокультурних і геоінформаційних методологічних підходів зумовлює можливість репрезентації феномена кордонів та пограниччя у вигляді соціального й політичного конструкту, що детермінує навколишній простір, перетворюючи його на ареал комунікацій і взаємовпливів. Кордони не лише розмежовують простір держав, а й визначають межі ідентичностей – як реально існуючих територіальних, так і постійно конструйованих символічних, формують культурно-цивілізаційний код народу (Верменич, 2021, с. 55–70).

Зазначимо, що Ярослава Верменич виділяє різні типи пограниччя. Дослідниця пише: «На наш погляд, пограниччя – це просторово обмежена територія (регіон) і відповідно організований соціум, чия залежність від кордону зазвичай є більшою, ніж залежність від центру. Зважаючи на те, які функції (бар'єрні, фільтруючі, консолідуючі) виконує в кожному конкретному випадку кордон, розрізняють типи пограниччя: стикове (з переважанням бар'єрної функції), перехідне (з переважанням функцій культурної взаємодії), фронтирне (регіон освоєння). Залежно від ступеня культурної дистанції між соціокультурними спільнотами, що межують і взаємодіють, пограниччя можуть бути культурно-варіативними чи культурно-протиставленими. За домінантними культурами розрізняють бікультурні та полікультурні типи, симетрично-культурні та асиметрично-культурні пограниччя» (Верменич, 2021, с. 55–70).

Узагальнюючи, зазначимо, що Я. Верменич розглядає пограниччя як соціокультурний феномен у просторовому вимірі (Верменич, 2012, с. 67–90), досліджуючи територіальну ідентичність українського пограниччя, її історичні витоки та геополітичні впливи на неї (Верменич, 2019). Основні тенденції просторового розвитку українських пограничних регіонів дослідниця вивчає в історичній ретроспективі, виокремлюючи переваги й вади їх прикордонного статусу, закономірності динаміки процесів просторових трансформацій і деформацій, розглядає специфіку територіальних і регіональних ідентичностей на порубіжжі. Акцент зроблено на аналізі феномена прикордонної культури та ментальності

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

пограничних соціумів, варіативності соціокультурних кодів на порубіжжях та відмінностях ціннісних систем. Такий аналіз дозволив репрезентувати можливі шляхи мінімізації конфліктності в «проблемних» регіонах і стратегії формування регіональної політики на засадах сталого розвитку самобутності регіонів і використання переваг децентралізації для прийняття управлінських рішень (Верменич, 2019).

У 2023 р. Я. Верменич у роботі «Українсько-російське пограниччя: історичний досвід та сучасні виклики регіонального розвитку» висвітлює історичну динаміку регіонально-просторового розвитку на українсько-російському пограниччі, аналізує специфіку ідентифікаційних і соціокультурних трансформацій у порубіжному просторі. Застосовуючи теоретичні концепції регіоналістики та методологічних засад «перехресної» історії, Я. Верменич дослідила витоки політичної та соціогуманітарної кризи в українсько-російських відносинах, причини та наслідки зовнішніх і внутрішніх викликів, які постали перед українською спільнотою. Регіональний імператив розглядається як системоформувальний фактор функціонування й розвитку українсько-російського пограниччя в історичній ретроспективі та як структурно-функціональна детермінанта стимулювання ефективності відбудовчих процесів у повоєнний період в контексті формування загальнонаціонального безпекового середовища (Верменич, 2023а).

Вважаємо, що праці Я. Верменич закладають підґрунтя для дослідження освітніх і виховних проблем пограниччя, оскільки в них проаналізовано системи цінностей і стереотипи на пограниччі, регіональні ментальності та ідентичності, соціально-політичні розмежування й конфлікт інтересів.

Монографії О. Сухомлинова та Р. Кравця висвітлюють проблеми культурної взаємодії на пограниччі та полікультурної освіти.

Так, у монографії О. Сухомлинова досліджено механізми культурної взаємодії на пограниччі, що розглядаються через призму історичних і суспільно-політичних подій, які призводять до появи нових багатонаціональних територій як невід'ємної ознаки глобалізованого світу, аналізуються рівні міжкультурної взаємодії: зіткнення – конфлікт – стикання – сусідство – контакт культур (Сухомлинов, 2008). Р. Кравець розглядає проблеми, дотичні до виховних проблем пограниччя, зокрема формування полікультурної компетентності фахівців у освітньому середовищі закладу вищої освіти, та подає авторську педагогічну технологію її формування (Кравець, 2017).

Серед дисертаційних досліджень, присвячених тематиці, дотичній до проблем пограниччя, можна виокремити докторські праці І. Бахова, П. Кендзьор, Р. Кравця, Л. Султанової, кандидатську дисертацію Л. Сідун.

Праця І. Бахова присвячена проблемі полікультурної освіти в професійній підготовці фахівців Канади й США (друга половина XX ст. – початок XXI ст.). Для вивчення проблем пограниччя цінним є визначення поняття «полікультурна освіта», мети полікультурної освіти, її завдань, принципів, змісту, ролі рідної мови в навчанні, дослідження взаємозв'язку школи й релігії, школи та сім'ї, дослідження полікультурної підготовки фахівців і законодавчої бази в галузі освіти Канади і США (Бахов, 2017).

Дисертаційна праця П. Кендзьор також присвячена проблемі полікультурної освіти – полікультурному вихованню учнів у закладах загальної середньої освіти. Метою дослідження П. Кендзьор стало теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

структурно-функціональної моделі й методики полікультурного виховання учнів. Цінним висновком цієї роботи є те, що запропоновано розглядати феномен полікультурного суспільства як складне багатогранне суспільне утворення, що впливає на ідентичність особистості та визначає характер її поведінки в ситуаціях міжкультурного діалогу. Система полікультурного виховання дітей і молоді, як стверджує автор, ґрунтуються на поетапності впровадження технологій полікультурного виховання в психолого-педагогічному, методичному, правовому, організаційному напрямах освітньої діяльності закладів загальної середньої освіти. На думку П. Кендзьор, психолого-педагогічний напрям передбачає формування в школярів певних комунікативних і емпатійних умінь міжкультурної взаємодії, громадянських якостей, визначає зміст і специфіку розвитку особистісних характеристик суб'єктів освітнього процесу; методичний напрям діяльності містить визначення змісту та пошук оптимальних моделей реалізації системи полікультурного виховання із застосуванням інноваційних форм і методів, спрямованих на формування полікультурної компетентності здобувачів освіти; правовий напрям – забезпечує обізнаність і дотримання суб'єктами освітнього процесу законодавчих та інших нормативних документів, які детермінують характер і процес полікультурного виховання, регулюють нормативні засади полікультурного виховання в закладі загальної середньої освіти; організаційний напрям – охоплює системне запровадження відповідних складників полікультурного виховання в діяльність закладу загальної середньої освіти; інформаційний напрям – має на меті актуалізацію полікультурного виховання школярів серед батьків, членів місцевих громад (Кендзьор, 2017). Зазначимо, що в праці П. Кендзьор закладаються основи діяльності полікультурної школи, які можуть бути розширені й уточнені для пограниччя відповідно до конкретних умов життєдіяльності регіону.

Проблеми полікультурної освіти розглядаються також у праці Р. Кравця, що більш вузько спрямована на підготовку фахівців конкретної галузі (аграрної), а тому метою дослідження було визначено розроблення педагогічної технології формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців аграрної галузі (Кравець, 2018). Також спрямованою на дослідження полікультурної освіти фахівця конкретного фаху – майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти – є докторська праця Л. Султанової. Мета дослідження цієї праці полягала в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності структурно-функціональної моделі полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти (Султанова, 2018).

Вивченню досвіду полікультурної освіти у вищій школі США присвячена робота Л. Сідун. Цінність цієї наукової розвідки для дослідження проблем пограниччя полягає в тому, що авторка проаналізувала категоріальне поле дослідження, такі поняття, як полікультурна освіта, культура, система культурних цінностей, культурний плюралізм, асиміляція, культурна ідентифікація, міжетнічна взаємодія, етнічний стереотип, етнокультурна толерантність, нація, раса, етнос, расові й етнічні групи, расизм, сексизм, упередження, дискримінація та ін. (Сідун, 2021).

Проблеми пограниччя в різних аспектах також висвітлюються українськими ученими в періодичних публікаціях.

Пограниччя в контексті парадигми простору досліджувала О. Кривицька, яка зазначала, що у зв'язку з переосмисленням проблем простору та регіоналізму зростає науковий інтерес до концепту пограничності в соціогуманітарних науках, і стверджувала, що сьо-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

годні вивчення пограниччя вписується у проблемні поля гуманітарних досліджень, серед яких історична компаративістика, постколоніальні студії, «перехресні історії» (Кривицька, 2016, с. 77–90).

Привертає увагу також стаття Я. Верменич «Феномен пограниччя в умовах «війн ідентичностей»: трансформаційна динаміка та евристичний потенціал», у якій розглянуто феномен пограниччя в контексті осмислення конфліктогенних чинників соціокультурного розвитку прикордонних територій і трансформаційної динаміки ідентифікаційних стратегій порубіжних соціумів. Актуалізація проблеми пограниччя зумовлена пошуком шляхів подолання викликів, пов'язаних із ситуацією 2014 р., розробленням алгоритмів виявлення і подолання руйнівних процесів, що здатні деформувати соціокультурну динаміку українського суспільства (Верменич, 2023b, с. 30–42).

Дослідження О. Сухомлинова щодо культурних моделей пограниччя продемонструвало, що такі моделі вирізняються неабиякою релятивністю і високим рівнем культурної та мовленнєвої інтерференції. Це пояснюється спільною історією, а також досвідом сусідського буття, при якому відбувається формування спільної пограничної етнокультурної моделі, де антиномія «центр – периферія» пом'якшується категорією пограничності. О. Сухомлинов зазначає, що «безперечно, пограниччя є мультикультурним простором, у якому виникають конфлікти, але й твориться міжкультурний діалог чи навіть, як це мало місце на польсько-українському пограниччі, полілог. Культурне поліголосся є важливою складовою ідентичності Європи та фактом «пограничного» мегатексту, що визначає тип пограничної моделі» (Сухомлинов, 2015, с. 203–207).

Порубіжжя стає не лише предметом окремих розвідок учених, а й темою міжнародних конференцій. У дискурсі української історіографії пограниччя розглянула А. Петрова, яка проаналізувала висвітлення проблеми порубіжжя в працях українських етнологів, дослідила використання і визначення термінів «порубіжжя», «пограниччя», «контактна зона» (Петрова, 2016, с. 205–209). Поняття «пограниччя» в контексті проблем етнічних територій в українській та польській довідковій і науковій літературі проаналізував і Р. Чмелик, досліджуючи пограниччя як суспільне явище на стику етнічних територій. Він виокремив суміжні терміни «кордон», «прикордонна смуга» й «прикордонна зона» (Чмелик, 2014, с. 221–228), сутність і зміст яких подано у його дисертаційному дослідженні, присвяченому сучасному українсько-польському пограниччю (державний кордон та ідентичність населення) (Чмелик, 2018).

Пограниччя як простір зустрічі з Іншим досліджував О. Шевчук. Цінність цієї праці полягає в тому, що феномен Іншого та Іншості має великий вплив на культуру та суспільне життя, оскільки детермінує поведінку оточуючих, визначає комунікативну стратегію. Ми розподіляємо самих себе й оточуючих на мешканців певного села, селища, країни, політичного союзу чи якогось іншого геополітичного утворення (Шевчук, 2021, с. 25–29). Також виділяємо ще одну цікаву працю О. Шевчук «Пограниччя як соціокультурне явище», у якій аналізується пограниччя як явище, в якому поєднується багато складних соціокультурних процесів, відбуваються специфічні події та утворюються тенденції, притаманні пограниччю (Шевчук, 2021, с. 25–29).

Отже, проблеми освіти на пограниччі не вивчалися українськими вченими на рівні монографічних і дисертаційних досліджень. Водночас можна виділити дослідження, присвячені виховним проблемам пограниччя, результати яких подано в статтях.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Так, педагогічні аспекти дослідження особистості в соціокультурному пограниччі Сходу України під час інформаційної та військової агресії було висвітлено Л. Бутенко. Авторка запропонувала сучасні підходи до визначення понять «пограниччя», «соціокультурне пограниччя», «фронтир» у контексті дослідження особистісного розвитку учнівської та студентської молоді; дослідила евристичний потенціал понять «соціокультурне пограниччя» та «фронтир», визначених у дослідженнях проблем освітнього простору Сходу України в умовах гібридної війни та у поствоєнний період; охарактеризувала компоненти соціокультурного пограниччя та їх вплив на школярів і студентів Сходу України в умовах інформаційної і військової агресії (Бутенко, 2017, с. 114–121). Ця робота має особливу цінність для дослідження освітніх проблем пограниччя ще й тому, що її написала представниця двічі «переміщеного» Луганського національного університету імені Тараса Шевченка, яка на власному досвіді відчула всі проблеми пограниччя.

Формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя розглянула І. Шкільна, яка на основі аналізу філософської, психологічної, соціологічної та педагогічної літератури, узагальнення та систематизації емпіричних даних проаналізувала сутність поняття «формування національно-культурної ідентичності», визначила поняття «пограниччя» та «кордон», особливості формування національно-культурної ідентичності в умовах пограниччя. У праці І. Шкільної подано перебіг експериментального дослідження, яке було проведено на базі закладів загальної середньої освіти м. Києва та м. Запоріжжя, Черкаської, Сумської, Кіровоградської, Луганської областей та визначено критерії, показники, рівні сформованості національно-культурної ідентичності старших підлітків (Шкільна, 2018, с. 295–306).

Феномен виховного простору соціокультурного пограниччя Сходу України у формуванні громадянськості студентської молоді дослідили О. Алексєєва та І. Курліщук. Автори обґрунтували актуальність формування громадянськості студентської молоді в умовах повномасштабного воєнного вторгнення рф. Поняття «громадянськість» розглянуто як цілісне особистісне утворення, що складається з таких особистісних якостей, як правова й політична зрілість, громадянська самосвідомість, почуття громадянської гідності, громадянського обов'язку, громадянської відповідальності, громадянської мужності, почуття патріотизму; активна життєва позиція в історичній долі Вітчизни та свого народу; усвідомлення себе повноправним членом соціальної спільноти. У роботі проаналізовано особливості формування громадянськості студентської молоді в умовах соціокультурного пограниччя Сходу України. Визначено соціокультурну ситуацію регіону як провідний чинник у формуванні громадянськості молоді (Алексєєва, Курліщук, 2022, с. 6–16). Над соціокультурними проблемами пограниччя Сходу України у своїй статті розмірковує В. Швирка. Вона розглядає соціокультурне пограниччя як місце, де існують особливі спільноти, де мешкають люди, чиє життя залежать від уміння переходити фізичні та соціокультурні кордони між різними етнічними, релігійними й мовленнєвими групами (Швирка, 2017, с. 224–229).

В інших педагогічних працях увага приділяється винятково проблемам полікультурної освіти, які можна вважати дотичними до проблем полікультурної школи на пограниччі.

У цьому контексті цікавою є стаття Л. Кругленко, яка дослідила відображення проблем полікультурної освіти у вітчизняному дисертаційному дискурсі. Авторка зазначає, що на сьогодні історико-педагогічний аспект розвитку ідей полікультурності переважно

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

торкається питань зарубіжного освітнього досвіду, вітчизняний досвід висвітлюється переважно з використанням регіонального підходу (Кругленко, 2021, с. 121–124). Авторка розглянула концептуальні підходи до визначення поняття «полікультурна освіта» у вітчизняному педагогічному дискурсі, сутність поняття «полікультурна освіта» крізь призму сучасних концепцій освіти в контексті розвитку вітчизняної педагогічної теорії. Вона констатувала, що розвиток педагогічної науки, її тезаурусу відображає сутнісні зміни у вітчизняному політико-економічному та соціокультурному просторі, а тому потребує оновлення відповідно до провідних соціокультурних тенденцій, серед яких виокремила розвиток полікультурної освіти (Кругленко, 2019, с. 9–12). Співзвучною до попередньої є стаття Л. Кругленко «Полікультурна освіта: світова та вітчизняна артикуляція проблеми», у якій розглянуто особливості формування предметного поля вивчення педагогічного явища – полікультурної освіти у світовому та вітчизняному науковому дискурсі. Встановлено, що у світовому дискурсі полікультурна освіта представлена різноманітними концепціями, спрямованими сприяти культурній адаптації людини, яка є носієм етнічної культури, її входженню до спільного простору в межах певного державного утворення. Зроблено висновок про те, що українські вчені мають запропонувати «свій варіант» як полікультурності, так і полікультурної освіти, яка б відображала не тільки особливості державного розвитку України, її багатонаціональний склад, а й загальні тенденції розвитку європейського співтовариства у їхньому прагненні до соціокультурного діалогу (Кругленко, 2020, с. 7–11).

Подібними до висновків Л. Кругленко є погляди Г. Марченко, яка розглянула полікультурну освіту в контексті принципів творення єдиного культурно-освітнього простору. Г. Марченко розглядає соціокультурні засади побудови єдиного культурно-освітнього простору на основі принципів природовідповідності, культуровідповідності, інтеркультурності та толерантності, які багато в чому визначають формування особистості – людини культури, здатної до її творення. Ідеї формування людини культури простежуються в працях класиків педагогічної науки, а їхня реалізація стала можливою тільки в епоху глобалізації. Головною метою полікультурної освіти, на думку Г. Марченко, є розвиток людини культури, здатної до самостійного творення нової високої культури (Марченко, 2013, с. 260–266).

Полікультурну освіту як діалог культур розглядає Є. Таку. У статті визначено сутнісні ознаки полікультурної освіти в Україні, її дефініції, моделі; розглянуто міжнародні, європейські, українські нормативно-законодавчі акти, дотичні до полікультурної освіти; філософські, історичні, теоретико-практичні аспекти проблеми; розкрито сутність і механізми функціонування світових моделей полікультурної освіти (Таку, 2017, с. 126–132). У роботі Ю. Яценко проаналізовано підходи до визначення сутності полікультурної освіти, її основних функцій і принципів та встановлено, що сутність полікультурної освіти базується на соціокультурній ідентифікації особистості та освоєнні системи понять і уявлень про полікультурне середовище (Яценко, 2018, с. 117–123).

Стан освіти та проблему формування національної свідомості молоді в умовах українсько-польсько-словацького пограниччя впродовж XX ст. досліджував І. Любчик. Автор проаналізував механізм формування та утвердження національної свідомості шкільної молоді в умовах етнічного порубіжжя, вказував на те, що географічне розташування регіону сприяло постійним етнополітичним експериментам сусідніх держав у сфері освіти та

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

намаганні утвердження через неї регіональних ідентичностей як домінантних, формуючи тим самим хиткі національні пріоритети (Любчик, 2015, с. 78–80).

Українському пограниччю як простору практик та ідентичностей присвячена робота Р. Нікон та Б. Гвоздецької, які проаналізували ідентичність молоді (випускників шкіл) пограниччя Центрально-Східної Європи (на прикладі пограничного простору України, Республіки Польща й Угорщини), а також дослідили практики, які зумовлюють ці ідентичності. Зроблено висновок, що пограничний простір – це соціокультурний простір, який продукує певні ідентичності й ідентифікаційні практики (європейські, національні, регіональні та локальні). Ідентичність є результатом особистісної та групової самоідентифікації, підґрунтя якої становлять різноманітні психологічні, географічні й соціокультурні ідентитети. Ідентичність, як стверджують дослідники, є завжди продуктом складних взаємовідносин об'єктивного й суб'єктивного, зовнішнього й внутрішнього (Нікон, Гвоздецька, 2019, с. 111–117).

Важливими для розуміння освітніх процесів на пограниччі є стаття О. Фабрики-Процької, присвячена розгляду специфіки регіонально-культурної ідентичності українсько-європейського пограниччя в період сьогодення (Фабрика-Процька, 2019, с. 98–100), а також стаття А. Борканюк «Національна ідентичність як одна з ключових категорій полікультурної освіти», у якій розглядається національна ідентичність, її основні характеристики, різні погляди щодо визначення поняття «ідентичність»; здійснюється аналіз понять «нація», «етнічна спільнота» й «український народ» (Борканюк, 2013, с. 46–51).

Цікавою є робота, присвячена полікультурному вихованню здобувачів освіти, зокрема початкової школи, в США. Відзначається, що необхідність співіснування великих і малих етнічних спільнот вимагає такої системи освіти, яка враховує національні та етнічні розбіжності. Це – полікультурна освіта, яка є частиною загальної освіти й забезпечує формування полікультурної особистості зі збереженням власної ідентичності і готовністю жити в мирі й гармонії з представниками різних расових, етнічних, культурних, релігійних груп у реаліях сучасного суспільства (Козубовська, Розлуцька, Сідун, 2019, с. 114–118).

Також у контексті формування національної ідентичності й самоідентифікації ситуацію на пограниччі розглянув М. Ільницький, який на матеріалі творчості польського поета українського походження Єжи Гарасимовича простежив діалог двох ідентичностей і шлях самоідентифікації в системі дихотомії "свій як інший". Дослідником також долучено роздуми з цієї проблеми Ч. Мілоша, Я. Куроня, С. Ульяша та А. Ф'юта (Ільницький, 2013, с. 12–17).

Значний інтерес становлять колективна монографія «Польсько-українське пограниччя: етнополітичні, мовні та релігійні критерії самоідентифікації населення» (Патер, 2019), а також праця Н. Совтис «Українсько-польське пограниччя як мовно-культурний феномен», у якій аналізується феномен українсько-польського культурного пограниччя в контексті створення підґрунтя для появи спільних культурних явищ і міжкультурного діалогу. Українсько-польське пограниччя в цій праці розглядається як пограниччя культур, що взаємодіють і доповнюють одна одну, але фундаментальні національні цінності яких при цьому залишаються незмінними. Цікавим висновком авторки є твердження, що внаслідок українсько-польських мовленнєвих контактів виник південний периферійний діалект, наслідки впливу якого спостерігаємо у фонетичній і морфологічній системах польської літературної мови (Совтис, 2013, с. 272–281).

Науковий пошук щодо історичних аспектів українського й польського народного шкільництва на українсько-польському пограниччі здійснив Микола Галів, який прово-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

див дослідження в рамках виконання проєкту Р. Пельчар щодо проблеми «Парафіальні школи на польсько-російському (українському) пограниччю в Галіції в 1772–1869 роках» (Галів, 2014, с. 90–97). Трансформацію виховних ідеалів українсько-польського пограниччя проаналізувала Л. Єршова, яка розглянула виховний ідеал як структуру національно й релігійно обґрунтованих взірцевих рис чоловіків і жінок, що мали потужний уплив на визначення способу мислення, напрямів діяльності й ціннісних орієнтирів різних верств і окремих представників пограничного українського суспільства на різних етапах його розвитку (Єршова, 2013, с 216–225).

Еволюцію полікультурної освіти в Україні розглянула Ю. Безух, яка проаналізувала процес розвитку полікультурної освіти в Україні, дослідила та виокремила основні законодавчі акти, що засвідчують існування самого поняття «полікультурна освіта» та політики, в освітній галузі зокрема. Ю. Безух систематизувала різні визначення терміну «полікультурна освіта» вітчизняними науковцями та підкреслила, що відповідно до геополітичного розташування України «полікультурну освіту» можна трактувати як освіту, метою якої є виховання патріотичної, толерантної, національно свідомої особистості (Безух, 2016, с. 24–27). Історію та сучасні тенденції полікультурності в освіті вивчав В. Глухота, який дослідив особливості виникнення та розвитку ідей полікультурності в освіті, здійснив систематизацію даних про погляди науковців різних історичних періодів щодо необхідності полікультурної освіти в освітньому процесі; встановив чіткі хронологічні межі впровадження дефініції «полікультурна освіта» в науковому середовищі, з'ясував особливості монокультурності в освіті як противагу полікультурності та визначив сучасні тенденції в полікультурній освіті, а також наголосив на необхідності її впровадження в сучасному освітньому середовищі (Глухота, 2022, с. 139–147). Тенденції розвитку теорії полікультурного виховання в Україні розглядала В. Асаєва, яка висвітлила концептуально-методологічні засади становлення нової філософської стратегії полікультурної освіти та виховання в Україні, розглянула основні тенденції розвитку теорії полікультурного виховання, запропонувала напрями розвитку системи полікультурного виховання в Україні (Асаєва, 2015, с. 85–93). Проєктування стратегії етнотолерантного виховання дітей і молоді в умовах полікультурного освітнього середовища та особливості професійної підготовки студентів до такої роботи знаходимо у праці О. Білої (Біла, 2013, с. 187–188). Полікультурність як основу виховання дітей шкільного віку вивчала Ю. Черевата. У процесі дослідження було визначено основні критерії та рівні полікультурної вихованості учнів, окреслені шляхи її формування на заняттях із природознавства, географії, літератури тощо (Черевата, 2017, с. 148–152).

Впровадженню засад полікультурності в українській освіті, реформуванню освіти в Україні з урахуванням особливостей багатонаціонального складу населення приділила увагу С. Колмакова, яка зокрема наголошувала на важливості збалансування інтересів різноманітних етнічних, культурних, релігійних і мовних груп (Колмакова, 2014, с. 209–211). Феномен полікультурності освітнього середовища розглянула Т. Артімонова, яка здійснила теоретичний аналіз проблеми полікультурності освітнього середовища в умовах дистанційного навчання з урахуванням глобальних, інтеграційних, трансформаційних процесів і національної специфіки (Артімонова, 2021, с. 7–17).

Напрями та умови реалізації полікультурної освіти в загальноосвітній школі розкрито в роботі Е. Заредінової, А. Муєдінової, зокрема обґрунтовуються педагогічні умови, що забезпечують успішне виконання завдань полікультурної освіти та ефективне функціону-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

вання її систем у багатонаціональному соціокультурному просторі української спільноти, та визначено основні напрями реалізації полікультурної освіти в сучасній системі середніх загальноосвітніх закладів (Заредінова, Муєдінова, 2014, с. 8–13). Питання полікультурної освіти й виховання на прикладі досвіду роботи Школи гуманітарної праці м. Херсона розкрито Є. Голобородьком (Голобородько, 2014, с. 12–13). Основні аспекти організації роботи Школи діалогу культур, зміст роботи закладу освіти, принципи побудови міжкультурного освітнього простору описуються у статті В. Грекало (Грекало, 2016, с. 210–216). Формування полікультурної компетентності учнів розглянуто в праці В. Камінської, у якій зокрема йдеться про полікультурну компетентність здобувачів освіти під час вивчення іноземної мови. Аналізуються різноманітні підходи та методи навчання іншомовного спілкування учнів у контексті національної культури (Камінська, 2013, с. 52–58). Інноваційний аспект полікультурності в підготовці вчителів англійської мови розглянула О. Комар, яка наголошує, що стратегії полікультурної освіти, які реалізуються в конкретних формах, методах і технологіях, спрямовані передусім на формування полікультурної компетентності, що є надзвичайно важливим компонентом професійної компетентності саме вчителя англійської мови як фасилітатора міжкультурної комунікації своїх студентів, це зумовлює їхню актуальність та інноваційний характер (Комар, 2018, с. 122–125).

Значний інтерес у контексті дослідження освітніх проблем на пограниччі має стаття Л. Сокурянської і С. Щудло «Шкільна молодь українського пограниччя: перспективи та ризики реалізації життєвих стратегій». У ній на базі матеріалів міжнародного соціологічного дослідження «Молодь на пограниччях Центральної та Східної Європи» здійснюється порівняльний аналіз перспектив і ризиків реалізації життєвих стратегій випускників шкіл східного та західного погранич України, а також Польщі та Угорщини. Автори розглядають життєву стратегію як своєрідну соціальну, культурну й особистісну проєкцію індивіда на своє власне майбутнє. На основі емпіричних даних доводиться, що суттєвих відмінностей між молоддю Львівщини та Харківщини не спостерігається, лідируючою цінністю залишається сім'я, високою є значимість самореалізаційних цінностей. Домінантну позицію в життєвих стратегіях молоді посідає здобуття вищої освіти (Сокурянська, Щудло, 2017, с. 35–40).

Такі висновки авторів статті змушують ще раз усвідомити важливість дослідження освітніх проблем пограниччя, їх відмінність від проблем інших регіонів України.

Доцільними для аналізу в контексті проблем освіти на пограниччі є праці П. Кендзьор щодо проблем полікультурного виховання школярів. Автор запропонував системний підхід у реалізації полікультурного виховання в закладі загальної середньої освіти. П. Кендзьор зазначає, що полікультурне виховання учнів у закладі загальної середньої освіти має здійснюватися в різних контекстах на рівні початкової та середньої освіти; інтегруватися в різні види освітньої діяльності. Системний підхід до полікультурного виховання, у рамках якого учні формують навички соціально прийнятної поведінки, громадянської відповідальності та соціального партнерства, має реалізовуватися на всіх рівнях освітнього процесу, а саме охоплювати такі: навчальні курси; інтеграція елементів полікультурного змісту в затверджені програмами предмети; наявність демократичного шкільного клімату; відповідно організована позакласна робота; участь вихованців у діяльності місцевих етнічних спільнот і культурних товариств тощо (Кендзьор, 2013, с. 216–221). Крім того, П. Кендзьор розглядає компетентністне спрямування полікуль-

турного виховання особистості в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти. Дослідник окреслює соціокультурні вміння, якими має володіти особистість для ефективної та конструктивної взаємодії в полікультурному суспільстві, що є важливим завданням сучасного освітнього процесу, зокрема навчальних дисциплін соціогуманітарного циклу. П. Кендзьор також вважає, що впровадження діалогічності у їх зміст і методичне забезпечення орієнтує освітній процес на залучення учнів до активного пізнання світу, сприяє формуванню здатності пізнати й усвідомити складні зв'язки, взаємовпливи різних культур, зрозуміти та прийняти іншу позицію, сприяє розвитку міжкультурного діалогу (Кендзьор, 2014, с. 421–428).

Також П. Кендзьор розглядає полікультурне виховання школярів, його перспективи в контексті європейських підходів. Дослідник окреслює перспективи організації полікультурного виховання з огляду на європейський вектор розвитку України, пропонує доповнювати полікультурне виховання громадянським елементом, формувати не лише полікультурні компетентності, а й громадянські, тобто виховувати відповідального громадянина, здатного взаємодіяти в демократичному полікультурному суспільстві. Важливим є те, що автор розглядає європейський досвід синтезу полікультурного й громадянського виховання (Кендзьор, 2016, с. 221–233). Важливого значення набувають інноваційні методи й технології полікультурної освіти, які сприяють активному навчанню й ефективній взаємодії в інклюзивному класі однолітків різних культур. На цьому наголошує у своїй праці О. Свиридюк. У процесі полікультурного виховання вчителі й викладачі повинні добирати та використовувати саме інноваційні методи виховання та навчання (Свиридюк, 2018, с. 201–205).

Варто зазначити, що в українському освітньому просторі все частіше вживають поняття «міжкультурна освіта» та «мультикультурна освіта». Мультикультурна освіта, її концептуальні засади розглянуті О. Пришляк. Зокрема, описано сутність полікультурної освіти, яка в сучасному світі набуває провідної концепції єдності світових культур, пошуку об'єднуючих складових і шляхів їх реалізації, розглядаються трактування полікультурної освіти, нові підходи до організації полікультурної професійної освіти, чинники та принципи полікультурної освіти, її модель (Пришляк, 2019b, с. 39–41). Також розглядаються мультикультикультуралізм і мультикультурна освіта за кордоном і в Україні з метою висвітлення проблем цих складових освіти, визначення сутності мульткультурної/полікультурної освіти (Пришляк, 2019a, с. 39–46).

Цікавими є праці, у яких розкривається досвід полікультурної освіти в різних країнах. Педагогічний аналіз міжнародної концепції полікультурного виховання, її сутність аналізує В. Погребняк. Автор окреслює перспективи реалізації полікультурного підходу у вітчизняній освітній системі в контексті інтеграції України до світового і європейського співтовариства (Погребняк, 2013, с. 359–363). Полікультурність у США розглядається як демократична політика розв'язання проблем культурного й соціального різноманіття в суспільстві, яка включає освітній, лінгвістичний, економічний і соціальний компоненти та має специфічні механізми реалізації. Аналізуються погляди відомих американських учених стосовно полікультурної освіти, а також стандарти спеціальної педагогічної підготовки, розкривається сутність поняття «міжкультурна компетентність», підкреслюється важливість забезпечення полікультурної освіти майбутніх педагогів у багатонаціональному суспільстві (Козубовська, Мигалина, 2017, с. 241–245). Українсько-канадські зв'язки як

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

чинник розвитку полікультурної освіти в Україні досліджувала Н. Ситник. Авторка проаналізувала зміст і особливості полікультурної освіти, розкрила форми співпраці педагогів Канади й України щодо її забезпечення в українському освітньому просторі (Ситник, 2012, с. 347–350). Варто звернути увагу й на статтю І. Бахова, у якій розглядається реалізація ідеї полікультурності в освіті США та країнах Європи, а саме сучасний стан і перспективи розвитку. Статтю присвячено дослідженню проблеми полікультурності в зарубіжній освіті. Здійснено аналіз історичного розвитку розв'язання проблеми в США та країнах Європи. Висвітлено основні тенденції, напрями та перспективи розвитку полікультурної освіти. Звернуто увагу на відмінність у масштабах полікультурного виховання в провідних країнах світу (Бахов, 2014, с. 96–102).

Розвиток ідей полікультурного виховання в контексті світового досвіду досліджувала В. Хребтова. Авторка з'ясувала питання про зародження й перспективи розвитку полікультурного виховання, проаналізувала стан окресленої проблеми в сучасній педагогіці, схарактеризувала сутність полікультурного виховання, визначила специфіку та основні етапи розвитку полікультурного виховання відповідно до нової освітньої парадигми (Хребтова, 2014, с. 325–329).

У сфері вищої освіти особливості полікультурної освіти студентів розглядалися у статті К. Сейрик, зокрема питання полікультурного виховання у закладі вищої освіти. Зазначено, що полікультурна освіта дає можливість глибше вивчити й усвідомити різноманіття народів, які населяють світ, орієнтувати студентів на цінності культури, діалогу, світорозуміння. Полікультурна освіта також спрямована на вивчення формальної та неформальної систем освіти й передачі національних цінностей, традицій, ритуалів, що виражають погляди та вірування різних народів (Сейрик, 2017, с. 107–111).

Отже, як доводить науковий аналіз праць учених із аналізованого питання, досліджуються соціокультурні, політичні, соціально-економічні й історичні аспекти життєдіяльності пограничних територій України. Питання освіти та виховання дітей і молоді на пограниччі висвітлені недостатньо.

Висновки

Отже, в умовах повномасштабної збройної агресії російської федерації питання освіти та виховання на пограниччі України набувають особливої актуальності й потребують розширення тематики їх досліджень, зокрема щодо вирішення таких проблем:

1. Національно-патріотичне виховання дітей і молоді, формування національної ідентичності. Формування національної ідентичності є багатогранним процесом, спрямованим на формування уявлень людей про свою країну, її історію та місце в світі. На пограниччі такий напрям виховання є важливим.

2. Формування історичної свідомості. Освіта дітей та молоді на пограниччі повинна охоплювати вивчення історії пограничних регіонів, що допомагає учням зрозуміти історичні контексти конфліктів і взаємозв'язки з сусідніми країнами.

3. Мовленнєві проблеми. На пограниччі існує багатомовність або мовленнєва різноманітність. Освіта може поєднувати вивчення різних мов, забезпечувати впровадження

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

білінгвальних навчальних програм. При цьому державною мовою є українська, і саме їй відводиться провідне місце в навчанні.

4. Географічне положення та геополітика. Вивчення географії та геополітики пограничних регіонів може відображати геополітичні відносини та геостратегічне значення цих територій.

5. Збереження й примноження культурної спадщини. Освіта сприяє більш глибокому вивченню культурної спадщини пограничних регіонів, включаючи традиції, звичаї, релігію та інші аспекти.

6. Міжнаціональні відносини. Освіта сприяє формуванню розуміння й підтримці мирних і конструктивних міжнаціональних відносин у пограничних регіонах.

Список використаних джерел

Алексєєва, О. Р., Курліщук, І. І. (2022). Феномен виховного простору соціокультурного пограниччя сходу України у формуванні громадянськості студентської молоді. Духовність особистості: методологія, теорія і практика, (1), 6–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/domtp_2022_1_3

Артімонова, Т. П. (2021). Феномен полікультурності освітнього середовища в умовах дистанційного навчання. Освітній дискурс, 30(1), 7–17. http://nbuv.gov.ua/UJRN/eddcsp_2021_30_3

Асаєва, В. (2015). Тенденції розвитку теорії полікультурного виховання в Україні. Сучасні практики розвитку системи виховання. Директор школи, ліцею, гімназії, 4–5, 85–93. http://nbuv.gov.ua/UJRN/dslg_2015_4-5_12

Бахов, І. (2014). Реалізація ідеї полікультурності в освіті США і країнах Європи: сучасний стан і перспективи розвитку. Молодь і ринок, 3, 96–102. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2014_3_21

Бахов, І. С. (2017). Тенденції розвитку полікультурної освіти у професійній підготовці фахівців Канади і США (друга половина XX – початок XXI ст.). [дис. д-ра пед. наук: 13.00.04, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. http://surl.li/gszcsf

Безух, Ю. С. (2016). Еволюція полікультурної освіти в Україні. Молодий вчений, 4.1(31.1), 24–27. http://surl.li/tygyqv

Біла, О. (2013). Проектування стратегії етнотолерантного виховання дітей і молоді в умовах полікультурного освітнього середовища. Гірська шк. Українських Карпат, 8–9, 187–188. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_8-9_53

Борканюк, А. (2013). Національна ідентичність як одна з ключових категорій полікультурної освіти. Наукові записки. Серія : Культурологія, 11(1), 46–51. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoakl_2013_11(1)__7

Бутенко, Л. Л. (2017). Особистість у соціокультурному пограниччі Сходу України в умовах інформаційної та військової агресії: педагогічні аспекти дослідження. У ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції (сс. 114–121). Старобільськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка». http://hdl.handle.net/123456789/2453

Верменич, Я. (2012). Пограниччя як соціокультурний феномен: просторовий вимір. Регіональна історія України, (6), 67–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/reisuk_2012_6_7

Верменич Я. В. (2015). Донбас як порубіжний регіон: територіальний вимір. Київ : Інститут історії України НАН України. https://shron1.chtyvo.org.ua/Vermenych_Yaroslava/Donbas_iak_porubizhnyi_rehion_terytorialnyi_vymir.pdf

Верменич Я. В. (2018). Феномен пограниччя: Крим і Донбас в долі України : монографія. НАН України, Ін-т історії України. Київ : Ін-т історії України НАН України.

Верменич, Я. (2019). Територіальна ідентичність українського пограниччя: історичні витоки та геополітичні впливи. Київ: Ін-т історії НАН України. http://surl.li/avzqwr

Верменич, Я. В. (2021). Кордони та пограниччя в дискурсивному просторі соціогуманітаристики: теоретичні проєкції. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 7, 55–70. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2021_7_12

Верменич, Я. В. (2023а). Українсько-російське пограниччя: історичний досвід та сучасні виклики регіонального розвитку. Київ: Інститут історії України. http://surl.li/ykoomu

Верменич, Я. В. (2023б). Феномен пограниччя в умовах «війн ідентичностей»: трансформаційна динаміка та евристичний потенціал. Вісник Національної академії наук України, 3, 30–42. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vnanu_2023_3_5

Галів, М. (2014). Шкільництво українсько-польського пограниччя: черговий здобуток у дослідженні проблеми (Pelczar R. Szkoly parafialne na pograniczu polsko-ruskim (ukraińskim) w Galicji w latach 1772–1869 / R. Pelczar. – lublin : wydawnictwo kul, 2009. 343 s.). Історико-педагогічний альманах, (1), 90–97. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ipa_2014_1_14

Глухота, В. (2022). Полікультурність в освіті: історія та сучасні тенденції. Зб. наук. пр. Уман. держ. пед. ун-ту. Уман. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини. Умань, (2), 139–147. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpumdpu_2022_2_17

Голобородько, Є. (2014). Полікультурна освіта і виховання в умовах Школи гуманітарної праці. Рідна школа, (12), 12–13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2014_12_5

Грекало, В. М. (2016). Створення полікультурного освітнього простору: Школа діалогу культур. Таврійський вісник освіти, (1), 210–216. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tvo_2016_1_37

Єршова, Л. (2013). Трансформація виховних ідеалів українсько-польського пограниччя. Українська полоністика, (10), 216–225. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Up_2013_10_27

Заредінова, Е., Муєдінова, А. (2014). Напрями та умови реалізації полікультурної освіти в загальноосвітній школі. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: педагогіка, (1), 8–13. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NZTNPU_ped_2014_1_4

Ільницький, М. (2013). Ситуація пограниччя: проблема ідентичності і драма само ідентифікації. Україна: культурна спадщина, національна свідомість, державність, *23*, 12–17. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Uks_2013_23_4

Камінська, В. (2013). Міжкультурна освіта як засіб формування полікультурної компетентності учнів. Наукові записки Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки, *110*, 52–58. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzped_2013_110_10

Кендзьор, П. (2013). Здійснення системного підходу у реалізації полікультурного виховання у загальноосвітньому навчальному закладі. Педагогічний дискурс, *14*, 216–221. http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2013_14_45

Кендзьор, П. (2014). Компетентністне спрямування полікультурного виховання особистості в навчальному процесі загальноосвітньої школи. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, *35*, 421–428. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_61

Кендзьор, П. (2016). Перспективи розвитку полікультурного виховання в Україні у європейському вимірі. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, *20*(1), 221–233. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2016_20(1)__23

Кендзьор, П. (2017). Полікультурне виховання учнів у системі діяльності загальноосвітнього навчального закладу (теорія і методика). [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, НАПН України, Інститут проблем виховання НАПН України]. https://core.ac.uk/download/pdf/132487707.pdf

Козубовська, І., Мигалина, З. (2017). Підготовка педагогічних кадрів в США в контексті полікультурної освіти. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки, (4), 241–245. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2017_4_46

Козубовська, І., Розлуцька, Г., Сідун, Л. (2019). Полікультурне виховання учнів початкової школи США. *Scientific Journal «Virtus»*, *35*, 114–118. http://surl.li/klmvmy

Колмакова, С. (2014). Впровадження засад полікультурності в українській освіті. Водний транспорт. Збірник наукових праць Державного університету інфраструктури та технологій, (1), 209–211. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vodt_2014_1_38

Комар, О. (2018). Інноваційний аспект полікультурності у підготовці вчителів англійської мови. Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст: матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (сс. 122–125). Умань: ВПЦ «Візаві». https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9934/1/Збірник%20для%20друку.pdf#page=122

Кравець, Р. (2017). Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі. Вінниця: Планер. http://repository.vsau.org/getfile.php/16921.pdf

Кравець, Р. (2018). Теоретичні і методичні основи полікультурної освіти майбутніх фахівців аграрної галузі. [Автореферат дисертації доктора педагогічних наук, Хмельницька гуманітарна педагогічна академія]. http://46.63.9.20:88/jspui/bitstream/123456789/126/4/Kravets_aref.pdf

Кремень, В., Левовицький, Т., Сисоєва, С. (Ред.). (2011). Культурно-історична спадщина Польщі та України як чинник розвитку полікультурної світи. ПП Заколодний М. І.

Кривицька, О. (2016). Пограниччя у контексті парадигми простору. Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України, (2), 77–90. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzipiend_2016_2_6

Кругленко, Л. (2019). Концептуальні підходи до визначення поняття «полікультурна освіта» у вітчизняному педагогічному дискурсі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі, 66(1), 9–12. http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2019/66/part_1/4.pdf

Кругленко, Л. (2020). Полікультурна освіта: світова та вітчизняна артикуляція проблеми. Педагогічні науки, *90*, 7–11. https://ps.journal.kspu.edu/index.php/ps/article/view/4298

Кругленко, Л. (2021). Відображення проблем полікультурної освіти у вітчизняному дисертаційному дискурсі. Інновації у вищій школі: перспективи розвитку, *5*, 121–124. https://content.freelancehunt.com/snippet/60561/edd4a/1434653/ЗБІРНИК+МАТЕРІАЛІВ+Інновації+27.05.pdf#page=121

Любчик, І. (2015). Стан освіти та проблема формування національної свідомості молоді в умовах українсько-польсько-словацького пограниччя впродовж XX століття. Обрії, (1), 78–80. http://nbuv.gov.ua/UJRN/obrii_2015_1_25

Марченко, Г. (2013). Полікультурна освіта: принципи творення єдиного культурно-освітнього простору. Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Т. Шевченка, *41*, 260–266. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpviknu_2013_41_46

Нікон, Н. О., & Гвоздецька, Б. Г. (2019). Українське пограниччя як простір практик та ідентичностей. Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Політологія. Соціологія. Право, (3), 111–117. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKPI_soc_2019_3_17

Патер, І. (Ред.). (2019). Польсько-українське пограниччя: етнополітичні, мовні та релігійні критерії самоідентифікації населення. (О. Муравський & М. Романюк, Упоряд.). Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. https://www.inst-ukr.lviv.ua/uk/publications/books/book/?newsid=1011

Петрова, А. О. (2016). Порубіжжя, пограниччя, контактна зона: до питання вивчення теми в українській історіографії. Історичний архів, *16*, 205–209. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ians_2016_16_31

Пижальський, Я., Лучинська, А., Ката, Г., Пліхта, П., Полєшак, В., Сисоєва, С., Бех, І., Алєксєєнко, Т., Локшина, О., & Канішевська, Л. (2023). Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів (Є. Нікіторович, Ред.). Педагогічна думка. https://lib.iitta.gov.ua/735459/1/разом%20у%20класі%20(3).pdf

Погребняк, В. А. (2013). Міжнародна концепція полікультурного виховання. Педагогіка вищої та середньої школи, *37*, 359–363. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2013_37_80

Пришляк, О. (2019a). Мультикультикультуралізм і мультикультурна освіта за рубежем та в Україні. Соціальна робота та соціальна освіта, (2), 39–46. http://srso.udpu.edu.ua/article/view/158421

Пришляк, О. Ю. (2019b). Мультикультурна освіта: концептуальні засади. *WORLD SCIENCE. Pedagogy. 1*(9(49), 39–41. https://rsglobal.pl/index.php/ws/article/view/230

Рафальський, О. О. (2018). Консолідація українського суспільства: етнополітичний вимір. Інститут політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України. https://ipiend.gov.ua/publication/rafalskyj-o-o-konsolidatsiia-ukrainskoho-suspilstva-etnopolitychnyj-vymir/

Свиридюк, О. (2018). Інноваційні методи полікультурної освіти. У Інновації в сучасній освіті: український та світовий контекст (с. 201–205). ВПЦ «Візаві». https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/9920/1/тези%20-%20Свиридюк.pdf

Сейрик, К. (2017). Особливості полікультурної освіти студентів педагогічних вузів. У Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти (сс. 107–111). Ізмаїльський державний гуманітарний університет. http://surl.li/xyokwn

Сисоєва, С. (2014). Дослідження культурологічних проблем освіти українськими та польськими вченими. Рідна школа, (7), 71–78.

Сисоєва, С. О. (2022). Педагогіка пограниччя: актуальність досліджень для України. У Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2022: виклики і перспективи в умовах турбулентності світу (сс. 256–258). Київ; Тернопіль: Крок. https://comparlab.org.ua/?page_id=1159

Сисоєва, С. (2023). Освіта на пограниччі. Полікультурна школа. У Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2023 рік (с. 19–20). Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/library/anotovani-rezultaty-naukovo-doslidnoyi-roboty-instytutu-pedahohiky-za-2023-rik/

Ситник, Н. І. (2012). Українсько-канадські зв'язки як чинник розвитку полікультурної освіти в Україні. Педагогічний дискурс, *13*, 347–350. http://nbuv.gov.ua/UJRN/0peddysk_2012_13_81

Сідун, Л. Ю. (2021). Розвиток полікультурної освіти у вищій школі США [Дис. канд. пед. наук, ДВНЗ «Ужгородський національний університет», Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка]. http://dspace.tnpu.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/18621/1/Dis_Sidun.pdf

Совтис, Н. М. (2013). Українсько-польське пограниччя як мовно-культурний феномен. Слов'янський збірник : збірник наукових праць, *17*, 272–281. http://nbuv.gov.ua/UJRN/slzb_2013_17_26

Сокурянська, Л. Г., & Щудло, С. А. (2017). Шкільна молодь українського пограниччя: перспективи та ризики реалізації життєвих стратегій. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна, *38*, 35–40. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhISD_2017_38_8

Султанова, Л. (2018). Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача вищого педагогічного навчального закладу [Автореф. дис. д-ра пед. наук, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих ім. І. Зязюна НАПН України]. https://lib.iitta.gov.ua/715950/1/SULTANOVA_avtoref_pas.pdf

Сухомлинов, О. М. (2008). Культурні пограниччя: новий погляд на стару проблему : монографія. ТОВ «Юго-Восток, Лтд». https://suchomlynow.pl/assets/files/publikacje/ Kulturni%20pohranyczczia-nowyj%20pohlad%20na%20staru%20problemu.pdf

Сухомлинов, О. М. (2015). «Пограниччя» – онтологія ментальностей і візій. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, (1), 203–207. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2015_1_41

Таку, Є. (2017). Полікультурна освіта: діалог культур. Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти : зб. наук. пр. Ізмаїл. держ. гуманітар. ун-т. Ізмаїл : РВВ ІДГУ, (сс. 126–132). http://surl.li/uzjqls

Фабрика-Процька, О. (2019). Специфіка регіонально-культурної ідентичності українсько-європейського пограниччя в період сьогодення. Культурні та мистецькі студії XXI століття: науково-практичне партнерство : матеріали міжнародного симпозіуму (сс. 98–100). Київ: НАКККіМ. http://surl.li/kufaxi

Хребтова, В. (2014). Розвиток ідей полікультурного виховання в контексті світового досвіду. Педагогіка вищої та середньої шк. : зб. наук. пр. Криворіз. держ. пед. ун-т. Кривий Ріг, *41*, 325–329. http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2014_41_63

Черевата, Ю. (2017). Полікультурність як основа виховання дітей шкільного віку. Актуальні проблеми професійного розвитку фахівців соціономічної сфери в системі неперервної освіти : зб. наук. пр. Ізмаїл. держ. гуманітар. ун-т. Ізмаїл: РВВ ІДГУ, 148–152. http://surl.li/mufkkw

Чмелик, Р. (2014). Поняття «пограниччя» в контексті українських і польських досліджень етнічних територій. *Народознавчі зошити. Серія історична,* (2), 221–228. http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaZoi_2014_2_7

Чмелик, Р. (2018). Сучасне українсько-польське пограниччя: державний кордон та ідентичність населення. [автореф. дис. … д-ра іст. наук : 07.00.05, НАН України, Ін-т українознавства ім. І. Крип'якевича, Ін-т народознавства].

Швирка В. (2017). Проблеми формування толерантності студентської молоді в умовах соціокультурного пограниччя сходу України. Педагогічна освіта: теорія і практика, *23*(1), 224–229. http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppo_2017_23(1)__39

Шевчук, О. (2010). Пограниччя як соціокультурне явище. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія: Культурологія, (6), 87–94. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoakl_2010_6_12

Шевчук О. (2021). Пограниччя як простір зустрічі з Іншим. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філософія : зб. наук. пр. Острог, *22*, 25–29. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoafs_2021_22_7

Шкільна, І. (2018). Формування національно-культурної ідентичності старших підлітків в умовах пограниччя. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді, 22*, 295–306. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tmpvd_2018_22_28

Яценко, Ю. (2018). Полікультурна освіта: до визначення сутності. Наукові пошуки : зб. наук. пр. молодих вчених Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми, *15*, 117–123. http://surl.li/tvhkuq

Kremien, Wasyl, Lewowicki, Tadeusz, Nikitorowicz, Jerzy, Sysojewa, Swietlana. (Red.). (2012). *Edukacja w społeczenstwach wielokulturowych.* Warszawa: Sowa – Druk.

Lewowicki, Tadeusz, Ogniewjuk, Wiktor, Ogrodzka-Mazur, Ewa, Sysojewa, Swietlana. (Red.). (2012). *Wielokulturowość i edukacja.* Warszawa – Cieszyn – Kijow: Sowa – Druk.

Lewowicki, Tadeusz. (2009). *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości* (T. Lewowicki i F. Szlosek (Red.)). ITE, Warszawa – Radom.

Miluska, Jolanta. (2019). Czy istnieje "czlowiek pogranicza"? Sobecki, Mirosław, Misiejuk, Dorota, Muszyńska, Jolanta, Bajkowski, Tomasz. *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Bialystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Bialymstoku. S. 349–365.

Nikitorowicz, Jerzy. (2017). *Etnopedagogika w kontekście wielokulturowości i ustawicznie kształtującej się tożsamości.* Kraków: Impuls.

Piechaczek-Ogierman G. (2015). Szkoła w środowisku wielokulturowym i jej rola w kształtowaniu tożsamości uczniów. Освітологія, *4*, 110–115. https://osvitologia.kubg.edu.ua/index.php/osvitologia/article/view/126/124

Sobecki, Mirosław, Misiejuk, Dorota, Muszyńska, Jolanta, Bajkowski, Tomasz. (2019). *Człowiek pogranicza. Wyzwania humanistycznej edukacji*. Bialystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Bialymstoku.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

III.2. Інноваційний досвід та практики: український контекст

III.2.1. Забезпечення справедливості у загальній середній освіті: орієнтири в Україні

О.І. Локшина

Рівність і справедливість в освіті розглядається світовою спільнотою нормою цивілізованого світу. У статті 26 Загальної декларації прав людини, яка затверджена резолюцією Генеральної Асамблеї ОНН у 1948 році, проголошено, що кожна людина має право на освіту. Освіта повинна бути безплатною, хоча б початкова і загальна. Початкова освіта повинна бути обов'язковою. Технічна і професійна освіта повинна бути загальнодоступною, а вища освіта повинна бути однаково доступною для всіх на основі здібностей кожного (ООН, 1948).

Рівний доступ до якісної інклюзивної та рівноправної освіти на всіх рівнях, незалежно від статі, віку, раси та етнічного походження, а також для осіб з інвалідністю, мігрантів, представників корінних народів, дітей та молоді, особливо тих, що перебувають у вразливій ситуації, включено до порядку денного світової спільноти у сфері сталого розвитку до 2030 року Резолюцією Генеральної Асамблеї ООН у 2015 році (ООН, 2015).

Конституція України у Статті 53 гарантує рівні права на отримання освіти для всіх громадян України (Верховна Рада України, 1996).

Рівні права на освіту забезпечуються базовим законодавством, що регулює сферу освіти в Україні. У Законі України «Про освіту» Статтею 3 гарантовано право кожного на якісну та доступну освіту, яке включає право здобувати освіту впродовж усього життя, право на доступність освіти, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією та законами України. Рівні права доступу до освіти гарантуються незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак (Верховна Рада України, 2017).

У Законі України «Про повну загальну середню освіту» визначено, що забезпечення рівного доступу до здобуття повної загальної середньої освіти забезпечується шляхом:

- визначення правил зарахування до закладів освіти;
- зарахування до початкової школи та гімназії без проведення конкурсу, крім випадків, визначених законодавством;
- територіальної доступності повної загальної середньої освіти;
- фінансування закладів освіти за рахунок коштів державного та місцевих бюджетів в обсязі, достатньому для виконання державних стандартів та ліцензійних умов;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- дотримання вимог законодавства щодо доступності закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами;
- викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів) способами, що є найбільш прийнятними для осіб відповідного віку, у тому числі шляхом адаптації/модифікації змісту навчальних предметів (інтегрованих курсів) для осіб з особливими освітніми потребами;
- використання розвиваючих засобів і методів навчання, що враховують особливі освітні потреби учнів та сприяють успішному засвоєнню змісту навчання і розвитку дитини;
- навчання дітей, які є сліпими, глухими чи сліпоглухими, за допомогою найбільш прийнятних для таких дітей мов, методів і способів спілкування в освітньому середовищі (просторі), яке максимально сприяє засвоєнню знань і соціальному розвитку, зокрема шляхом використання в освітньому процесі української жестової мови та/або абетки Брайля;
- дотримання принципів універсального дизайну та/або розумного пристосування відповідно до найкращих інтересів дитини (Верховна Рада України, 2020).

В умовах гармонізації бачення національної освіти зі світовими та європейськими стандартами актуалізується питання не лише рівності як середнього обсягу наданої освіти всім, але й справедливості в аспекті створення адекватних можливості для особистісного та професійного розвитку громадян.

Внеском у розбудову справедливості в освіті в Україні стало переосмислення інклюзивної освіти, яка в освітньому законодавстві визначається принципом доступності освіти для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей всіх учнів. Зокрема, в Законі України «Про освіту» інклюзивне навчання трактується як система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників. Діти з особливими освітніми потребами мають повне право здобувати освіту в усіх навчальних закладах. Вони мають право на: дистанційну та індивідуальну форми навчання; психолого-педагогічну та корекційно-розвиткову допомогу; інклюзивні та спеціальні групи (класи) у загальноосвітніх навчальних закладах; «підлаштовані» для їхніх потреби загальноосвітні школи і класи, тобто на відповідні архітектурні перепланування; корекційних педагогів, тьюторів, психологів; адаптовані навчальні плани та програми, методи та форми навчання, ресурси спеціальної освіти, партнерство з громадою (Верховна Рада України, 2017).

Віхою у розвитку ідеї справедливості в освіті стали Концептуальні засади реформування середньої школи «Нова українська школа». Справедливість у середній освіті у документі розглядається з позиції:

а) справедливого ставлення до кожного учня шляхом врахування вікових особливостей, психічного і розумового розвитку дітей, індивідуальних стилів, темпу, складності та навчальних траєкторій учнів;

б) справедливого фінансування середньої освіти для забезпечення необхідних умов навчання дітей за місцем проживання, зокрема, у селах (Міністерство освіти і науки України, 2016).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Важливим для подальшої гармонізації концепту справедливості в освіті з європейськими стандартами є Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців». Забезпечення всеохопної та справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя кожного учня проголошено одним із пріоритетів, що формують освітню політику в Україні. Справедливість в освіті у документі формується, у тому числі, такими складовими, як:

- освітній простір Нової української школи, який має забезпечити рівні, справедливі та безпечні умови для якісного навчання;
- справедлива система освітніх оцінювань на всіх рівнях здобуття освіти;
- справедлива система врядування (наглядові ради, підзвітність громаді), що забезпечує автономію закладів освіти (Міністерство освіти і науки України, 2024).

Отже, ідея справедливості в освіті в Україні декларується у концептуальних, політичних та законодавчих документах, які визначають орієнтири розвитку національної освіти. Справедливість в освіті реалізується у фарватері рівності, яка є базовим принципом її функціонування. Окрім рівності та справедливості використовуються такі терміни, як: «рівний доступ», «рівні можливості», «інклюзія», «недискримінація», «вразливі групи», «діти/учні з особливими потребами».

Водночас, слід зазначити різний ступінь імплементації ідей справедливості за рівнями освіти. Зокрема, Модельна дорожня карта просування гендерної рівності в системі професійної (професійно-технічної) освіти на регіональному рівні покликана сприяти досягненню принципів гендерної рівності у закладах професійної (професійно-технічної) освіти та створенню дружнього освітнього середовища для професійного розвитку та самореалізації учнів незалежно від статі та гендеру. У документі визначено такі пріоритети просування гендерної рівності:

- створення інструментів та механізмів протидії гендерній дискримінації;
- підвищення рівня гендерної грамотності працівників профтехів;
- подолання гендерних стереотипів щодо вибору професії;
- створення гендерночутливого освітнього середовища, зокрема фізичного;
- аналіз навчальних програм на предмет наявності гендерної складової (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Аналогічний документ для рівня середньої освіти відсутній.

Порівняльний аналіз політичних ініціатив ЄС (Commission of the European Communities, 2006). та України у галузі справедливості освіти засвідчує спільні та відмінні характеристики (табл. III.2.1.1.).

Таблиця III.2.1.1.

Характеристики політичних ініціатив у галузі справедливості освіти в ЄС та в Україні

ЄС	Україна
Наскрізність: ідею справедливості імплементовано у ключові документи, що визначають функціонування освіти	

Цілісність	
Охоплює усі рівні освіти в координатах освіти впродовж життя	Ступінь охоплення рівнів різниться
Комплексність	
Справедливість в освіті у концепті ЄС розглядається як ступінь, до якої люди можуть скористатися перевагами освіти і навчання з точки зору можливостей, доступу, ставлення та результатів Передбачено синергію рівності та інклюзії, оскільки саме інклюзія (чи всі учні отримують мінімальний обсяг якісної освіти) та рівність (чи не залежить успішність учнів від соціально-економічного становища) формують концепт справедливості у баченні ЄС	Концепт справедливості в освіті В Україні знаходиться на стадії розбудови. Акцент наразі робиться на складових можливостей, доступу та ставлення. Складова результатів не фіксується у засадничих документах. Передбачено синергію рівності та інклюзії

Перспективами розбудови концепту справедливості в освіті України виглядають:

- розвиток координати результативності системи освіти і навчання у вигляді результатів тестування здобувачів освіти;
- не менш важливою є оцінювання справедливості з позиції інвестицій в освіту. Внутрішній аспект фінансування – справедливий розподіл ресурсів, вже зафіксовано на рівні Концептуальних засад реформування середньої школи «Нова українська школа»;
- охоплення справедливістю усіх рівнів освіти;
- розбудова цілісного концепту справедливості у параметрах як рівного доступу (особистісні або соціальні характеристики та обставини – стать, соціально-економічний статус, походження, вік, особливі потреби, місце проживання – не перешкоджають реалізації власного освітнього потенціалу), так і інклюзії (всі здобувачі освіти набувають мінімальний рівень знань та навичок.

Список використаних джерел

Верховна Рада України. (1996). *Конституція України*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text

Верховна Рада України. (2017). *Закон України «Про освіту»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Верховна Рада України. (2020). Закон України *«Про повну загальну середню освіту»*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20

Міністерство освіти і науки України. (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Міністерство освіти і науки України, EU4Skills. (2022). Модельна дорожня карта просування гендерної рівності в системі професійної (професійно-технічної) освіти на регіональному рівні. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/news/2022/12/22/Modelna_dorozhnya_karta22.12.2022.pdf

Міністерство освіти і науки України. (2024). Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. Освіта переможців. https://mon.gov.ua/strategichniy-plan-diyalnosti-mon-do-2027-roku

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ООН. (1948, 10 грудня). Загальна декларація прав людини, прийнята і проголошена резолюцією 217 А (III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

ООН. (2015, 25 вересня). Перетворення нашого світу: Порядок денний у сфері сталого розвитку до 2030 року. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року. https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/peretvorennya-nashoho-svitu-poryadok-dennyy-u-sferi-staloho-rozvytku-do-2030-roku

Commission of the European Communities. (2006). *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament: Efficiency and Equity in European Education and Training Systems.* https://tinyurl.com/3v23ynk5

III.2.2. Стратегічні орієнтири та інноваційні практики забезпечення якості загальної середньої освіти в Україні

А.П. Джурило

Першою статтею Закону України «Про освіту» (2017) визначено зміст якості освіти та якості освітньої діяльності. Під якістю освіти розуміється відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом освіти та/або договором про надання освітніх послуг. Забезпечення якості освіти, її відповідності сучасним викликам та суспільним потребам вимагає комплексу заходів. На сьогодні, об'єктивне оцінювання якості освіти виконується Міністерством освіти і науки України шляхом участі у міжнародних порівняльних дослідженнях систем освіти, які здійснюються за методиками, визнаними світовою спільнотою. Заходи щодо забезпечення якості освіти, зокрема загальної середньої освіти, розробляються і здійснюються Державною службою якості України, національним центральним органом виконавчої влади з питань забезпечення якості освіти.

У статті 41. Система забезпечення якості освіти Закону України «Про освіту» (2017) зазначено, що метою розбудови та функціонування системи забезпечення якості освіти в Україні є: гарантування якості освіти; формування довіри суспільства до системи та закладів освіти, органів управління освітою; постійне та послідовне підвищення якості освіти; допомога закладам освіти та іншим суб'єктам освітньої діяльності у підвищенні якості освіти.

Складовими системи забезпечення якості освіти є: система забезпечення якості в закладах освіти (внутрішня система забезпечення якості освіти); система зовнішнього забезпечення якості освіти; система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти.

Система забезпечення якості в закладах освіти може включати: стратегію (політику) та процедури забезпечення якості освіти; систему та механізми забезпечення академічної доброчесності; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання здобувачів освіти; оприлюднені критерії, правила і процедури оцінювання педагогічної (науково-педагогічної) діяльності педагогічних та науково-педагогічних працівників; оприлюднені критерії,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

правила і процедури оцінювання управлінської діяльності керівних працівників закладу освіти; забезпечення наявності необхідних ресурсів для організації освітнього процесу, в тому числі для самостійної роботи здобувачів освіти; забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління закладом освіти; створення в закладі освіти інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування; інші процедури та заходи, що визначаються спеціальними законами або документами закладу освіти.

Система зовнішнього забезпечення якості освіти може включати:

1) інструменти, процедури та заходи забезпечення і підвищення якості освіти, зокрема: стандартизацію; ліцензування освітньої діяльності; акредитацію освітніх програм; інституційну акредитацію; громадську акредитацію закладів освіти; зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання; інституційний аудит; моніторинг якості освіти; атестацію педагогічних працівників; сертифікацію педагогічних працівників; громадський нагляд; інші інструменти, процедури і заходи, що визначаються спеціальними законами;

2) визначені цим Законом і спеціальними законами органи і установи, що відповідають за забезпечення якості освіти, та спеціально уповноважені державою установи, що проводять зовнішнє незалежне оцінювання;

3) незалежні установи оцінювання та забезпечення якості освіти.

Система забезпечення якості в діяльності органів управління та установ, що здійснюють зовнішнє забезпечення якості освіти, включає: політику та процедури забезпечення якості власної діяльності; необхідні ресурси для організації процесів і процедур; зовнішній незалежний аудит діяльності (процесів і процедур) відповідних органів і установ.

У Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016) зазначено, що через зменшення обсягів фінансування, зниження рівня оплати праці вчителя, незадовільне матеріально-технічне забезпечення шкіл, бюрократизація системи управління освітою та застарілі зміст освіти та методики викладання спостерігалося суттєве погіршення якості загальної середньої освіти протягом 1992–2016 рр. Що у свою чергу призвело до збільшення частки молоді, яка здобуває освіту за кордоном, зниження показників України у міжнародних дослідженнях конкурентоспроможності та інноваційної привабливості, які впливають на економічний розвиток України.

Реалізація Концепції здійснюється протягом 2017–2029 рр. трьома етапами. На першому етапі (2017–2018 рр.) для забезпечення якості освіти передбачалося підвищення кваліфікацію вчителів початкової школи; запровадження навчання авторів підручників та підготовку експертів з метою підготовки підручників нового покоління; спрощення системи документообігу, оптимізації звітності, запровадженні електронного документообігу; створення системи освітньої статистики і аналітики; участь у міжнародному дослідженні якості середньої освіти PISA-2018; початок формування системи забезпечення якості освіти.

На другому етапі (2019–2022 рр.) передбачалося створення нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл; забезпечення якісного вивчення іноземних мов у профільній школі відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна-2020»; розроблення професійних стандартів педагогічної діяльності вчителя; створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів, регіональних органів з питань забезпечення якості освіти, системи

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

внутрішнього забезпечення якості освіти у школах (2022 р.), системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової середньої освіти.

На третьому етапі (2023–2029 рр.) передбачається створення системи незалежного оцінювання випускників профільної школи професійного спрямування.

Національні моніторингові дослідження знань якості демонструють суттєвий розрив між учнями у сільській та міській місцевостях, тож реалізація Концепції сприятиме подоланню територіальних відмінностей у якості загальної середньої освіти. Окрім цього, за рахунок підвищення якості підготовки у школах і кращого конкурсного відбору абітурієнтів вдасться поліпшити якість вищої освіти в Україні.

Відповідно до ідей Нової української школи (МОН, 2016) поліпшення якості освіти можна забезпечити за рахунок автономії шкіл та управління на місцевому рівні. В умовах децентралізації на державному рівні управління будуть визначатися стандарти освіти та забезпечення моніторингу якості освіти. За дотримання цих стандартів буде відповідати окремий центральний орган виконавчої влади із забезпечення якості освіти із залученням громадськості. Натомість безпосереднє управління школами має здійснюватися на місцевому рівні, що дозволить посилити вплив місцевих громад на формування локальної освітньої політики, з урахуванням місцевих культурних особливостей та особливостей ринку праці, на основі державної освітньої політики.

Школи зможуть самостійно формувати освітні програми, складати навчальні плани і програми з навчальних предметів відповідно до стандартів середньої освіти та досягнень сучасної науки, обирати підручники, методики навчання і виховання, розвивати навчально-матеріальну базу тощо.

Разом із запровадженням автономії буде посилено відповідальність школи перед суспільством за якість освіти. При цьому тотальний державний контроль у вигляді інспектування замінить громадсько-державна система забезпечення якості.

У Стратегічному плані діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року (МОН, 2024) зазначається, що безпека, свобода вибору, широкі можливості для самореалізації, сучасний простір для навчання та розвитку, висока якості освіти та інклюзивного, безбар'єрного, дружнього освітнього середовища є прагненнями, яким ми маємо забезпечити наших дітей та молодь.

Відповідно до якого визначено ключові ініціативи щодо забезпечення якості освіти на різних рівнях. На рівні дошкільної освіти – оновлення змісту освіти дітей раннього та дошкільного віку відповідно до Європейської рамки якості дошкільної освіти; забезпечення реальної наступності між ланками дошкільної та початкової освіти; оновлення освітнього середовища провайдерів дошкільної освіти відповідно до принципу універсального дизайну; підвищувати рівень знання англійської, починаючи з довкілля. На рівні шкільної освіти – загальнодержавний зовнішній моніторинг якості початкової освіти; дослідження впровадження реформи НУШ у базовій школі (5–6 класи), загальнодержавне моніторингове дослідження якості освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану (6/8класи); підготовка до участі в Міжнародному дослідженні якості освіти PISA.

Відповідно до ключових ініціатив визначено стратегічні ціль щодо забезпечення якості. Ціль 2.2 передбачає здобуття якісної освіти відповідно до принципів і підходів НУШ. Завдання визначено наступні: забезпечення участі 15-річних учнів України в моніторин-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

говому дослідженні PISA-2025; вивчення динаміки результатів навчання учнів початкової школи через здійснення моніторингу читацьких і математичних компетентностей, здійснення дослідження впровадження реформи НУШ у базовій школі, систематичне вивчення результатів навчання учнів української мови та математики (6/8 класи), оновлення процедури проведення державної підсумкової атестаціїздобувачів освіти в 4-х, 9-х класах, вивчення якості навчально-методичного забезпечення змісту середньої освіти через систематичне опитування педагогічних працівників; розроблення Дорожньої карти щодо підвищення якості навчання державною мовою та мовами корінних народів і національних меншин у закладах загальної середньої освіти України; посилення співпраці з Офісом Ради Європи в Україні щодо забезпечення освітніх потреб корінних народів, національних меншин.

У Стратегії розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року (МОН, 2021) визначено, що система освіти є невід'ємною складовою екосистеми інновацій. Висока якість усіх ланок освіти – від дошкільної до вищої – сприяє зростанню кількості інновацій в економіці, створює конкурентні переваги для національної екосистеми інновацій та ринку, позитивно впливає на підвищення продуктивності та врешті дозволяє досягти економічного зростання.

Окремі складові системи освіти мають особливо великий вплив на зростання інноваційності економіки. До таких чинників належить якість природничо-математичної освіти (STEM-освіти), її практичність і наближеність до реальних науково-технічних проблем і потреб ринку, здатність освітньої системи розвивати «м'які» навички та якості, зокрема навички вирішення проблем, творчого підходу до вирішення проблем, застосування теоретичних знань, соціальної взаємодії, ініціативності. Так, до прикладу, серед заходів 2022 р. було впровадження підходу, спрямованого на поєднання науки, технологій, інженерії та математики з винахідництвом і підприємництвом для формування у здобувачів повної загальної середньої освіти навичок винахідницької діяльності та підприємницької компетентності.

У Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року зазначено (МОН, 2013), що для забезпечення якості освіти слід створити гнучку, цілеспрямовану, ефективну систему державно-громадського управління освітою, що забезпечуватиме інтенсивний розвиток та якість освіти, спрямованість її на задоволення потреб держави, запитів особистості.

Ефективність реалізації управління у сфері освіти значною мірою залежить від того, наскільки система моніторингу та оцінки якості освіти відповідає цілям і завданням державної політики у цій сфері та наскільки управлінські рішення, що приймаються, адекватні результатам і рекомендаціям моніторингових досліджень.

Перспективними напрямами забезпечення моніторингу та оцінювання якості освіти в Україні було визначено: удосконалення системи зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти, здійснення оплати праці працівників, залучених до проведення зовнішнього незалежного оцінювання; розроблення моделі проведення моніторингових досліджень для різних рівнів управління освітою; розроблення системи показників якості освіти на національному рівні, які відображають умови, процеси та освітні результати; проведення моніторингу якості ресурсного забезпечення, освітніх процесів і результатів; участь у міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти (TIMSS, PISA, PIRLS тощо);

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

модернізація та оновлення системи освітньої статистики; забезпечення населення, органів управління, навчальних закладів достовірною інформацією стосовно умов і результативності функціонування системи освіти на різних її рівнях; оприлюднення результатів проведення моніторингу системи освіти, зокрема засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Україна розбудовує свою систему забезпечення якості освіти. Так, 6 грудня 2017 р. було утворено Державну службу якості освіти України, яка реалізує державну політику у сфері освіти, зокрема з питань забезпечення якості освіти, забезпечення якості освітньої діяльності, здійснення державного нагляду (контролю) за закладами освіти щодо дотримання ними законодавства. Державна служба якості освіти опікується питанням дотримання якості освіти та освітніх стандартів у дошкільній, загальній середній, позашкільній, фаховій передвищій освіті; допомагає закладам освіти підвищувати якість освітньої діяльності, гарантувати якість освіти та формувати довіру суспільства до української освіти.

На жаль, на сьогодні в Україні ще не створено національної системи моніторингу якості освіти, функціонують лише розрізнені фрагменти системи внутрішніх або зовнішніх освітніх оцінювань (нерегулярні моніторингові дослідження в окремих класах/ЗЗСО, ДПА у 4 і 9 класах, ЗНО тільки після 11 класу), що унеможливлює формування ефективної освітньої політики, веде до неефективного використання коштів, знецінює сутність та зміст освітньої діяльності, зумовлює породження корупційних схем і, у кінцевому результаті, суттєво впливає на національну безпеку держави.

Основними завданнями Служби є: моніторинг якість освітньої діяльності та якість освіти, державний нагляд (контроль) за дотриманням закладами освіти вимог законодавства про освіту, вивчення професійного досвіду педагогічних працівників, проведення інституційного аудиту закладів освіти, надання рекомендацій для удосконалення внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах освіти, затвердження нетипових освітні програми дошкільної та загальної середньої освіти, контроль ведення обліку дітей шкільного віку.

У Стратегії розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року (2019) зазначається про необхідність створення системи зовнішнього освітнього оцінювання для її запровадження в умовах реформи загальної середньої освіти, визначеної Концепцією «Нова українська

школа». Пропонована система буде орієнтована на: сприяння підвищенню якості початкової, базової середньої та профільної середньої освіти; накопичення об'єктивної інформації про освітній процес і результати навчання здобувачів повної загальної середньої освіти; підтримування освітнього процесу в ЗЗСО (залежно від того, що і як оцінюється – тому й тією мірою приділяється увага під час організації освітнього процесу); підтримування педагогічної майстерності вчителів, надання їм об'єктивної інформації щодо якості освітньої діяльності, підвищення довіри до них.

Для формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти МОН спільно з Державною службою якості освітив 2020 р. методичні рекомендації. Методичні рекомендації орієнтовані на допомогу школам у внутрішньому забезпеченні якісної освіти (МОН, 2020). Згідно з документом, система забезпечення якісної освіти у школі повинна мати не лише зовнішні стимули (ЗНО, інституційний аудит, атестація та сертифікація педагогічних працівників тощо), а й внутрішні інструменти.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Процеси навчання та управління школою можуть якісно вдосконалюватися самою школою. Для цього необхідно мати: стратегію забезпечення якості освіти; необхідні ресурси для організації навчання, інклюзивне освітнє середовище; прозору систему оцінювання учнів, педагогічних працівників і директора; механізми забезпечення академічної доброчесності; сучасну інформаційну систему управління школою.

Важливо також розвивати партнерство учнів і вчителів, забезпечувати рівність і протидіяти цькуванню, допомагати учням реалізувати індивідуальну освітню траєкторію, створювати для вчителів умови для професійного зростання. Крім того, школа може визначати і впроваджувати інші орієнтири, зважаючи на особливості її діяльності та потреби учасників освітнього процесу. Водночас важливим є розуміння, сприйняття та спільна реалізація таких орієнтирів учителями, учнями та їхніми батьками.

Також у школі доцільно проводити самооцінювання та вимірювати якість освіти. Для цього школа може розробити свої критерії та індикатори або скористатися системою оцінювання, що застосовується під час інституційного аудиту. Можуть використовуватися різні методи збору інформації для аналізу та оцінювання: анкетування або індивідуальне інтерв'ю з учнями, батьками та вчителями, дослідження у фокус-групах, спостереження за ходом уроку та освітнім середовищем, внутрішні моніторинги тощо.

Результати самооцінювання також варто обговорити з учнями, батьками та вчителями. До обговорення можна залучити експертів у сфері шкільної освіти і орган управління освіти (наприклад, у разі потреби покращити матеріальну базу школи, додатково виділити кошти на навчання вчителів). Оприлюднення результатів самооцінювання засвідчить прозорість та інформаційну відкритість школи.

Завдяки розбудові внутрішньої системи забезпечення якості освіти та регулярного самооцінювання школа зможе: підвищувати якість освітніх послуг і забезпечувати довіру до результатів навчання; отримувати постійний зворотний зв›язок від учасників освітнього процесу щодо якості освіти, вчасно реагувати на ризики; постійно вдосконалювати освітнє середовище, систему оцінювання учнів, педагогічну діяльність, управлінські процеси; забезпечити прозорість діяльності школи і готовність до змін в інтересах учасників освітнього процесу.

Отже, якість освіти, а не лише результати навчання розглядається у нерозривній єдності з якістю освітньої діяльності та організації освітнього процесу, складниками якого є освітнє середовище, педагогічна діяльність, система оцінювання учнів, управлінська діяльність, які безпосередньо впливають на якість результатів навчання учнів.

На якість освітньої діяльності, а отже, і на якість освіти, впливають також особливості закладу освіти: тип, умови діяльності, фінансування, місцезнаходження, контингент учнів тощо. Для того, щоб забезпечити якість освіти та освітньої діяльності у школі, необхідно системно впливати на всі їхні компоненти і чинники, тобто розбудувати систему забезпечення якості освіти, що ґрунтується на засадах академічної доброчесності.

У рамках Українського форуму якості освіти – 2023 (Урядовий портал, 2023) було представлено розуміння забезпечення якісної освіти в умовах війни з проєкцією на Перемогу. Зазначено, що в умовах війни, щоб ухвалювати ефективні рішення та Перед Урядом та українськими освітянами поставлено стратегічні завдання: удосконалювати систему зворотного зв'язку про якість освітньої політики; розбудовувати внутрішню та зовнішню

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

системи забезпечення якості освіти; формувати ефективну мережу закладів освіти; актуалізувати систему оцінювання вчителів.

Для реалізації поставлених завдання необхідно виконати масив заходів на різних рівням. Так, на рівні громади доцільно: долучатися до пошуку інвестиційних програм та залучення спонсорських коштів для будівництва/реконструкції укриттів; спростити процедури тендерних закупівель послуг ремонтних/будівельних робіт для облаштування укриттів; залучати кошти засновників закладів освіти та спонсорських коштів для забезпечення комп'ютерною технікою учнів і вчителів; підключити закладів освіти до швидкісної мережі Інтернет; підвищити цифрової компетентності вчителів; удосконалити системи фінансового заохочення педагогічних працівників; надавати пільгові кредити працівникам системи освіти на придбання житла; забезпечити працівників закладів освіти сільської місцевості службовим житлом; фінансувати підвезення педагогічних працівників до місця роботи; фінансово підтримувати педагогів, які здобувають другу вищу педагогічну освіту.

На рівні школи окреслено виконання наступних положень: приділяти увагу кожній дитині і максимально залучати її до освітнього процесу; здійснювати оцінювання рівня розвитку соціально-емоційних навичок та визначити чинники, що впливають на результати навчання; оптимізувати навчальний матеріал (візуалізація, опорні схеми, мнемонічні правила, створення банків відеолекцій та відеопояснень, інструктивних матеріалів), що має бути постійно доступним. Задля відстеження динаміки успішності учнів слід проводити систематичні внутрішні моніторинги оцінювання рівня їхніх знань.

Щоб компенсувати «освітні втрати», варто застосовувати нові підходи до організації освітнього процесу (як-от, гнучкість навчальних планів та навчальних програм); можливості для надолуження пропущеного навчального часу (освітні табори, використання варіативної складової навчальних планів для проведення індивідуальних і групових занять/консультацій); формування в учнів навичок самостійної роботи, планування діяльності, самоконтролю; застосування в навчанні цифрових технологій; забезпечення постійної взаємодії з батьками під час онлайн-навчання дітей.

На рівні професійної діяльності педагогів рекомендовано розробити концепцію оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників; внести зміни до законодавства в частині оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників; розробити інструментарій оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників; удосконалити процедуру внутрішнього та зовнішнього оцінювання професійної діяльності педагогічних працівників.

Реалізація запланованих заходів (проведення інституційних аудитів шкіл в умовах війни, аналіз діяльності громад щодо забезпечення ними якості освіти; організація освітнього процесу «без освітніх втрат»; реалізація нової моделі оцінювання професійної діяльності вчителя) разом зі сталою розбудовою системи забезпечення та моніторингу якості освіти дозволять Україні досягти європейського рівня наганяння освітніх послуг, будуючи міцний економічний, інноваційний фундамент нашої держави.

Список використаних джерел

Закон України «Про освіту» (2017). Стаття 41. Система забезпечення якості освіти. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

Кабінет Міністрів України (2016). Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text

Міністерство освіти і науки України (2013). Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text

Міністерство освіти і науки України (2016). Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Міністерство освіти і науки України (2019). Стратегія розвитку інноваційної діяльності України на період до 2030 року. https://winwin.gov.ua/assets/files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D1%94%D0%BA%D1%82_%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B8%CC%86%D0%BD%D0%BE%D1%96%CC%88_%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%96%CC%88.pdf?upd=1

Міністерство освіти і науки України (2020). Про затвердження Методичних рекомендацій з питань формування внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладах загальної середньої освіти. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/77685/

Міністерство освіти і науки України (2024). Освіта переможців. Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року. https://mon.gov.ua/storage/app/media/Strateh.plan.diyalnosti.MON.do.2027.roku.pdf

Український центр оцінювання якості освіти (2019). Стратегія розвитку освітніх оцінювань у сфері загальної середньої освіти в Україні до 2030 року. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/07/190523_Strategiya-osvitnih-otsinyuvan_UTSOYAO.pdf

Урядовий портал (2023). Форум якості освіти-2023: чотири стратегічні завдання. https://www.kmu.gov.ua/news/forum-iakosti-osvity-2023-chotyry-stratehichni-zavdannia

III.2.3. Цифрова трансформація загальної середньої освіти України

О.М. Шпарик

Українська середня школа потребує кардинальних трансформацій, адже в застарілих освітніх системах сучасні діти (digital native – цифрові громадяни) не хочуть навчатися, вони втрачають інтерес до предметів, бажання пізнавати та досліджувати, а відвідини шкільних занять перетворюються на нудну формальність. Збільшити рівень та якість знань, формувати сучасні навички та компетентності, готувати до професій майбутнього та одночасно зробити процес навчання цікавим та захопливим – ключові завдання реформи освіти конкурентоздатної країни та суспільства.

На думку українських дослідників Рибчука, Журби та Процишин (2022) феномен цифровізації освіти тісно пов'язаний із особливостями сучасного покоління та його швидкою інтеграцією у глобальний освітній простір. Оскільки персоналізовані послуги стають все більш поширеними в житті молодих людей, виникає потреба в нових освітніх технологіях і оновленому контенті, щоб задовольнити індивідуальні освітні потреби та сприяти особистому та професійному зростанню. Цифрова трансформація освітнього середовища не

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

лише розширює комунікативні можливості, а й змінює соціальну ситуацію та трансформує мотиваційно-ціннісну сферу, що суттєво впливає на особистісне та професійне самовизначення сучасного учнівства – цифрового покоління, зануреного в цифрове середовище та цифрові комунікації, носія цінностей, що формуються під впливом комп'ютерів, мобільних пристроїв, Інтернету, соціальних мереж (Рибчук, Журба, та Процишин, 2022, с. 262–263).

Наразі в законодавчо-нормативній базі української освіти представлено документи, які направлені на вирішення проблем цифровізації освіти, проте даний компонент не охоплює всього комплексу необхідних дій для створення комплексної національної системи цифрової трансформації середньої освіти.

Зокрема, проблема цифровізації розглядається в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (Президент України, 2013), Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (Кабінет Міністрів України, 2016), Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025року (Кабінет Міністрів України, 2021), Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та плані заходів щодо її реалізації у 2018 р. (Кабінет Міністрів України, 2018); законах України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» (Закон України, 2017), «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (Закон України, 2022), План відновлення України (План Відновлення України, 2022) тощо. На розвиток електронного навчання, створення електронних освітніх ресурсів і формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу спрямовані «Положення про Національну освітню електронну платформу» (Міністерство освіти і науки України, 2018b), «Положення про електронний підручник» (Міністерство освіти і науки України, 2018a), «Положення про електронні освітні ресурси» (Міністерство освіти і науки України, 2019), Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (Кабінет Міністрів України, 2020), Опис рамки цифрових компетентностей громадян України та Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників (Дія.Освіта, 2021).

Один із документів, що регламентує цифрову трансформацію в українській освіті, – це Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (Президент України, 2013). Цей документ визначає стратегічні пріоритети, включаючи розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та їх використання в навчальному процесі. Концепція також наголошує на необхідності створення інфраструктури для цифрової освіти, підвищення кваліфікації вчителів у галузі ІКТ та розробки цифрових навчальних ресурсів.

Інший документ, Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки, такі основні напрями цифрової трансформації сучасної загальної середньої освіти:

- створення освітянських ресурсів і цифрових платформ з підтримкою інтерактивного та мультимедійного контенту для загального доступу закладів освіти та учнів, зокрема інструментів автоматизації головних процесів роботи навчальних закладів;
- розроблення та впровадження інноваційних комп'ютерних, мультимедійних та комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та обладнання для створення цифрового навчального середовища (мультимедійні класи, навково-дослідних STEM-центрів лабораторії, інклюзивні класи, класи змішаного навчання);
- організація широкосмугового доступу до Інтернету учнів та студентів у навчальних класах та аудиторіях в закладах освіти всіх рівнів;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- розвиток дистанційної форми освіти з використанням когнітивних та мультимедійних технологій.

У проєкті Концепції Цифрової адженди України – 2020 зазначено, що реформування середньої освіти має відбуватись відповідно з урахуванням потреб розвитку «цифрової» економіки, цифрового громадянства, інноваційного та креативного підприємництва, наукових можливостей, нових потреб та викликів України та світу. Використання «цифрових» технологій має носити кросплатформовий (наскрізний) характер, тобто використовуватися не лише на уроці інформатики в окремому класі інформатики, як зазвичай, а при навчанні інших предметів, взаємодії учнів один з одним та з вчителями, з реальними експертами, здійсненні досліджень, індивідуальному навчанні тощо. Також зазначено, що цифровізація України має орієнтуватися на міжнародне, європейське та регіональне співробітництво з метою інтеграції України до ЄС, водночас вона має стати об'єктом фокусного та комплексного державного управління, яке має відігравати провідну роль у розробці, просуванні, впровадженні всеосяжних національних «цифрових» стратегій (Концепція Цифрової адженди України – 2020, 2016).

Міністерство освіти України розглядає «цифрову трансформацію освітнього процесу» як комплексні зусилля з побудови екосистеми цифрових рішень, зокрема створення безпечного електронного освітнього середовища, забезпечення необхідної цифрової інфраструктури для освітніх закладів, підвищення рівня цифрових можливостей, цифрова трансформація процесів і послуг, а також автоматизація збору й аналізу даних (Міністерство освіти і науки України, n.d.).

У 2021 р. МОН України було розроблено важливий документ – Проєкт «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року» (Міністерство освіти і науки України, 2021). Цей документ визначає стратегічні цілі і завдання для розвитку освіти в Україні, включно з цифровою трансформацією. Стратегія наголошує на необхідності впровадження інноваційних педагогічних підходів з використанням ІКТ, розвитку цифрової грамотності учнів та вчителів, а також створення інфраструктури для цифрової освіти.

Першою ціллю Проєкту є створення цифрового освітнього середовища, зокрема – забезпечення шкіл комп'ютерною технікою та широкосмуговим доступом до Інтернету. Зокрема, для цього спільно з Міністерством цифрової трансформації МОН уже забезпечує Інтернетом заклади освіти по всій Україні. Крім того, Мінцифрою виділено 500 млн грн. на проведення Інтернету до 3 000 населених пунктів і, відповідно, закладів освіти в них. Також виділено 980 млн грн. на забезпечення комп'ютерною технікою вчителів, що допоможе, зокрема, якісно проводити дистанційне навчання.

Друга ціль проєкту стратегії трансформації освіти і науки – цифрові компетентності. Для цього спільно з партнерами Google та Microsoft уже було проведено низку навчань, тренінгів для вчителів. У планах МОН – зробити таке навчання постійним. Також розроблятиметься типова програма підвищення кваліфікації педагогічних працівників з цифрової компетентності.

Третьою ціллю проєкту стратегії є сучасний зміст освіти. Зокрема, для цього МОН продовжує розвивати платформу «Всеукраїнська школа онлайн», якою користуються вже у 115 країнах світу, а також близько 6 тис. учнів з тимчасово окупованих територій України (Міністерство освіти і науки України, 2021).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Кінцевою метою цієї Концепції є використання цифрових технологій для трансформації процесів у системі освіти і науки з метою їх спрощення, автоматизації та зручності для користувачів. Кінцеву мету планується досягти через реалізацію таких напрямів, стратегічних та операційних цілей (табл. ІІІ.2.3.1):

Таблиця ІІІ.2.3.1

Напрями, стратегічні та операційні цілі проєкту «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року»

Напрям	Стратегічна ціль	Операційна ціль
1. Ефективне використання цифрових технологій в освітньому процесі.	1. Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним.	1.1. Заклади освіти забезпечені технікою для створення цифрового освітнього середовища; 1.2. Заклади освіти забезпечені доступом до широкосмугового інтернету.
	2. Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями.	2.1. Підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників закладів освіти з розвитку цифрових компетентностей здійснюється регулярно; 2.2. Стандарти освіти з педагогічних спеціальностей містять сучасні вимоги щодо формування цифрових компетентностей.
	3. Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам.	3.1. Навчальні програми із галузі ІКТ оновлено; 3.2. Наявний доступний цифровий контент для забезпечення здобуття освіти.
2. Оптимізація процесів управління, регулювання та моніторингу.	4. Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними.	4.1. Доступ громадянам до якісних зручних послуг у сферах освіти і науки забезпечено та переведено їх в онлайн; 4.2. Процеси управління та регулювання у сферах освіти і науки оптимізовані та автоматизовані.
	5. Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними.	5.1. Дані у сфері освіти і науки є доступними для стейкхолдерів відповідно до потреб; 5.2. Дані у сфері освіти і науки використовуються для прийняття управлінських рішень на всіх рівнях.

Джерело: Міністерство освіти і науки України, 2021.

Для реалізації стратегічної цілі 1. Цифрове освітнє середовище є доступним та сучасним необхідно забезпечити:

- заклади освіти – комп'ютерним обладнанням та програмних забезпеченням;
- заклади загальної середньої, професійної (професійно-технічної) освіти – STEM-лабораторіями;
- заклади фахової передвищої та вищої освіти – комп'ютерним та мультимедійним обладнанням і засобами сучасної комунікації;
- підключення закладів освіти до широкосмугового Інтернету;
- доступ до Інтернету в навчальних приміщеннях закладів освіти.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Для реалізації стратегічної цілі 2. Працівники сфери освіти володіють цифровими компетентностями необхідно:

- розробка та затвердження рамки цифрових компетентностей педагогічних працівників;
- забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- оновлення стандартів професійної (професійно-технічної) освіти з педагогічних спеціальностей;
- оновлення стандартів вищої освіти з педагогічних спеціальностей.

Для реалізації стратегічної цілі 3. Зміст освіти в галузі ІКТ відповідає сучасним вимогам необхідно:

- оновлення навчальних програм з інформатичної освітньої галузі для закладів загальної середньої освіти;
- розробка та запровадження варіативного курсу зі STEM-освіти в закладах загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти;
- сприяння запровадженню гуртків в закладах загальної середньої освіти та груп закладів позашкільної освіти з розвитку цифрових компетентностей здобувачів освіти;
- розробка та запровадження дистанційних курсів на вебплатформі дистанційного навчання «Всеукраїнська школа онлайн»;
- забезпечення вільного доступу здобувачів освіти до електронних підручників;
- запровадження інтерактивної системи онлайн навчання в сфері ІКТ.

Для реалізації стратегічної цілі 4. Послуги та процеси у сфері освіти і науки є прозорими, зручними та ефективними необхідно:

- запровадження електронної платформи для забезпечення доступу до здобуття позашкільної освіти;
- запровадження електронних класних журналів для закладів загальної середньої та професійної (професійно-технічної) освіти;
- надання закладам освіти можливості організації діловодства в електронній формі на базі програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту»;
- розроблення та запровадження Єдиної міжвідомчої інформаційної системи України для вступу іноземних студентів до закладів вищої освіти України;
- розроблення та запровадження електронного кабінету вступника в Єдиному державному веб-порталі електронних послуг «Портал Дія»;
- забезпечення дистанційного вступу для вступників зі спеціальними умовами;
- розроблення та запровадження електронної платформи популяризації спорту серед учнівської та студентської молоді;
- створення електронних систем присвоєння наукових ступенів та вчених звань;
- централізація електронних послуг та сервісів для науковців в рамках Національної електронної науково-інформаційної системи;
- підключення до центральної бази даних програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» освітніх інформаційних систем;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- удосконалення процесу реєстрації здобувачів освіти на зовнішнє незалежне оцінювання;
- забезпечення автоматизації електронного ліцензування закладів освіти;
- удосконалення та автоматизація атестації наукових установ та закладів вищої освіти;
- запровадження електронних систем управління навчанням в закладах вищої освіти;
- автоматизація процесу акредитації освітніх програм;
- розроблення та запровадження прозорої електронної системи конкурсного фінансування наукових досліджень;
- розроблення та запровадження електронної системи управління професійною освітою;
- автоматизація процесів грифування та конкурсного відбору підручників та посібників, в тому числі електронних;
- удосконалення та автоматизація процесів замовлення та видачі документів про освіту та додатків до них;
- забезпечення удосконалення обліку здобувачів спеціальної освіти;
- створення цифрових інструментів для вимірювань результатів навчання (розбудова цифрових рішень освітніх вимірювань навчальних досягнень).

Для реалізації стратегічної цілі 5. Дані у сфері освіти і науки є доступними та достовірними необхідно:

- забезпечення доступу до освітньої аналітики та даних відповідно до вимог законодавства;
- забезпечення ефективної взаємодії між державними реєстрами;
- забезпечення доступу до освітніх даних особі про неї у єдиному кабінеті;
- забезпечення доступу до даних у сфері науки за допомогою Національної електронної науково-інформаційної системи;
- удосконалення Відкритого українського індексу наукового цитування Open Ukrainian Citation Index (OUCI);
- удосконалення системи моніторингу працевлаштування випускників закладів освіти;
- удосконалення обліку педагогічних, науково-педагогічних працівників;
- удосконалення обліку здобувачів освіти;
- створення та запровадження системи обліку у сфері підвищення кваліфікації педагогічних та науково-педагогічних працівників;
- розроблення та запровадження реєстру дослідницьких інфраструктур;
- забезпечення формування документів про освіту та додатків до них в Єдиній державній електронній бази з питань освіти;
- запровадження автоматизованої системи подання звітності закладами освіти;
- переведення процедури подання звітності у сфері науки у безпаперовий формат;
- запровадження Національного студентського опитування.

Крім того, Міністерство освіти і науки України розробляє конкретні програми та проекти, спрямовані на цифрову трансформацію загальної середньої освіти (табл. III.2.3.2). Наприклад, програма «Нова українська школа» включає елементи цифрової освіти, такі

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

як використання електронних підручників, впровадження електронного журналу та інших цифрових інструментів.

Таблиця ІІІ.2.3.2

Проєкти МОН з цифрової трансформації дошкільної, загальної середньої та позашкільної освіти

Назва	Опис
Всеукраїнська школа онлайн	На е-платформі Всеукраїнської школи онлайн (ВШО) розміщені матеріали дистанційних курсів з усіх дисциплін для учнів 5–11(12) класів, а також факультативних курсів та додаткових матеріалів до уроків. Розробка мобільних додатків, кабінет вчителя з можливістю створення власних курсів, кабінет класного керівника, можливість оцінювати контент, а також методичні рекомендації для використання електронних ресурсів та платформи у форматі змішаного навчання.
Облік в позашкільній освіті (е-Позашкілля)	Державна платформа в сфері позашкільної освіти, яка забезпечуватиме облік здобувачів та взаємодію з реєстром закладів позашкільної освіти, подальшому дозволить органам місцевого самоврядування отримувати верифіковані дані щодо роботи закладів позашкільної освіти.
Е-звітність	Автоматичне формування звітів для органів місцевого самоврядування, управлінь освіти та центральних органів виконавчої влади з даних, які наявні в реєстрах. Переведення в електронний формат звітності, що подається закладами освіти. aikom.iea.gov.ua
Е-діловодство	Створення цифрових аналогів документів діловодства (електронних класних журналів, журналів обліку, тощо) та забезпечення переходу до електронного документообігу (звітність, комунікація, сповіщення, опитування, голосування, оперативні збори даних). Також метою проекту є оптимізувати дані бізнес-процесів у сфері дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти та управлінь освітою місцевого та обласного рівнів (створення відповідних модулів в ПАК «АІКОМ»), що дасть змогу суттєво підвищити достовірність освітньої статистичної та адміністративної інформації та покращити на цій основі якість управлінських рішень, зокрема щодо розподілу коштів освітньої субвенції та інших бюджетних коштів для фінансування освіти, забезпечить передумови для відмови від паперових документів в рамках загальної дебюрократизації. Державний е-журнал для ЗЗСО
Підключення сторонніх освітніх інформаційних систем до ПАК “АІКОМ”	Розробка API для підключення сторонніх інформаційних систем дозволить закладам загальної середньох освіти та органам місцевого самоврядування користуватись ПАК «АІКОМ» в якості центральної бази даних, продовжуючи роботу в інтерфейсах своїх систем.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

SELFIE	SELFIE – сучасний інструмент для оцінки ефективності впровадження цифрових технологій е закладах освіти. Застосування інструменту полягає в проведенні опитування шляхом анкетування серед адміністрації школи, вчителів та учнів, потім система обробляє результати за певним алгоритмом та видає загальну картину.

Джерело: Міністерство освіти і науки України, n.d.

У 2021 р. українськими експертами було створено Рамку цифрової компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників (Міністерство цифрової трансформації України, 2021a) – інструмент для створення освітніх стандартів, розробки освітніх програм провайдерами освітніх послуг, і тих, хто здійснює підготовку майбутніх вчителів, і тих, хто підвищує кваліфікацію вчителів, що працюють, а також для самоосвіти педагогічних і науково-педагогічних працівників. Рамка охоплює 5 сфер цифрових компетентностей, які містять 22 компетентності та 5 рівнів володіння. До формування і розвитку цифрової грамотності вчителів долучилися Міністерство цифрової трансформації України (проєкт «Дія. Цифрова освіта»), Міністерство освіти і науки України та численні громадські організації. За основу взято європейську концептуально-еталонну модель Рамки цифрових компетентностей для громадян ЄС «The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use (DigComp 2.1)» (Stephanie et al., 2017), Рамку для освітян ЄС «The Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu)» (Redecker, 2017), а також адаптовану Рамку цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA) (Міністерство цифрової трансформації України, 2021b).

Відповідно до прийнятого 27 липня 2022 р. Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (№7396), в Україні започаткована цифрова взаємодія між органами управління освітою всіх рівнів, закладами, установами та учасниками освітнього процесу, яка буде реалізовуватися на базі програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» (АІКОМ). Цей комплекс має забезпечити супровід і поступове переведення ключових управлінських процесів у сфері дошкільної, загальної середньої, позашкільної та професійної (професійно-технічної) освіти в електронний формат. АІКОМ буде взаємодіяти з іншими ключовими державними інформаційно-комунікаційними системами та публічними електронними реєстрами у сфері освіти, зокрема, Єдиною державною електронною базою з питань освіти, Єдиним державними демографічним реєстром, Єдиним державним реєстром юридичних осіб, фізичних осіб – підприємців і громадських формувань, Державним реєстром актів цивільного стану громадян, Державним реєстром загальнообов'язкового державного соціального страхування тощо. Завдяки інформаційній взаємодії учасники освітнього процесу зможуть оперативно та своєчасно приймати управлінські рішення, формувати та реалізувати освітню політику, зокрема з питань розподілу міжбюджетних трансфертів між державним і місцевими бюджетам, здійснювати замовлення підручників, документів про освіту тощо (Кремень та ін., 2022).

Цифрова трансформація української освіти є актуальним напрямом розвитку, спрямованим на впровадження технологій та цифрових інструментів з метою покращення навчального процесу та підготовки учнів до вимог сучасного світу. Реалізація цього процесу

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

супроводжується численними викликами та перспективами. Серед основних проблем впровадження «цифрових» технологій в українських школах зазначаються:

- технічні та фінансові обмеження, зокрема нерівномірний доступ до технічних засобів та високошвидкісного інтернету в різних регіонах країни;
- застаріла комп'ютерна техніка;
- велика пропорція (приблизно 15:1) кількості учнів на комп'ютер (для прикладу, в Європі ця пропорція складає 3:1);
- використання неліцензійного програмного забезпечення;
- відсутність якісного сучасного мультимедійного контенту та інтерактивних підручників по всіх предметах для всіх класів на українській мові та мовах національних меншин;
- необхідність навчання вчителів використанню новітніх технологій та інтеграції їх у навчальний процес;
- потреба вдосконалення систем захисту персональних даних учнів та вчителів;
- відмінності в культурі використання технологій можуть спричиняти опор у введенні цифрових рішень в освітній процес тощо (Концепція Цифрової адженди України – 2020, 2016).

Також українські дослідники визначають, що в умовах цифрової трансформації освіти перед освітніми науками постають певні виклики, які відображають потреби науково-методичного забезпечення освітньої діяльності на всіх рівнях освіти, серед яких:

- теоретичне обґрунтування і методичний супровід різних моделей інформаційно-освітнього середовища для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти;
- створення цифрового контенту з різних галузей знань для різних рівнів освіти та забезпечення відкритого доступу до нього усіх учасників освітнього процесу;
- педагогічне проєктування і психологічний супровід адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем, побудованих з урахуванням особливостей психічного розвитку здобувачів освіти, їх пізнавальних інтересів та інтелектуальних здібностей;
- формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників та способи їх сертифікації відповідно до функціоналу діяльності;
- методичні особливості виховного процесу в умовах віртуального освітнього середовища, медіаосвіта і безпека здобувачів освіти в кіберпросторі. Особливо важливими ці завдання постають нині, в умовах воєнного стану, та будуть актуальними в ближчий час, у період повоєнного відновлення України, оскільки процеси цифрової трансформації освіти суттєво впливають на результативність освітнього процесу, забезпечують доступ до якісної освіти всіх її здобувачів, дають можливість організувати освітню діяльність з урахуванням потреб, інтересів і здібностей учнів та студентів (Кремень та ін., 2022).

Проте перспективи цифрової трансформації можуть бути досить привабливими й існує достатня кількість прогнозів щодо її результатів, зокрема:

- повноцінна персоналізація освітнього процесу: розвиток індивідуалізованого навчання, можливість налаштування навчання під потреби кожного учня за допомогою персоналізованих програм та платформ;
- розширений доступ до освіти, зокрема забезпечення доступу до якісної освіти для учнів з віддалених або важкодоступних регіонів за допомогою онлайн-ресурсів;
- підтримка сталої навчальної мотивації на всіх етапах освітнього процесу;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- глибока інтеграція теоретичного та практичного навчання;
- забезпечення оперативного зворотного зв'язку з кожним учнем, швидке та об›єктивне оцінювання навчальних результатів безпосередньо під час виконання навчальних завдань;
- розвиток STEM-освіти та залучення учнів до навчання у галузях науки, техніки, інженерії та математики за допомогою інноваційних технологій;
- створення інноваційних педагогічних рішень, розвиток та впровадження новаторських педагогічних методів, які базуються на використанні технологій;
- співпраця з індустрією, залучення партнерів з індустрії для створення освітніх програм, які враховують сучасні вимоги ринку праці тощо (Концепція Цифрової адженди України, 2016; Кремень та ін., 2022).

Інтеграція цифрових технологій в українську середню освіту. Цифрові технології поступово інтегруються в українську шкільну освіту, хоча темпи та ступінь інтеграції можуть відрізнятися в різних регіонах та школах. Основні напрями інтеграції цифрових технологій в українську середню освіту включають:

Підключення до Інтернету. Багато шкіл в Україні вже мають доступ до Інтернету, що дозволяє вчителям та учням отримувати доступ до онлайн-ресурсів, освітніх веб-сайтів та цифрових інструментів. Згідно статистичних даних Інституту освітньої аналітики щодо наявності інтернету у навчальних закладах Україні станом на 2023/2024 навчальний рік відомо, що 90,9% шкіл (11765 із 12929) підключені до інтернету. Проте швидкісне оптичний з'єднанням, за допомогою якого можна користуватися відеозв'язком, мають лише 8503 шкіл, тобто приблизно 65,7% (Інститут освітньої аналітики, 2023).

Цифрові пристрої. Школи все частіше використовують цифрові пристрої, такі як комп'ютери, ноутбуки, планшети та інтерактивні дошки. Ці пристрої надають можливості для інтерактивного навчання, мультимедійних презентацій та доступу до освітнього програмного забезпечення і додатків. Більш того, у 2023 році закладів загальної середньої освіти, які мають персональні комп'ютери нараховувалося 7421 шкіл (57,3%), а портативних (ноутбуків) – 7649 шкіл (59,1%). Із 257423 од. ПК – 157763 од. (61,2%) термін придбання становить більше 5 років. За програмою «Ноутбук кожному вчителю» у 2022 р. було придбано понад 60 тисяч комп'ютерів. Середня вартість одного ноутбука склала 17,8 тисячі гривень (Міністерство цифрової трансформації України, n.d.).

Цифрові навчальні ресурси та платформи. Такі цифрові платформи використовуються для полегшення дистанційного навчання, змішаного навчання або як додаткові ресурси в класі. Вони надають доступ до цифрових підручників, навчальних відео, тестів та інтерактивних навчальних матеріалів, можуть містити функції для спілкування між учнем і вчителем та функції подання завдань. Зокрема, в Україні користуються популярністю такі платформи як:

- «**Google classroom**» – безкоштовний веб-сервіс, створений Google для навчальних закладів, який дозволяє вчителям створювати та перевіряти завдання, що зберігаються в особистих папках учнів на Google Drive. Дані про виконані учнями завдання постійно оновлюються, а вчителі можуть коментувати перевірені завдання.
- «**Moodle**» – освітня платформа, на якій можна представляти навчальні матеріали в різних форматах (тексти, презентації, відеоматеріали, веб-сторінки), проводити тести та

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

співбесіди школярів із використанням запитань закритого і відкритого типу; виконувати завдання з можливістю пересилати відповідні файли.

- «**Єдина школа**» – безкоштовна онлайн-платформа, доступ до якої можуть отримати вчителі, учні та батьки за допомогою додатку в смартфоні. Батьки мають доступ до електронного журналу та щоденника, можуть контролювати присутність своєї дитини на уроках та стежити за її успішністю. Вчитель може створювати домашні завдання з аудіо-чи відеофайлами, а також розробляти тести.
- «**Мій Клас**» – електронна платформа для дистанційного навчання, на якій зібрано готові завдання та тести різних видів складності, а також є можливість для вчителів створювати свої робочі програми на сайті, автоматично перевіряти роботи учнів та виставляти оцінки. Батьки одержують щотижневі звіти про успішність дітей, а доступ до учнівських профілів мають лише ідентифіковані вчителі. Користування сервісом безплатне, існує платна опція з розширеними функціями "Мій+".
- «**Всеукраїнська школа онлайн**» – безплатна платформа для дистанційного та змішаного навчання учнів 5–11 класів. На ній зібрані відеоуроки, тести та матеріали для самостійної роботи з 18 основних предметів.
- «**Нові знання**» – безплатна платформа для дистанційного навчання, де є електронні класні щоденники та журнали, розклад уроків, доступ до інтерактивних підручників, звіти прогресу тощо. Щоби доєднатися до неї, заклад освіти має бути учасником системи «КУРС "Школа"».
- «**Прометей**» – це одна з найбільших національних платформ онлайн-освіти в Україні, Розроблена Міністерством освіти і науки України, яка надає доступ до навчальних матеріалів, інтерактивних уроків та цифрових підручників. Платформа охоплює різні предмети та пропонує функції для самостійного навчання, оцінювання та відстеження прогресу.
- «**EdEra**» – це українська студія онлайн-освіти, яка пропонує широкий спектр онлайн-курсів та освітніх програм для учнів, вчителів та батьків. Вона охоплює такі предмети, як математика, фізика, біологія, мови тощо. Платформа включає інтерактивні уроки, відеолекції, вікторини та завдання.
- «**Prosvita**» – освітня платформа з безплатним доступом із будь-якого електронного пристрою до щоденника та навчальних досягнень, освітніх матеріалів, онлайн-уроків та домашніх завдань. Батьки бачать успіхи дитини та виконання домашки, а учні бачать свої завдання та можуть завантажити їх навіть із телефона.
- «**Scratch**» – це програма для навчання програмування та створення інтерактивних проектів. Вона має візуальний інтерфейс, що дозволяє учням створювати анімацію, ігри, історії та багато іншого, використовуючи блоки коду.
- «**Matific**» – ця освітня платформа призначена для вивчення математики в ігровій формі для учнів 1-6 класів. Учні можуть вирішувати задачі, виконувати тести, досліджувати математичні концепції та прийоми. Matific дозволяє відстежувати успіхи всіх учнів через звіти в реальному часі.
- «**Human**» – зручна система для ведення електронного документообігу, проведення онлайн-уроків, здачі та перевірки домашнього завдання, отримання від учнів зворотнього зв'язку та спілкування. Вчителі можуть створювати на платформі власні уроки та користуватися ними далі. Базова версія програми безоплатна, її функціоналу вистачає для дистанційного навчання (Освітній портал, 2023).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Слід зазначити, що різні школи та регіони можуть мати власні платформи, яким надають перевагу, або поєднувати декілька платформ, щоб задовольнити свої індивідуальні потреби, можуть розробляти власні рішення для електронного навчання, пристосовані до їхньої навчальної програми та методів викладання.

Інтерактивні методи навчання. В українських закладах освіти все більш використовують цифрові ресурси, такі як цифрові дошки, електронні підручники, відеоуроки, інтерактивні вправи тощо. Використання інтерактивних методів навчання, таких як веб-конференції, віртуальні лабораторії, мультимедіа (відео та анімація), віртуальні екскурсії та інші форми активного залучення учнів до навчального процесу допомагають зробити уроки та завдання більш зрозумілими, динамічними та захоплюючими. А використання таких методів, як групові проєкти та дискусії в онлайн-форматі, допомагає учням навчатися співпрацювати та обговорювати ідеї з однокласниками та вчителем. Всі ці методи уможливлюють доступ до актуальної та цікавої інформації, розвиток навичок використання цифрових інструментів, активне залучення учнів до навчального процесу, розвиток критичного мислення та творчих здібностей тощо.

Все більш затребуваними в українських школах стають імерсивні технології (технології віртуальної реальності – віртуальні екскурсії, ігри або симуляції), які допомагають учням краще усвідомлювати та розуміти складні концепції. Основними складниками, що характеризують віртуальну реальність (VR), є занурення, взаємодія, залучення, а ключовими перевагами – розвиток просторової уяви учнів, особливості проведення лабораторних і практичних робіт, які важко або неможливо проводити у традиційних умовах навчання, підвищення якості STEM/STEAM-освіти, розвиток мультисенсорного навчання. Нині в українських ЗЗСО використовується три типи VR-обладнання: створені спеціально для галузі освіти, що мають власну бібліотеку курсів; професійні – з адаптацією до потреб ЗЗСО; бюджетні версії для демонстрації 3D відео з каналу YouTube. Для впровадження технологій віртуальної реальності в освітню практику було встановлено, що 88% учнів забезпечені необхідною комп'ютерною технікою, 100,0% – мають доступ до мережі Інтернет, 67,0% – чули про технологію, 72,0% – мали досвід її використання, зокрема 9,1% – для навчання, 23,2% –для розваг. Сучасні учнів готові використати VR на різних уроках – у пріоритеті фізика, інформатика, біологія, географія й історія. Встановлено, що 88,1% учнів 7-9 класів мають бажання навчатися з використанням технології віртуальної реальності, а 90,2% – позитивно ставляться до впровадження такої технології (Кремень та ін., 2022, с. 31).

Розвиток цифрової грамотності. Один з способів розвитку цифрової грамотності в українських школах – запровадження окремого предмету з інформатики/програмування або включення цифрових компетенцій у навчальні програми і предмети. Крім того, школи також використовують різноманітні цифрові інструменти та платформи для навчання. Все це дозволяє учням засвоїти основні принципи та навички роботи з комп'ютерами та програмним забезпеченням, розвивати навички роботи з різними технологіями та програмами, навички використання цифрових інструментів, розуміння етичних аспектів використання технологій. Також варто відзначити, що деякі школи пропонують додаткові курси та тренінги для учнів та вчителів з цифрової грамотності (Педагогів запрошують на курс із цифрової грамотності, 2023).

Онлайн-навчання та дистанційне навчання: Застосування онлайн та дистанційного навчання стало важливим елементом освітнього процесу в Україні в останні роки через

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

наслідки пандемії COVID-19 та, особливо, через ситуацію з війною. Багато шкіл в Україні використовують онлайн платформи для проведення віртуальних уроків та забезпечення доступу до навчального матеріалу незалежно від часу та місця перебування. Ці платформи можуть містити відеоуроки, завдання, ресурси для самостійного навчання та можливість спілкування з вчителями та однокласниками. Для забезпечення взаємодії між учнями та вчителями, використовуються віртуальні класні кімнати. Це дозволяє проводити онлайн дискусії, спілкуватися з однокласниками та отримувати необхідні пояснення від учителя. Завдяки відеоконференціям та електронній пошті, учні можуть спілкуватися зі своїми вчителями, задавати питання та отримувати необхідні пояснення. Це забезпечує індивідуальну підтримку та допомогу у навчанні.

Оцінювання та зворотний зв'язок. Для оцінювання знань, навичок та компетенцій учнів, а також для забезпечення зворотного зв'язку та індивідуалізації навчання українські школи поступово переходять до використання цифрових інструментів. Наприклад, це може бути використання онлайн-тестів або робота з цифровими платформами, які дозволяють вчителям створювати та оцінювати завдання та проекти в електронному форматі, відстежувати прогрес учнів та надавати індивідуальну підтримку тим, хто цього потребує. Також існують електронні портфоліо, де учні можуть демонструвати свої навчальні досягнення, проєкти та розвиток навичок, що дає змогу вчителям та батькам бачити прогрес та індивідуальні досягнення кожного учня.

Слід зазначити, що процес оцінювання завдяки використанню цифрових інструментів в українських школах ще не є загальнопоширеним, потребує подальшого вдосконалення та впровадження нових інструментів.

Підтримка вчителів. Забезпечення вчителів та педагогічних працівників необхідними знаннями і навичками щодо використання цифрових технологій, надання підтримки та постійного навчання для ефективного впровадження цифрових інструментів є ключовим аспектом успішної інтеграції технологій в освітній процес. Українські школи пропонують вчителям тренінги та курси з цифрових навичок та використання цифрових інструментів. Це дозволяє вчителям ознайомитися з новими технологіями та навчитися ефективно їх використовувати у навчальному процесі. Деякі школи надають менторську підтримку вчителям, це може включати взаємодію з досвідченими вчителями або спеціалістами з цифрових технологій, які надають поради та підтримку у використанні цифрових інструментів. Крім того, вчителі обмінюються ідеями, кращими практиками та ресурсами, що дозволяє їм вдосконалювати свої цифрові навички разом з колегами.

Інтеграція цифрових технологій в українську середню освіту сприяє підготовці учнів до сучасного цифрового світу, розвитку їх критичного мислення, творчого потенціалу та комунікативних навичок. Вона допомагає створити інноваційне та мотиваційне навчальне середовище, яке сприятиме зростанню якості освіти в Україні. Водночас для успішної інтеграції цифрових технологій в українську середню освіту необхідна співпраця між урядом, освітніми установами, розробниками програмного забезпечення та іншими зацікавленими сторонами. Також важливо забезпечити фінансову підтримку для придбання необхідного обладнання та розвитку цифрових ресурсів.

Сьогодні не можна недооцінювати важливість цифрової трансформації в українській освіті, оскільки вона допомагає значно підвищити якість шкільної освіти та підготувати молоде покоління до майбутніх викликів і соціальних змін. Ще більш активізувала

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

проблему цифрової трансформації освіти війна, що триває в Україні. Війна порушила традиційну практику освітнього процесу і створила численні проблеми в освітньому секторі, зокрема перерване шкільне навчання, пошкодження інфраструктури, закриття шкіл, збільшення кількості переміщених осіб та біженців, зокрема серед учнів та вчителів, обмежений доступ до якісної освіти і до навчальних ресурсів тощо. Цифрова трансформація уможливлює безперервність освіти, забезпечує доступ до якісних навчальних можливостей, гнучкість та адаптивність, сприяє персоналізованому навчанню, формує спільноти підтримки та дає змогу людям бути успішними, незважаючи на виклики, з якими вони стикаються. Цифрова трансформація має важливе значення для забезпечення того, щоб усі люди, незалежно від їхніх обставин, мали рівний доступ до освіти та можливість будувати краще майбутнє. У цьому контексті існує потреба дослідити можливості та потенціал цифрової трансформації в освіті для вирішення цих проблем та підтримки системи освіти в умовах війни.

В умовах конфлікту традиційні освітні практики порушуються, і для того, щоб система освіти продовжувала ефективно функціонувати та надавати освітні можливості, потрібні інноваційні рішення. Використовуючи потенціал цифрової трансформації, Україна може подолати деякі виклики, спричинені війною, і забезпечити доступність, інклюзивність та високу якість освіти навіть у складних умовах. Іншими словами, цифрова трансформація пропонує можливість подолання фізичних бар'єрів, надання персоналізованого навчального досвіду та забезпечення безперервного доступу до освіти і гарантує, що освіта залишиться пріоритетом і сприятиме розвитку обізнаної та кваліфікованої робочої сили для майбутнього відновлення країни.

Однак важливо визнати, що цифрова трансформація системи середньої освіти в Україні в умовах війни може бути складним завданням і бути пов'язаною з певними проблемами. Зокрема, доступ до технологій та інтернет-зв'язку може бути обмеженим на територіях, що постраждали від конфлікту, а відтак, перешкоджає впровадженню цифрових ініціатив. Важливо усунути прогалини в інфраструктурі, оскільки розвиток міцної та надійної цифрової інфраструктури має вирішальне значення. Це включає забезпечення широкого доступу до електроенергії, підключення до інтернету та необхідного обладнання, такого як комп'ютери або планшети. Також необхідно докласти зусиль для подолання цифрового розриву та забезпечити всім учням рівний доступ до цифрових ресурсів і можливостей. Співпраця з міжнародними та неурядовими організаціями може допомогти мобілізувати ресурси та підтримати ініціативи, спрямовані на усунення цифрового розриву. Крім того, для успішної цифрової трансформації вирішальне значення має належна підготовка та підтримка освітян. Вчителі повинні володіти необхідними навичками та знаннями для ефективної інтеграції технологій у свою педагогічну практику. Постійні програми професійного розвитку можуть допомогти педагогам адаптуватися до мінливого освітнього ландшафту і максимально ефективно використовувати цифрові інструменти та платформи.

З урахуванням американського, європейського та канадського досвіду для успішної цифрової трансформації освіти необхідно: 1) розробка ґрунтовної національної політики та низки стратегічних документів які визначитимуть візію, чітке бачення цифрової трансформації шкільної освіти, як пріоритетної компоненти реформи освіти в цілому; 2) впровадження надійної та гнучкої інфраструктури, яка здатна підтримувати нові види взаємодії та забезпечувати повсюдний доступ до інтернету; 3) забезпечення освітніх закладів

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

належними ресурсами та інвестиціями; 4) розробка українського якісного цифрового навчального контенту, перегляд та оновлення навчальних програм з урахуванням світових тенденцій цифровізації освіти; відкритий доступ до цифрових технологій учасників освітнього процесу; 5) позиціонування цифрової компетентності як однієї з основних для вчителів, включення її до всіх сфер їхнього професійного розвитку; розробка та популяризація загальнодоступних курсів з цифрової грамотності для вчителів; 6) набуття сучасними учнями для підтримки конкурентоспроможності у майбутньому не лише базових, але й просунутих цифрових навичок, також необхідно навчати їх ключовим навичкам, пов'язаними із посиленням цифрової грамотності, зокрема вміння виявляти та боротися з дезінформацією; 7) підтримка організаційних змін та культури, яка цінує та винагороджує інновації та експерименти тощо. Все вищезазначене прискорить розвиток цифрового освітнього середовища, цифрових компетентностей педагогічних, науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти, підвищить ефективність використання цифрових технологій, а також прискорить процеси цифрової трансформації суспільства України.

Список використаних джерел

Дзябенко, О., Морзе, Н., Василенко, С., Варченко-Троценко, Л., Вембер, В., Бойко, М., Воротникова, І., Смірнова-Трибульська, Є. (2021). *Інноваційні педагогічні методи в цифрову епоху*. Друкарня Рута. https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/35888/1/MorzeN_Vasylenko_Varchenko_Vember_Boyko_Vorotnikova_Smirnova_Innovative%20Teaching%20Instruments.pdf

Дія.Освіта. (2021). *Рамка цифрової компетентності*. https://osvita.diia.gov.ua/korysni-posylannya?category=digital-competence-framework

Закон України «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти». (2022, 27 липня). Офіційний портал Верховної Ради України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2457-20

Закон України «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України». (2017, 05 жовтня). Офіційний портал Верховної Ради України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/card/2163-19

Інститут освітньої аналітики. (2023). *Відомості про матеріально-технічну базу закладів загальної середньої освіти та використання сучасних інформаційних систем (1-Д-4)*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2024/02/1-d-4_derzhavnikomunalnipryvatni_2023-2024.pdf

Кабінет Міністрів України. (2016, 14 грудня). *Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року* (№ 988-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934

Кабінет Міністрів України. (2018, 17 січня). *Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації* (№ 67-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovoyi-ekonomiki-ta-suspilstva-ukrayini-na-20182020-roki-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-shodo-yiyi-realizaciyi

Кабінет Міністрів України. (2020, 5 серпня). *Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти)* (№ 960-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text

Кабінет Міністрів України. (2021, 03 березня). *Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації* (№ 167-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-cifrovih-kompetentnostej-ta-zatverdzhennya-planu-zahodiv-z-yiyi-realizaciyi-167-030321

Концепція Цифрової адженди України – 2020. (2016). ГС «ХАЙ-ТЕК ОФІС УКРАЇНА». https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Кремень, В. Г., Биков, В. Ю., Ляшенко, О. І., Литвинова, С. Г., Луговий, В. І., Мальований, Ю. І., Пінчук, О. П., & Топузов, О. М. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи. *Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4*(2), 1-49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

Міністерство освіти і науки України. (2018a, 2 травня). *Про затвердження Положення про електронний підручник* (№ 440). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0621-18#Text

Міністерство освіти і науки України. (2018b, 22 травня). *Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу* (№ 523). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0702-18#Text

Міністерство освіти і науки України. (2019, 19 липня). *Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12

Міністерство освіти і науки України. (2021). *Артур Селецький: Проєкт Стратегії цифрової трансформації освіти і науки направлений на створення єдиної екосистеми*. https://mon.gov.ua/ua/news/artur-seleckij-proyekt-strategiyi-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-napravlenij-na-stvorennya-yedinoyi-ekosistemi

Міністерство освіти і науки України. (n.d.). *Цифрова трансформація освіти і науки*. https://mon.gov.ua/ua/tag/cifrova-transformaciya-osviti-ta-nauki

Міністерство цифрової трансформації України. (2021a). *Концептуально-референтна Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників*. https://osvita.diia.gov.ua/uploads/0/2900-2629_frame_pedagogical.pdf

Міністерство цифрової трансформації України. (2021b). *Рамка цифрової компетентності для громадян України (DigCompUA for Citizens 2.1)*. https://bitly.ws/3fPIo

Міністерство цифрової трансформації України. (n.d.). *Ноутбук кожному вчителю*. https://thedigital.gov.ua/projects/notebook_coverage

Освітній портал. (2023). *Найпопулярніші освітні платформи для організації дистанційного навчання*. https://op.ua/news/osvita-v-ukraini/naypopulyarnishi-osvitni-platformi-dlya-organizaciyi-distanciynogo-navchannya

Педагогів запрошують на курс із цифрової грамотності. (2023, 26 жовтня). Веб-портал Нової Української школи. https://nus.org.ua/news/pedagogiv-zaproshuyut-na-kurs-iz-tsyfrovoyi-gramotnosti/

План Відновлення України. (2022). https://recovery.gov.ua/

Президент України. (2013). *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text

Рибчук, А.В., Журба, І.Є., Процишин, О.Р. (2022). Цифрова трансформація глобального освітнього середовища. *Вісник Хмельницького національного університету: Економічні науки, 302*(1), 262-268. https://www.doi.org/10.31891/2307-5740-2022-302-1-44

Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Stephanie, C. G., Riina, V., & Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/38842

III.2.4. Технологізація загальної середньої освіти в Україні

С.М. Кравченко

В Україні наявний величезний науковий потенціал у сфері інноваційної діяльності. Це передбачає забезпечення на державному рівні сприятливих умов та запровадження нових оптимальних інструментів для розвитку інноваційних освітніх технологій, підтримки наукоємних стартапів, розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних працівників та здобувачів освіти з метою створення й упровадження інновацій, які критично важливі для відбудови та підтримки процесу трансформації України, особливо в повоєнний період. У цьому розрізі зростає роль цифрових технологій і людської цифрової компетентності.

Цифрові технології дедалі активніше використовуються з метою вдосконалення організації освітнього процесу, покращення управління в закладах освіти та передусім вони стають важливим важелем у досягненні якісного результату в освіті.

Аналіз наукових праць засвідчив наявність значної кількості тлумачень поняття технологізації освітнього процесу. Більшість дослідників розглядають технологізацію як процес теоретичного обґрунтування та реалізації технологій задля формування у здобувачів освіти актуальних сучасних компетентностей і результативному досягненню навчальних завдань.

Насамперед звернемо увагу на визначення, запропоноване відомим сучасним педагогом І. Зязюном. На його переконання технологізація – це історично неперервний в освіті процес, завдяки якому в системі освіти здійснюється спадковість нових технологій, виникає готовність до їх адаптації через призму рефлексії (Зязюн, 2001, с. 6).

Погоджуємося з визначенням Н. Грицик, Т. Скорик, котрі пропонують технологічний підхід в освіті трактувати як практичний підхід, що застосовується для управління освітнім процесом і гарантує досягнення навчальних завдань (Грицик & Скорик, 2021, с. 76–77). Тобто в основу поняття технологізації ними покладено сучасну тенденцію – основу модернізації освітньої системи, що передбачає ефективне перетворення навчального процесу, спрямованого на його оптимізацію та раціоналізацію, потребує формування відповідного рівня технологічної культури здобувачів культури.

XXI ст. знаменується активним формуванням шостого технологічного укладу та ризиками, з якими стикається цивілізація внаслідок упровадження новітніх технологій. Завершується етап широкого впровадження технологій («епохи ІКТ») та наступає етап освоєння інноваційних передових технологій, що використовують переваги цифровізації та взаємодії, таких як штучний інтелект, великі дані, блокчейн, робототехніка, п'яте покоління мобільного зв'язку (5G), 3D друк, дрони, генна інженерія, нанотехнології тощо. Це супроводжується інтеграцією технологій, галузей, інфраструктури, зміною економічної структури і може мати суттєві наслідки для збільшення нерівності як між країнами, так і всередині країн за рівнем добробуту та іншими складовими людського розвитку. У цих умовах надзвичайно важливу роль грає оцінювання спроможності країн до освоєння новаційних технологій та впровадження пов'язаних із ними як технологічних, так і нетехнологічних інновацій (Писаренко та ін., 2021, с. 4).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Зауважимо, що в Україні процес інформатизації загальної середньої освіти триває орієнтовно з кінця 90-х р. XX ст. і охоплює два глобальні аспекти:

- методологічне, теоретичне, концептуальне осмислення процесів інформатизації;
- експериментальну апробацію та практичне впровадження нового змісту, методичного, технологічного, організаційного і кадрового забезпечення.

«Якщо на перших етапах увага зосереджувалася на підготовці до використання як допоміжних можливостей обчислювальної техніки, автоматизації людської діяльності, то дедалі більше фокус зміщувався на інтелектуалізацію інформаційних (цифрових) систем і методів, прояві тренду до інтеграції людського і штучного інтелектуалу», – підкреслюють у своєму дослідженні відомі вчені В. Кремень, Л. Гриневич, В. Луговий, Ж. Таланова (Кремень, Гриневич та ін., 2021, с. 8).

Загалом дослідники виокремлюють шість основних етапів упровадження технологізації як напряму реформування та модернізації освіти:

- 1 етап – 20-50-ті рр. XX ст. – технологізація освіти за допомогою технічних засобів навчання («технізація освіти»);
- 2 етап – 50-60-ті рр. XX ст. – програмно орієнтоване навчання з паралельним розвитком технічних засобів навчання; підвищення зацікавленості електроннообчислювальними машинами; початок використання дефініції «educational technology» на Заході;
- 3 етап – 70-ті рр. XX ст. – активне використання в зарубіжній науці терміна «educational technology»; популяризація поняття «технологія» в науково-педагогічній літературі;
- 4 етап – 80-90-ті рр. XX ст. – активне використання поняття «технологія» у вітчизняній педагогіці; бум інформаційних технологій в освіті;
- 5 етап – із 90-х рр. XX ст. починають з'являтися
- дослідження вітчизняних науковців про використання технологій у підготовці вчителя; пошук та опис нових освітніх технологій; переосмислення можливостей реалізації технологізації освіти на основі зміни способів та основ навчання;
- 6 етап – із 2000-х років з'являються навчальні курси, які містять елементи сучасних педагогічних технологій. Такі курси характеризуються професійною та практичною спрямованістю (Грицик & Скорик, 2021, с. 76–77).

Утім у незалежній Україні лише на початку 2000-х рр. із прийняттям Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) почали відбуватися позитивні зрушення в контексті технологізації та цифровізації освіти. «Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем. Необхідно істотно зміцнити навчально-матеріальну базу, здійснити комп'ютеризацію навчальних закладів, впровадити інформаційні технології, забезпечити ефективну підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників, запровадити нові економічні та управлінські механізми розвитку освіти. Усі ці проблеми потребують першочергового розв'язання. В Україні повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протя-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

гом життя. Пріоритетними напрямами державної політики щодо розвитку освіти є:запровадження освітніх інновацій, інформаційних технологій; створення індустрії сучасних засобів навчання і виховання, повне забезпечення ними навчальних закладів; створення ринку освітніх послуг та його науково-методичного забезпечення; інтеграція вітчизняної освіти до європейського та світового освітніх просторів», – наголошується у доктрині (Про Національну доктрину розвитку освіти, 2002). Зазначене є актуальним і сьогодні.

На думку В. Кременя, за понад 30-річний період розвитку інформаційного суспільства в національній освіті України змінювалася й сама термінологія. Зокрема відбулося осучаснення деяких термінів та їх понятійної основи. Так, наприклад, замість терміна «основи інформатики» тепер використовується «інформатична освіта», замість «нові інформаційні технології» – «інформаційно-комунікаційні технології», «цифрові технології», замість «інформаційно-комунікаційні компетентності» – «інформаційно-цифрові компетентності», «цифрові компетентності» (Кремень, Гриневич та ін., 2021, с. 11).

Оновлена термінологія застосовується і в Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр., де йдеться про стимулювання внутрішнього ринку виробництва, використання та споживання цифрових технологій (Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації, 2020).

Окрім зазначених документів основні напрями цифровізації суспільства загалом і цифровізації освіти зокрема визначено в таких законодавчих і нормативних актах:

- законах України «Про пріоритетні напрями розвитку науки і техніки» (2001), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2016), «Про основні засади забезпечення кібербезпеки України» (2017), «Про освіту» (2017), «Про повну загальну середню освіту» (2020), «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти (2022);
- указах Президента України «Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року» (2019), «Про Стратегію людського розвитку» (2021);
- постановах Кабінету Міністрів України «Про схвалення Концепції розвитку цифрових компетентностей та затвердження плану заходів з її реалізації» (2021), «Рамка цифрових компетентностей громадян» (2021), «Рамка цифрової компетентності педагогічних й науково-педагогічних працівників» (2021);
- наказах Міністерства освіти і науки України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» (2013), «Про затвердження Положення про Національну освітню електронну платформу» (2018), «Про організацію освітнього процесу в умовах військових дій» (2022);
- Державному стандарті базової середньої освіти (2020);
- Положенні про електронні освітні ресурси (2012), Положенні про Національну освітню електронну платформу (2018), Положенні про електронний підручник (2018), Положенні про електронні освітні ресурси (2019);
- Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020), Концепції розвитку цифрових компетентностей до 2025 року (2021), Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021) та ін.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Цифрова трансформація освіти в сучасних умовах залежить від таких компонентів, як інтернет, мобільні мережі та смартфони, нові хмарні послуги, швидкі та потужні зв'язки, великі дані, мережі соціальних медіа, штучний інтелект. Утім цифрова трансформація освіти це значно більше, ніж просто упровадження технологічних інструментів в освітніх закладах. Це системна зміна, яка враховує, передусім, упровадження нових способів прийняття рішень на основі централізованих, стандартизованих даних, підвищення цифрових компетенцій усіх стейкхолдерів освіти, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, використання найсучасніших педагогічних технологій та новітніх інформаційних інструментів, налагодження освітнього процесу за допомогою нових каналів спілкування (Шпарик, 2021, с. 68).

У 2021 р. Україна долучилася до програми «Цифрова Європа» до 2027 року. Вона надає фінансування для цифровізації країн Європи за різними напрямами. Мета «Цифрової Європи» – пришвидшити відновлення економіки та цифрову трансформацію. Участь у програмі наблизить Україну до Єдиного цифрового ринку ЄС. Усього для України доступно чотири основні напрями, у яких можна отримати фінансування:

- високопродуктивний комп'ютинг – передбачає подання проєктів, які обчислюють великі масиви даних;
- штучний інтелект, дані та хмарні послуги – проєкти, які створюють продукти на базі штучного інтелекту;
- цифрові навички – проєкти, які створюють можливості для набуття нових навичок у сфері ІТ;
- використання цифрових технологій в економіці та суспільстві –проєкти, які впроваджують цифровізацію у бізнесі або у сфері електронного урядування, охорони здоров'я, навколишнього середовища, освіти та культури, технологій Smart City (Україна долучилася до Програми «Цифрова Європа»: що це означає, 2022).

Війна рф проти України посилила навантаження на національну систему освіти. Утім це не стало на заваді її розвитку, реформуванню та інтеграції до європейської та світової освітньої спільноти.

Так, відповідно до прийнятого Закону України «Про внесення змін до деяких законів України щодо функціонування інтегрованих інформаційних систем у сфері освіти» (від 27 липня 2022 р. № 7396), в Україні започаткована цифрова взаємодія між органами управління освітою всіх рівнів, закладами, установами та учасниками освітнього процесу, що буде реалізовуватися на базі програмно-апаратного комплексу «Автоматизований інформаційний комплекс освітнього менеджменту» (ПАК АІКОМ). Це електронна система управління освітою (для дошкільної, позашкільної, шкільної та професійної (професійно-технічної), яка використовується для формування заходів з освітньої політики, таких як розподіл коштів на заробітну плату педагогам, забезпечення комп'ютерною технікою, покращення Інтернету, замовлення підручників, електронні щоденники й журнали тощо (Шкарлет, 2022, с. 314). ПАК АІКОМ забезпечить супровід і поступове переведення ключових управлінських процесів у сфері освіти передусім загальної середньої в електронний формат (Кремень, Биков та ін., 2022, с. 5).

У жовтні 2022 р. в Україні розпочалася міжнародна інноваційна програма «Трансформація цифрової педагогіки». Україна стала 17-ою країною, яка реалізує цю іннова-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ційну програму, що розроблена за участю Вищої школи педагогічних наук Гарвардського університету та Університету Мічигану, а реалізується завдяки партнерству Академії інновацій та цифрової освіти «Hewlett-Packard» (HP IDEA) в Україні та громадської організації «ЕдКемп Україна». Програма спрямована на розширення цифрового й педагогічного потенціалу освітян. HP IDEA дає змогу почати власний інноваційний шлях та забезпечує належне наставництво, навчання і підтримку, необхідну для розроблення інноваційних проєктів, спрямованих на вирішення педагогічних та цифрових проблем у школах (Україна доєдналася до міжнародної інноваційної програми «Трансформація цифрової педагогіки», 2022).

Під час воєнного стану в Україні започатковано й успішно функціонує Мережа Українських Освітніх Хабів (Цифрових Освітніх Центрів – DLC), яка реалізує концепцію навчання протягом життя з метою розвитку людського капіталу України (рис. ІІІ.2.4.1). Ключовим завданням діяльності хабів є освіта дітей та дорослих задля розвитку успішної кар'єри. Пріоритетним напрямом їх роботи є забезпечення для дітей та підлітків наступного: надолуження навчання (кетч-ап класи) з метою компенсації знань; навчання найнеобхіднішим навичкам, зокрема, через підхід UPSHIFT, що покликано виховати нове покоління українців як творців змін. Усі програми мають гриф МОН України (Мережа українських освітніх хабів, б. д.).

Одними з головних завдань національної освітньої системи під час повномасштабної військової агресії рф, спрямованої на знищення української державності, незалежності, соборності і самого існування України й українського народу, є забезпечення сталості навчання та викладання, створення безпечних умов для учнів і студентів, науково-педагогічних працівників, підтримки тих, хто був змушений виїхати за кордон або до безпечніших регіонів України, для продовження системних реформ на всіх рівнях освіти.

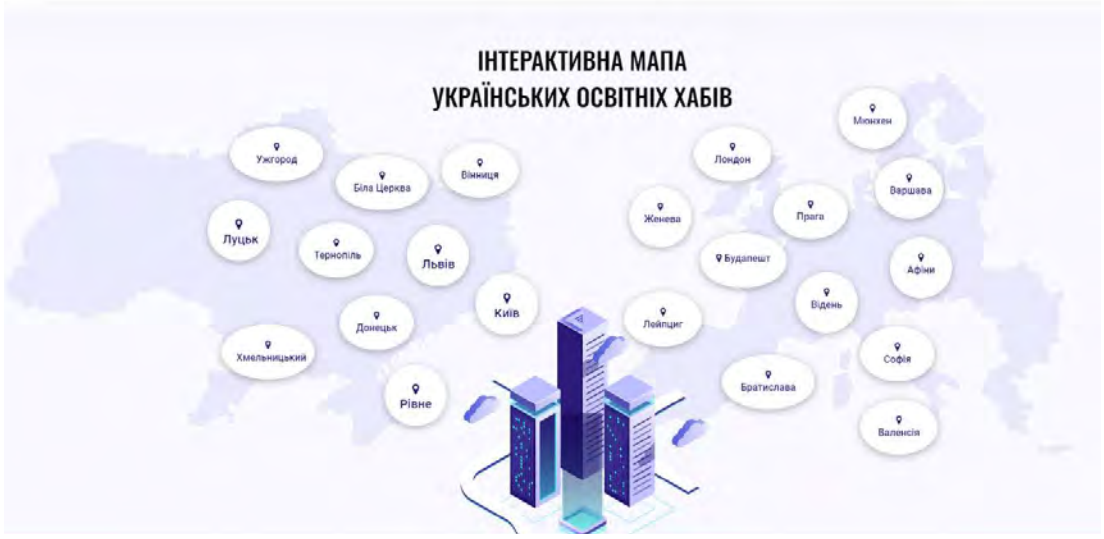

Рис. ІІІ.2.4.1. Інтерактивна мапа українських освітніх хабів

У цьому контексті МОН України спільно з компанією «Google Україна» у перші дні війни створили Всеукраїнський онлайн-розклад. Окрім того, учні й педагогічні працівники мали можливість користуватися ресурсами національних освітніх платформ «Всеукра-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

їнська школа онлайн» (ВШО)[1], «На урок», «Моя школа», «Всеосвіта». Стартував освітній проєкт «Навчання без меж», у рамках якого здійснювалася трансляція відеоуроків для учнів 5–11-х класів. Для організації освітнього процесу в дистанційному режимі також використовувалася єдина освітня платформа з інструментальним забезпеченням через Google Workspace for Education, G Suite for Education, Microsoft Teams, Google Classroom, Zoom, Google Meet, «Єдина Школа», Microsoft 365, Human та ін. Забезпечено розміщення в мережі Інтернет численних навчальних відеоматеріалів. Функціонують національні інформаційні освітні системи ПАК «АІКОМ» та ЄДЕБО, які надають необхідну інформацію для освітніх управлінців. ДНУ «Інститут освітньої аналітики» розроблено та розміщено на ресурсах ПАК «АІКОМ» програмний модуль електронних щоденників і журналів (E-Journal). Він призначений для закладів загальної середньої освіти й в умовах повномасштабної військової агресії росії проти України істотно спростив учителям ведення класної документації, дав змогу оперативно інформувати батьків про академічні досягнення учнів. Місцеві органи управління освітою поширювали зазначену інформацію, допомагали з організацією підключення шкіл, удосконаленням дистанційної форми навчання для всіх здобувачів освіти, у т. ч. внутрішньо переміщених осіб (Шкарлет, 2022, с. 18, 65, 67).

МОН України розробило низку проєктних пропозицій для покриття першочергових потреб сфери освіти на період воєнного стану, що відповідають ключовим пріоритетам освітньої політики. Серед них виокремимо ті, що спрямовані на технологізацію загальної середньої освіти, зокрема:

- цифрові девайси для освіти (проєкт, спрямований на закупівлю ноутбуків і планшетів для здобувачів освіти та педагогів з метою забезпечення постійного доступу до освіти учнів і надання можливості вчителям викладати з використанням дистанційних технологій);
- проведення модернізації Єдиної державної електронної бази з питань освіти для забезпечення прозорої, конкурентної й безпечної процедури вступу до українських коледжів та університетів;

1 Платформа призначена для дистанційного та змішаного навчання учнів і методичної підтримки вчителів. Платформа містить тисячі відео-уроків, тестів і матеріалів для самостійної роботи з основних предметів для учнів 5–11-го класів (українська література, українська мова, біологія, біологія та екологія, географія, всесвітня історія, історія України, математика, алгебра, алгебра і початки аналізу, геометрія, мистецтво, основи правознавства, природознавство, фізика, хімія, англійська мова, зарубіжна література). Учні можуть користуватися платформою як для навчання (у разі неможливості навчання у звичному форматі), так і для додаткового ознайомлення з темою. Для вчителів розроблено й постійно переглядаються рекомендації з проведення змішаного та дистанційного навчання за допомогою навчальних матеріалів платформи. Усі освітні матеріали відповідають чинним державним освітнім програмам. Для педагогічних працівників на платформі функціонує «Кабінет вчителя» через який можна створювати віртуальні класи для своїх учнів, відстежувати їхні результати навчання і надавати зворотний зв'язок, користуючись якісними освітніми матеріалами та інструментами. Для школярів функціонує мобільний застосунок ВШО – повноцінний інструмент для зручного навчання з мобільних пристроїв. У ньому є доступ до всіх курсів і матеріалів, розміщених на платформі. Також учні можуть брати участь в обговореннях та спілкуватися зі своїми однокласниками. Можливості застосунку будуть поступово розширюватися. Реалізація цього проєкту є результатом синергії МОН України, Міністерства цифрової трансформації України, ДУ «Український інститут розвитку освіти», ГО «Освіторія», ЮНІСЕФ Україна, БФ «Відродження», швейцарсько-українського проєкту DECIDE, який виконується консорціумом ГО DOCCU і РН Zurich та ін. Всеукраїнську школу онлайн підтримали також три мобільних оператори – Київстар, Vodafone та Lifecell. Вони забезпечують безлімітний нетарифікований доступ до веб-сайту платформи та її мобільного застосунку для всіх абонентів (Шкарлет, 2022, с. 304, 319).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- видання підручників і посібників для Нової української школи, у т.ч. електронних (проєкт, що забезпечить розгортання реформи НУШ на рівні базової середньої освіти, починаючи з 5-го класу);
- відкриття освітніх хабів за кордоном (проєкт, спрямований на забезпечення зв'язку українських біженців за кордоном із системою освіти України, надання їм можливості навчатися за державними стандартами, отримати навчальні консультації та психологічну підтримку);
- розвиток STEM-освіти, яка є вкрай актуальною сьогодні та невід'ємною частиною реформи НУШ у контексті забезпечення можливості кожному учневі, який переходить до 5-го класу, отримати доступ до сучасних засобів навчання;
- розроблення цифрового освітнього паспорта, який полягає у фактичному створенні цифрової освітньої екосистеми з відстеженням освітньої траєкторії кожного учня для полегшення праці вчителя й цифровізації управлінських процесів в освіті;
- створення наздоганяючих освітніх (catch up) програм та інструментів (проєкт, спрямований на оцінювання освітніх втрат і розв'язання цієї проблеми шляхом створення й запровадження програм та інструментів для наздоганяючого навчання) та ін. (Шкарлет, 2022, с. 22–23).

Наразі в Україні активізувалися процеси розвитку цифрових навичок учасників освітнього процесу, зокрема переглядаються модельні навчальні програми з інформатичної галузі для закладів загальної середньої освіти.

Затверджено професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти» та «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», у яких інформаційно-цифрову компетентність визначено як необхідну компетентність для цих професій (Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», 2020).

Затверджено Типову програму підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності (наказ МОН України від 10.12.2021 № 1340), яка дає можливість усім суб'єктам підвищення кваліфікації надавати послуги професійного розвитку педагогічних працівників із підвищення їх цифрової грамотності. Метою програми є не лише підвищення рівня компетентності слухачів, а також підготовка до подальшої роботи в умовах цифровізації та європейського вектора розвитку за такими напрямами: цифровізація суспільства та освіти; цифрові технології для професійного розвитку, комунікації та співпраці; електронні освітні ресурси; використання інформаційно-комунікаційних технологій; інформаційна й кібернетична безпека в інформаційному суспільстві та цифровому освітньому середовищі; цифрові сервіси для навчання, оцінювання результатів здобувачів освіти та підвищення їх цифрової компетентності (Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності, 2021).

Також Міністерство цифрової трансформації України у співпраці з Міністерством освіти і науки України запустило на порталі «Дія. Цифрова освіта» національний тест на цифрову грамотність «Цифроґрам для вчителів» із метою оцінювання та вдосконалення педагогічними працівниками власного рівня цифрової компетентності (Шкарлет, 2022, с. 301–302).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Важливим напрямом розвитку технологізації загальної середньої освіти є забезпечення вчителів і учнів цифровими інструментами для оптимізації освітнього процесу. У цьому контексті значущим є забезпечення шкіл зручними й легкими в адаптації сервісами для проведення занять та комунікації з учнями. Безкоштовний доступ до своїх продуктів для закладів освіти України всіх рівнів надали компанії Microsoft, Google і Zoom.

На державному рівні розпочато програму «Ноутбук кожному вчителю».

Крім того, у вільному доступі на веб-сайті ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» розміщено електронні версії всіх підручників для закладів загальної середньої освіти, якими може користуватися будь-який учитель або здобувач освіти.

Поступу технологізації загальної середньої освіти в Україні, особливо під час війни, сприяють різні урядові та громадські міжнародні організації. Зокрема Британська рада в Україні для учасників освітнього процесу пропонує такі онлайн-ресурси: TeachEnglish (для вчителів), LearnEnglish (для дорослих), LearEnglish Kids (для дітей), LearnEnglish Teens (для підлітків) (Шкарлет, 2022, с. 79, 329, 331).

Швейцарсько-український проєкт «Децентралізація для розвитку демократичної освіти» (DECIDE) реалізується в Україні громадською організацією DOCCU у партнерстві з Цюріхським педагогічним університетом (Швейцарія). Цей проєкт спрямовано на підтримку реформ в освіті та процесів децентралізації для впровадження в Україні ефективної системи управління освітою в громадах. Особливого значення впровадження ця освітня реформа набула в умовах війни. У рамках проєкту DECIDE у 2022 р. розпочато розроблення змістового наповнення освітнього чат-боту «EducationUaBot», що доступний у Telegram і Viber для всіх учасників освітнього процесу. Чат-бот містить інформацію про організацію навчання в умовах війни на території України та за кордоном. На початок 2023 року цей чат-бот охоплював 32 825 користувачів. Також у рамках зазначеного проєкту було розроблено веб-сайт «Освіта в умовах воєнного стану» про систему освіти в Україні для міжнародної освітянської спільноти, що сприяє адаптації українських дітей-біженців у країнах перебування та допомагає дітям і батькам підтримувати зв'язок із вітчизняною системою освіти (Шкарлет, 2022, с. 83).

За сприяння МОН України систематично організовуються загальнонаціональні онлайн навчання для стимулювання освоєння учасниками освітнього процесу нових технологій. Наприклад, вебінар «Використання хмарних сервісів Microsoft Teams для організації освітнього процесу в закладах освіти», різноманітні онлайн тренінги щодо можливостей використання платформи YouTube в освітньому процесі, розпочато дистанційне навчання за програмою «Цифрові інструменти Google для освіти» від МОН України і Google Україна тощо.

У Нідерландах розпочалося розроблення контенту з елементами гейміфікації (використання ігрових практик і механізмів) для учнів 1–4-го класів з метою вивчення математики та читання. Контент розробляється у співпраці офісу War Child з українськими експертами відповідно до затверджених освітніх програм і буде доступний у форматі прикладного застосунку.

Save the Children надає підтримку з адаптації контенту платформи Code.org – топового онлайн-ресурсу з вивчення інформатики в межах шкільної програми.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ДУ «Український інститут розвитку освіти» спільно з МОН України, за підтримки проєкту «Навчаємось разом» (Learning Together) розробили конструктор програм[1], що допомагає визначити загальний обсяг навчального навантаження, навчальний і річний навчальний плани (Конструктор програм відеопосібник користувача, б. д.).

Питання розвитку освітніх цифрових технологій, аналіз стану матеріально-технічного забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій у закладах середньої освіти, використання цифрових технологій та цифрових інструментів педагогічними працівниками під час організації дистанційного навчання перебуває в центрі уваги багатьох учених Національної академії педагогічних наук України.

Так, провідні вчені НАПН України (В. Кремень, В. Луговий, О. Топузов та ін.) вважають, що інформаційно-цифрові засоби і технології розвиваються прискореними, випереджальними темпами. «Сучасний образ світу, – запевняють вони, – формується в кореляції з посиленням творчого потенціалу людини і можливостями цифрових технологій, мережі Інтернету, штучного інтелекту, численних медійних продуктів. … В умовах інформатизації і цифрової трансформації освіти перед освітніми науками постають особливі завдання, які відображають потреби науково-методичного забезпечення освітньої діяльності на всіх рівнях освіти. Серед першочергових можна назвати такі: теоретичне обґрунтування і методичний супровід різних моделей інформаційно-освітнього середовища для задоволення освітніх потреб здобувачів освіти; створення цифрового контенту з різних галузей знань для різних рівнів освіти та забезпечення відкритого доступу до нього усіх учасників освітнього процесу; педагогічне проєктування і психологічний супровід адаптивних інформаційно-цифрових дидактичних систем, побудованих з урахуванням особливостей психічного розвитку здобувачів освіти, їх пізнавальних інтересів та інтелектуальних здібностей; формування інформаційно-цифрової компетентності педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників та способи їх сертифікації відповідно до функціоналу діяльності; методичні особливості виховного процесу в умовах віртуального освітнього середовища, медіа-освіта і безпека здобувачів освіти в кіберпросторі» (В. Кремень, Биков та ін., 2022, с. 2–3).

Упродовж останніх років ученими НАПН України розроблено низку концептуальних інноваційних підходів, технологій і методик, зокрема: формування інформаційно-освітнього середовища навчання старшокласників на основі технологій електронних соціальних мереж (Биков В.Ю., Пінчук О.П., Литвинова С.Г., Буров О.Ю., Гриб'юк О.О.); хмаро орієнтовані системи відкритої науки в навчанні й професійному розвитку вчителів (Литвинова С.Г., Овчарук О.В., Гриценчук О.О., Дем'яненко В.М., Мар'єнко М.В.); розвиток інформаційно-цифрового навчального середовища (Биков В.Ю., Буров О.Ю., Гуржій А.М., Луговий В.І., Пінчук О.П., Спірін О.М.); використання цифрових технологій для реалізації змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти, методологія формування хмаро орієнтованого навчально-наукового середовища педагогічного навчального закладу (Литвинова С.Г., Шишкіна М.П.); комп'ютерне моделювання пізнавальних завдань для формування компетентностей з природничо-математичних предметів (Биков В.Ю., Гриб'юк О.О., Литвинова С.Г, Слободяник О.В., Пінчук О.П., Дементієвська Н.П.); методологія педагогічного проєктування комп'ютерно-орієнтованого середовища навчання предметів природничо-математичного циклу в профільній школі (Биков В.Ю., Литвинова С.Г., Буров О.Ю., Слободяник О.В., Пін-

1 Проєкт здійснюється за фінансування Європейського Союзу та Міністерства закордонних справ Фінляндії.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

чук О.П.); методика розроблення і впровадження інтегрованих курсів за вибором з географії й економіки в гімназії та ліцеї (Назаренко Т.Г., Криловець М.Г., Яценко В.С., Логінова А.О., Часнікова О.В.); методологія організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти (Пометун О.І.); особливості програмно-технічного забезпечення дистанційного навчання в умовах воєнного стану (Твердохліб І.А.); теорія і практика розроблення електронних навчальних посібників (Головко М.В.); методичні засади реалізації змісту технологічної освіти у 5-6 класах (Туташинський В.І., Тарара А.М., Мачача Т.С., Вдовченко В.В.); інформаційні системи з адаптивним управлінням процесами сприймання знань (Верлань А.Ф., Ляшенко О.І.); проєктування змісту профільного навчання технологій у старшій школі (Тарара А.М., Мачача Т.С., Туташинський В.І., Вдовченко В.В.); загальна середня освіта України в контексті освіти країн Європи (Кремень В.Г., Ляшенко О.І., Локшина О.І. Джурило А.П., Шпарик О.М.); дистанційне навчання в умовах карантину (Топузов О.М., Головко М.В., Локшина О.І., Шпарик О.М.) та ін.

Заслуговує на особливу увагу видання фахівців Інституту цифровізації освіти НАПН України «Результати регіонального моніторингу стану впровадження та рівня матеріально-технічного забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій у закладах загальної середньої освіти, використання цифрових засобів та ІКТ педагогічними працівниками в умовах карантину 2021 року» (Вєтров І.В., Овчарук О.В., Іванюк І.В., Басараба Н.А.). Авторами представлено аналіз результатів онлайн-опитування на означену тему, проведеного серед керівників, учителів та учнів закладів середньої освіти певного регіону, надано оцінку стану ситуації, що склалася із запровадженням дистанційного та змішаного навчання, узагальнено результати самооцінювання педагогами їхньої цифрової компетентності, виокремлено основні проблеми, пов'язані з цим, запропоновано рекомендації (Вєтров та ін., 2021).

Швидко змінюваний цифровий світ потребує формування більш збалансованої та ефективної національної системи кібербезпеки, яка зможе гнучко адаптуватися до змін безпекового середовища, гарантуючи громадянам України безпечне функціонування національного сегмента кіберпростору, передбачивши нові можливості для цифровізації всіх сфер суспільного життя. Існує тенденція зростання кіберзагроз, які по мірі розвитку інформаційних технологій та їх інтеграції з технологіями штучного інтелекту в найближче десятиліття посилюватиметься. На ці виклики Радою національної безпеки і оборони України було схвалено Стратегію кібербезпеки України, яка визначає пріоритети національних інтересів у сфері кібербезпеки, наявні та потенційно можливі кіберзагрози, цілі та завдання забезпечення кібербезпеки України з метою створення умов для безпечного функціонування кіберпростору, його використання в інтересах особи, суспільства і держави (Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію кібербезпеки України», 2021).

Висновки

Технологізація загальної середньої освіти в Україні відбувається в рамках цифрової трансформація українського суспільства. Це еволюційний процес цілеспрямованого формування комп'ютерно-технологічної, електронної, інформаційно-комунікаційної платформи Суспільства 4,0.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Нові виклики несуть швидко прогресуючі зміни інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема хмарні та квантові обчислення, перехід на 5G-мережі, великі дані, Інтернет речей, штучний інтелект тощо. Системне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти може стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. ІКТ суттєво розширюють можливості педагогів, оптимізують управлінські процеси таким чином формуючи у здобувачів загальної середньої освіти важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Функціонує істотна законодавчо-нормативна база української освіти, якою передбачено: розвиток цифрової інфраструктури, що впливає на якість надання освітніх послуг; здійснення цифровізації освітніх процесів та стимулювання цифрових трансформацій у системі освіти; розвиток електронного навчання, створення електронних освітніх ресурсів і формування цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; інформаційно-комунікаційні компетентності визначено як ключові, а дистанційна форма здобуття освіти визнана однією з основних.

Ціннісним пріоритетом у контексті оновлення національного освітнього процесу є застосування можливостей цифрових технологій із максимальною ефективністю. Для реалізації цього надважливою є державна підтримка освітніх стартапів, що сприятиме розбудові інноваційної національної системи освіти, швидким і якісним перетворенням креативних ідей в інноваційні освітні послуги, збільшенню кількості, якості та підвищенню рівня упровадження відповідних розробок, залученню інвестицій в освітню інноваційну діяльність тощо.

В умовах правового режиму воєнного стану та в період повоєнного відновлення України зазначене є актуальним і важливим, оскільки технологізація освіти істотно позначається на результативності освітнього процесу, забезпечує відкритий доступ до якісної освіти всіх її здобувачів, сприяє організації освітньої діяльності з урахуванням індивідуальних потреб, інтересів і здібностей учнів та інтеграції української системи освіти в європейський та світовий освітній простір.

Рекомендації

Таким чином, результати проведеного дослідження дозволяють сформувати рекомендації, які можуть становити перспективу для розробників національної освітньої політики, управлінців, науково-педагогічних працівників у контексті розвитку освітніх цифрових технологій, реформування української системи освіти з урахуванням сучасних інновацій:

- формування цифрового освітнього середовища як сукупності цифрових засобів навчання, онлайн-курсів, електронного освітнього контенту, різноманітних цифрових ресурсів та сервісів;
- пришвидшення адаптації стандартів і програм для загальної середньої освіти з урахуванням наявного цифрового контенту;
- удосконалення технологій дистанційного навчання та е-діловодства закладів середньої освіти;
- мотивація та стимулювання стейкхолдерів освіти до оволодіння й активного застосування цифрових технологій в освіті й навчанні;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- подальший розвиток мережевого і мобільного навчання;
- використання технології віртуального навчального середовища;
- упровадження штучного інтелекту й адаптивного навчання;
- удосконалення освітньої політики щодо оптимального використання потенціалу цифрових і хмарних технологій для навчання з урахуванням безпеки здобувачів освіти в кіберпросторі;
- розв'язання нагальних проблем у забезпеченні освітнього процесу цифровим контентом, пристроями, технологіями.

Список використаних джерел

Вєтров, І., Овчарук, О., Іванюк, І., & Басараба, Н. (2021). Результати регіонального моніторингу стану впровадження та рівня матеріально-технічного забезпечення інформаційно-комунікаційних технологій у закладах загальної середньої освіти, використання цифрових засобів та ІКТ педагогічними працівниками в умовах карантину 2021 року (В. Биков & А. Черній, Ред.). РОІППО. https://lib.iitta.gov.ua/729158/1/Збірник%20Рівне%202021.pdf

Грицик, Н., & Скорик, Т. (2021). Технологізація як напрям модернізації професійної підготовки майбутнього вчителя у закладі вищої освіти. Теорія і методика професійної освіти, 1(31), 75–79. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/17.pdf

Зязюн, І. (2001). Технологізація освіти як історична неперервність. Неперервна професійна освіта: історія і практика, (1), 73–85. https://lib.iitta.gov.ua/6145/1/зязюн4.pdf

Конструктор програм відеопосібник користувача. (б. д.). Конструктор навчальних програм НУШ. http://constructor.nushub.org.ua/

Кремень, В., Биков, В., Ляшенко, О., Литвинова, С., Луговий, В., Мальований, Ю., Пінчук, О., & Топузов, О. (2022). Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи : наукова доповідь загальним зборам НАПН України 18-19 листопада 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(2), 1–49. https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4223

Кремень, В., Гриневич, Л., Луговий, В., & Таланова, Ж. (2021). Формування цифрової компетентності у школі: кадрові виклики і відповіді для України. Український педагогічний журнал, (4), 6–28. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28

Мережа українських освітніх хабів. (б. д.). UA eduhub. Network. https://eduhub.org.ua/

Писаренко, Т., Куранда, Т., Кваша, Т., Мусіна, Л., Кочеткова, О., Паладченко, О., Молчанова, І., Гаврис, Т., & Осадча, А. (2021). Стан науково-інноваційної діяльності в Україні у 2020 році : науково-аналітична записка. МОН України, УкрІНТЕІ. https://mon.gov.ua/storage/app/media/nauka/2021/06/23/AZ.nauka.innovatsiyi.2020-29.06.2021.pdf

Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)», Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № v2736915-20 (2020) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#Text

Про затвердження Типової програми підвищення кваліфікації педагогічних працівників з розвитку цифрової компетентності, Наказ Міністерства освіти і науки України № 1340 (2021) (Україна). https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-programi-pidvishennya-kvalifikaciyi-pedagogichnih-pracivnikiv-z-rozvitku-cifrovoyi-kompetentnosti

Про Національну доктрину розвитку освіти, Указ Президента України № 347/2002 (2002) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show.347/2002#Text

Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію кібербезпеки України», Указ Президента України № 447/2021 (2021) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/447/2021#Text

Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018-2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації, Розпорядження Кабінету Міністрів України № 67-р (2020) (Україна). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-р#Text

Україна доєдналася до міжнародної інноваційної програми «Трансформація цифрової педагогіки». (2022, 13 жовтня). МОН України. https://mon.gov.ua/ua/news/ukrayina-doyednalasya-do-mizhnarodnoyi-innovacijnoyi-programi-transformaciya-cifrovoyi-pedagogiki

Україна долучилася до Програми «Цифрова Європа»: що це означає. (2022, 5 вересня). Міністерство цифрової трансформації України. https://www.kmu.gov.ua/news/ukraina-doluchylasia-do-prohramy-tsyfrova-ievropa-shcho-tse-oznachaie

Шкарлет, С. (Ред.). (2022). Освіта України в умовах воєнного стану : інформаційно-аналітичний збірник. МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики». https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serpn.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Inform-analityc.zbirn-Osvita.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu.22.08.2022.pdf

Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал, (4), 65–76. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76

III.2.5. Компетентнісно-орієнтоване навчання в Україні: виклики та перспективи

О.З. Глушко

Українська освіта пройшла довгий шлях від актуалізації та до реалізації ідеї компетентнісного-орієнтованого навчання на рівні базової школи. В першу чергу вона була розроблена й закладена на законодавчому рівні (концепції, закони, стандарти), що в подальшому дозволило її втілити в освітню практику. Здобутком стала концептуалізація ідеї. Компетентність в українському освітньому просторі трактується як динамічне поєднання знань, умінь, навичок, цінностей та ставлення. Ключові компетентності – це ті компетентності, які спрямовані на підтримку особистісного розвитку, соціальної інклюзії, активного громадянства, сприяють можливостям працевлаштування та ефективному кар'єрному зростанню (Нова українська школа, 2016, с. 10).

Міністерство освіти і науки у 2016 р. розпочало реформу під назвою «Нова українська школа», спрямовану на модернізацію шкільної освіти України. Нова українська школа (НУШ) це системна, інноваційна реформа, спрямована зокрема на оновлення змісту освіти. Відповідно до концепції Нової української школи, ідея компетентнісно-орієнтованого навчання є ключовою. Формування ключових і наскрізних компетентностей визначено як один з найважливіших складників освітнього розвитку особистості. Наголошено, що школа має надавати учням не тільки знання, а й уміння та практичні навички, необхідних для успішної самореалізації, з подальшим їх застосовуванням у повсякденному та професійному житті.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У концепції НУШ було визначено такі ключові компетентності: спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами; спілкування іноземними мовами; математична компетентність; інформаційно-цифрова компетентність; компетентності в природничих науках та технологіях; уміння вчитися впродовж життя; соціальні та громадські компетентності; підприємливість; обізнаність та самовираження у сфері культури; екологічна грамотність і здорове життя (Нова українська школа, 2016, с. 11). Отже, в системі загальної середньої освіти України, чітко викристалізувалась тенденція трансформації знаннєвої парадигми освіти на компетентнісну (Глушко, 2016, с. 8).

Відповідно до втілення реформи НУШ в шкільну освіту, була розроблена Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року та затверджений покроковий план заходів із запровадження (розпорядження Кабінету Міністрів України від 13 грудня 2016 р. № 988-р «Про затвердження плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (Кабінет Міністрів України, 2017). Метою Концепції було визначено забезпечення проведення системної реформи загальної середньої освіти, яка передбачала перехід до 12-річної середньої школи із трирічною профільною школою академічного або професійного спрямування. Серед окреслених напрямів реформування, – оновлення змісту освіти, що дозволить учневі набути ключових компетентностей, необхідних для успішної самореалізації (Кабінет міністрів України, 2016; Нова українська школа, 2016).

На важливості компетентнісного навчання акцентовано у всіх сучасних ключових документах з освіти, а саме: у Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року (2016), у Законі «Про освіту» (2017), у Державному стандарті початкової освіти (2018), у Державному стандарті загальної середньої освіти (2020), у Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року (2021), у типових освітніх програмах тощо. Наразі, проєкт Державного стандарту профільної середньої освіти знаходиться на рівні громадського обговорення з науковою та професійною спільнотою.

У Законі України «Про освіту» (2017) зазначено, що компетентність – це динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність. Було визначено загальні та ключові компетентності, які необхідні для кожній людині для власної реалізації. Спільними для всіх компетентностей є такі вміння як: читання з розумінням, уміння висловлювати власну думку, критичне та системне мислення, здатність обґрунтовувати позицію, творчість, ініціативність, вміння керувати емоціями, приймати рішення, здатність співпрацювати з іншими людьми тощо (Закон України «Про освіту», 2017).

У Державному стандарті початкової освіти (2018) зазначено, що метою початкової освіти є «всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь....». Відповідно до компетентнісного підходу було визначено наступні ключові компетентності: 1) вільне володіння державною мовою, 2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, 3) математична компетентність, 4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, 5) інноваційність, 6) екологічна компетентність, 7) інформаційно-комунікаційна компетентність, 8) навчання протягом життя, 9) громадянські та соціальні компетентності (Кабінет Міністрів України, 2018).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

На думку науковців у початковій школі найбільш доступними для опанування учнями є предметні компетентності. Вони визначаються як сукупність знань, умінь та характерних рис у межах конкретного предмета (Онопрієнко, 2023). Маємо зазначити, що компетентнісний підхід передбачає спрямованість процесу навчання на набуття учнями системи компетентностей, зокрема предметних і ключових. Особливість цього підходу полягає в зосередженості на формуванні в особистості ключових компетентностей. При цьому, як справедливо наголошує О. Пометун, добір та структурування змісту освіти відповідно до компетентнісного підходу зумовлюється принципами, спрямованими «на кінцевий результат освітнього процесу – набуття учнем компетентностей» (Пометун, 2004).

Реформа «Нова українська школа», як пілотний проєкт почала діяти у школах України з 2017 р. Наразі, з 2018 р. – стартувала її реалізація у початковій школі (1 класи), а з 2022 р. відбувся перехід у середню школу (5 класи). Імплементація її положень в освітню практику сприяє розвитку якісної освіти та компетентнісно-орієнтованого навчання, формуванню та розвитку «soft skills».

У 2020 р. був затверджений Державний стандарт базової середньої освіти. Базова середня освіта має такі цикли, як адаптаційний (5–6 класи) та базового предметного навчання (7–9 класи). Відповідно до Постанови Кабінету Міністрів (від 30 вересня 2020 р. № 898), встановлено запровадження стандарту з 1 вересня 2022 р. для учнів, що навчаються за програмою 12-річної школи (Кабінет Міністрів, 2020). Варто зазначити, що в Україні оновлення державних стандартів відбувається вже втретє.

Питання стандартизації освіти в Україні та країнах зарубіжжя досліджувалися багатьма українськими науковцями, а саме: Т. Засекіною, В. Кременем, О. Локшиною, В. Луговим, О. Ляшенко, Ю. Мальованим, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, А. Сбруєвою, Ж. Талановою та ін.

У Законі України «Про освіту» зазначається, що стандарт освіти, зокрема визначає вимоги до обов'язкових компетентностей та результатів навчання здобувача освіти (Закон України «Про освіту», 2017).

Стандарт базової освіти базується на компетентнісному підході, який сприяє формуванню предметних і ключових компетентностей і вмінь, необхідних для успішної соціалізації та подальшого здобуття освіти. Стандарт синхронізується із переліком компетентностей, що зазначені у Законі «Про освіту» (2017), а також із компетентностями у Державному стандарті початкової освіти (2018).

У державному стандарті загальної середньої освіти (2020) визначено, що розвиток природних здібностей, інтересів, обдарувань учнів та формування компетентностей, є метою базової середньої освіти. В оновленому стандарті, поняття «компетентність» трактується як набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці (Кабінет Міністрів, 2020). Таке трактування поняття «компетентності», збігається з позицією Європейської комісії, що відображено у Європейській довідковій рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018) щодо розуміння компетентності як комбінації знань, умінь, ставлень у визначеному контексті.

У стандарті визначено такі ключові компетентності: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) мовою; здатність

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

спілкуватися іноземними мовами; математична компетентність; компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна; навчання впродовж життя; громадянські та соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність.

Зазначені ключові компетентності передбачають такі вміння та навички:

1) вільне володіння державною мовою, що передбачає вміння:

- здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі;
- здобувати та опрацьовувати інформацію з різних джерел у різних освітніх галузях і контекстах, критично осмислювати та використовувати її для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей;
- відповідально, усвідомлюючи цінність української мови як мови взаємодії на всій території держави, використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження;

2) здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає вміння:

- здійснювати комунікацію в усній та письмовій формі;
- здобувати і опрацьовувати інформацію з різних джерел, критично осмислювати її, використовувати в усній та письмовій комунікації для обстоювання власних поглядів, переконань, суспільних і національних цінностей;
- відповідально використовувати мовні засоби для досягнення особистих і суспільних цілей у життєвих та навчальних ситуаціях, творчого самовираження, спираючись на особливості міжкультурної комунікації та досвід комунікації державною мовою;

3) математична компетентність, що передбачає здатність розвивати і застосовувати математичні знання та методи для розв'язання широкого спектра проблем у повсякденному житті; моделювання процесів та ситуацій із застосуванням математичного апарату; усвідомлення ролі математичних знань і вмінь в особистому та суспільному житті людини;

4) компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій, що передбачають формування наукового світогляду; здатність і готовність застосовувати відповідний комплекс наукових знань і методологій для пояснення світу природи; набуття досвіду дослідження природи та формулювання доказових висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін, зумовлених людською діяльністю; відповідальність за наслідки такої діяльності;

5) інноваційність, що передбачає здатність учня реагувати на зміни та долати труднощі; відкритість до нових ідей; ініціювання змін у класі, закладі освіти, родині, громаді тощо; спроможність визначати і ставити перед собою цілі, мотивувати себе та розвивати в собі стійкість і впевненість, щоб навчатися і досягати успіхів;

6) екологічна компетентність, що передбачає усвідомлення екологічних основ природокористування, необхідності охорони природи, дотримання правил поведінки на природі, ощадливого використання природних ресурсів, розуміння важливості збереження природи для забезпечення сталого розвитку суспільства;

7) інформаційно-комунікаційна компетентність, що передбачає впевнене, критичне і відповідальне використання цифрових технологій для власного розвитку і спілкування; здатність безпечно застосовувати інформаційно-комунікаційні засоби в навчанні та інших життєвих ситуаціях, дотримуючись принципів академічної доброчесності;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

8) навчання впродовж життя, що передбачає здатність визначати і оцінювати власні потреби та ресурси для розвитку компетентностей, застосовувати різні способи розвитку компетентностей, знаходити можливості для навчання і саморозвитку; спроможність навчатися і працювати в колективі та самостійно, організовувати своє навчання, оцінювати його, ділитися його результатами з іншими, шукати підтримки, коли вона потрібна;

9) громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей, що передбачають:

- спроможність діяти як відповідальний громадянин, брати участь у громадському та суспільному житті, критичне осмислення основних подій національної, європейської та світової історії, усвідомлення їх впливу на світогляд громадянина та його самоідентифікацію;
- виявлення поваги до інших, толерантність, уміння конструктивно співпрацювати, співпереживати, долати стрес і діяти в конфліктних ситуаціях, зокрема пов'язаних з різними проявами дискримінації; дбайливе ставлення до особистого, соціального здоров'я; дотримання здорового способу життя; розуміння правил поведінки та спілкування, що є загальноприйнятими в різних спільнотах і середовищах; спроможність діяти в умовах невизначеності та багатозадачності;

10) культурна компетентність, що передбачає наявність стійкого інтересу до опанування культурних і мистецьких здобутків України та світу, шанобливого ставлення до культурних традицій українців, представників корінних народів і національних меншин, інших держав і народів; здатність розуміти і цінувати творчі способи вираження та передачі ідей у різних культурах через різні види мистецтва та інші культурні форми; прагнення до розвитку і вираження власних ідей, почуттів засобами культури і мистецтва;

11) підприємливість і фінансова грамотність, що передбачають ініціативність, спроможність використовувати можливості та реалізовувати ідеї, створювати цінності для інших у будь-якій сфері життєдіяльності; здатність до активної участі в житті суспільства, керування власним життям і кар'єрою; уміння розв'язувати проблеми; готовність брати відповідальність за прийняті рішення; здатність працювати в команді для планування і реалізації проектів, які мають культурну, суспільну або фінансову цінність, тощо (Кабінет Міністрів, 2020).

У Державному стандарті поділ на предмети відсутній, натомість є освітні галузі (мовно-літературна; математична; природнича; технологічна; інформатична; соціальна і здоров'язбережувальна; громадянська та історична; мистецька; фізична культура). Зазначено, що не має такої освітньої галузі, яка б не формувала ключові компетентності. У документі окреслений компетентнісний потенціал кожної освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей. Отже, у змісті будь-якої освітньої галузі реалізовано складники всіх ключових компетентностей. Крім того, у Державному стандарті загальної середньої освіти визначено ключові компетентності, якими мають оволодіти учні після закінчення 5–6 класів, а також 7–9 класів, та наскрізні вміння.

Також, відповідно до нових державних стандартів були розроблені типові навчальні програми та плани для початкової освіти, для базової середньої освіти, ведеться робота щодо типової навчальної програми для профільної школи. Розподіл навчальних годин у базовому навчальному плані є рекомендований, а не обов'язковий, конкретно визначена мінімальна кількість годин для кожної освітньої галузі. Школа сама визначає, скільки годин мають вивчати учні кожну освітню галузь, але в межах рекомендованого діапазону, що був визначений у базовому навчальному плані.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Проаналізувавши стратегічні та концептуальні орієнтири компетентнісно-орієнтованого освіти в України, ми можемо констатувати, що вони згармонізовані з аналогічними процесами на рівні ЄС (табл. III.2.5.1).

Аналіз переліку та назв ключових компетентностей як у Європейській Рамці, так і в Законі України «Про освіту» засвідчує відповідну синхронізацію процесів, які відбувається в освітньому просторі країн ЄС і в Україні щодо компетентнісної освіти. Зокрема, у Концепції реформування середньої освіти «Нова українська школа», у Законі України «Про освіту», у Державному стандарті початкової і загальної осередньої освіти визначені ключові компетентності аналогічні до європейських.

Окремо хочемо зупинитися на стратегічних цілях розвитку цифрової компетентності в освітній сфері України. У 2021 році МОН України був підготовлений документ під назвою Проєкт «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року» (Міністерство освіти і науки України, 2021). У ньому представлено комплексне, системне, стратегічне бачення цифрової трансформації освіти в Україні. У документі зазначено, що українська система освіти має забезпечувати формування цифрових компетентностей здобувачів освіти, педагогічних та науково-педагогічних працівників, оскільки в умовах сучасного розвитку суспільства, набуття цифрових компетентностей стає базовою потребою для кожної людини (Міністерство освіти і науки України, 2021).

Таблиця III.2.5.1

Порівняння переліку ключових компетентностей в Європейській довідковій рамці ключових компетентностей для навчання впродовж життя 2018 року та Законі України «Про освіту» 2017 року

ЄС	Україна
Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018 р.)	Закон України Про освіту (2017 р.)
Грамотність; Багатомовна компетентність; Математична компетентність та компетентність у науках, технологіях та інженерії; Цифрова компетентність; Особистісна, соціальна та навчальна компетентність та (вміння вчитися); Громадянська компетентність; Підприємницька компетентність; Компетентність культурної обізнаності і самовираження.	Вільне володіння державною мовою; Здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами; Математична компетентність; Компетентності у галузі природничих наук, техніки і технологій; Інноваційність; Екологічна компетентність; Інформаційно-комунікаційна компетентність; Навчання впродовж життя; Громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей; Культурна компетентність; Підприємливість та фінансова грамотність; Інші компетентності, передбачені стандартом освіти.

Джерело: Council of the European Union, 2018.

Закон України «Про освіту», 2017.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Одним із головних завдань, на якому наголошено у Концепції, – це підвищення рівня володіння цифровими компетентностями педагогічними працівниками закладів освіти. Як бачимо, в умовах реформування української системи освіти, цифрова трансформація освіти, відіграє ключову роль. Цей процес корелюється із ключовими тенденціями, які характерні для освітніх систем країн ЄС. Таким чином, стратегічні цілі розвитку сектора освіти в Європейському Союзі, зокрема трансформація на компетентнісні засади, активізація формування цифрової компетентності у педагогічних працівників та в учнів, синхронізуються із тенденціями розвитку освіти в Україні (табл. ІІІ.2.5.2).

Таблиця ІІІ.2.5.2

Порівняльний аналіз формування ключових і трансверсальних / наскрізних компетентностей в Україні та ЄС

На стратегічному та законодавчому рівнях	На рівні школи	Практика застосування	Оцінювання результатів
Україна			
Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (2016); Закон «Про освіту» (2017); Державний стандарт початкової освіти (2018); Державний стандарт загальної середньої освіти (2020); Проєкт «Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року» (2021).	Типові навчальні програми для початкової школи; Типові навчальні програми для загальної середньої освіти; Типові навчальні програми для старшої школи.	Покращення практики застосування компетентнісного підходу. Впровадження нових методів або удосконалення вже існуючих (метод проектів, метод мозкового штурму, метод «Велике коло», метод вирішення проблем, метод «Броунівський рух» тощо) і технологій навчання). Застосування різних методів оцінювання ключових компетентностей учнів.	На рівні школи постійно (система оцінювання навчальних досягнень учнів); Оцінювання результатів навчання учнів здійснюється шляхом державної підсумкової атестації; Участь у TIMSS учні 4-х та 8-х кл. (2007); учні 8-х кл. (2011); Участь у PISA (Україна вперше взяла участь у 2018).
Європейський Союз			
Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018); Майбутнє освіти та навичок: освіта 2030 (2018);	Відповідно до національних програм та навчальних планів; Національні курикулуми шкільної освіти.	Удосконалення практики застосування компетентнісного підходу.	На рівні школи постійно (система оцінювання навчальних досягнень учнів); Національні оцінювання учнів (стандартизовані тести на національному, регіональному і шкільному рівні);

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Європейська рамка особистісної, соціальної та вміння вчитися ключової компетентності (2020); Європейський проєкт щодо здобуття навичок з конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (2020); Цифровий компас – 2030: європейський підхід до цифрового десятиліття (2021).	Навчальні програми для загальної середньої та професійно-технічної освіти МСКО 1; Навчальні програми для загальної середньої та професійно-технічної освіти МСКО 2; Навчальні програми для загальної середньої та професійно-технічної освіти МСКО 3.	Впровадження нових методів або удосконалення вже існуючих (метод проектів, метод мозкового штурму, метод вирішення проблем, польові дослідження, індивідуальні проекти та презентації, позакласні заходи. тощо) і технологій навчання; Застосування різноманітних методів оцінювання ключових і трансверсальних компетентностей учнів.	Оцінювання результатів навчання учнів здійснюється шляхом випускних матрикуляційних іспитів; Міжнародне дослідження, що перевіряє навичку усвідомленого читання у 10-річних дітей (PIRLS); Міжнародне оцінювання якості знань учнів (PISA); Міжнародне дослідження якості математичної та природничо-наукової освіти (TIMSS) тощо.

В Україні відбувається заключний етап реформи Нова українська школа (НУШ), який передбачає запровадження профільної середньої освіти, розробку Державного стандарту профільної середньої освіти у процесі оновлення змісту старшої школи. Запровадження профільної середньої освіти – одна з пріоритетних цілей діяльності МОН України, НАПН України. Зокрема, відповідно до Стратегічного плану діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців» передбачається оновлення змісту профільної середньої освіти і моделей організації освітнього процесу (Стратегічний план, 2024). Таким чином успішне запровадження реформи профільної середньої школи сприятиме підвищенню якості загальної середньої освіти в Україні та подальшому процесу інтеграції національної системи освіти в європейський освітній простір.

Висновки

Відповідно до вимог глобалізованого суспільства знань у світі відбувається активний процес забезпечення доступу кожної людини до освіти протягом життя для безперервного навчання компетентностей.

У процесі дослідження, зроблено висновок, що сформульовані стратегічні цілі розвитку сектора освіти в ЄС, зокрема трансформація на компетентнісні засади, є орієнтирами розвитку освіти в Україні. В умовах оновлення змісту базової середньої освіти та переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, актуальним є осмислення теорії та освітніх практик, що застосовуються у зарубіжжі з досліджуваної проблеми.

Розкрито, що для подальшого реформування українського освітнього простору важливим є подальша синхронізація освіти зі стратегічними орієнтирами ЄС. В Україні, в освітніх документах, зокрема законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Державних стандартах, Концепції «Нова українська школа», Концепції цифрової

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

трансформації освіти і науки на період до 2026 року акцентується увага на реформуванні освіти на компетентнісних засадах, що відповідає загальним тенденціям в сфері освітньої політиці в ЄС та світі.

До викликів запровадження ключових і трансверсальних компетентностей в шкільну освіту України відносимо:

1. Не зважаючи на те, що освіта в Україні зазнала суттєвих втрат в умовах війни, навчальний процес у школах продовжується. Агресивна війна, яку веде рф проти України має суттєвий негативний вплив на національну освіту, сповільнюючи хід освітніх реформ, зокрема ефективне впровадження компетентнісно-орієнтованого навчання.

2. Щоб відповісти на виклики майбутнього, школа має зосередитися крім ключових компетентностей, також на формуванні наскрізних (трансверсальних) компетентностей, відповідно враховуючи потреби, інтереси і здібності кожного учня, тобто застосовуючи підхід дитиноцентризму (орієнтація на потреби учня).

3. Потребує подальшого удосконалення система оцінювання навчальних результатів учнів, вимірювання рівня сформованості конкретних компетентностей (як ключових так і трансверсальних компетентностей). Валідні технології оцінювання набуття учнями ключових і трансверсальних компетентностей є однією із складних проблем, яка потребує вирішення в умовах запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті.

4. Ефективне навчання трансверсальних компетентностей передбачає розробку навчальних програм, які забезпечують практичне керівництво щодо методів, які вчителі можуть використовувати для інтеграції трансверсальних компетентностей у практику викладання і навчання. Потребують подальшої розробки методи вимірювання трансверсальних компетентностей вчителями.

5. Забезпечення впровадження оновлених методик особистісно і компетентнісно-орієнтованого навчання.

6. Важливість створення сучасного освітнього простору, який забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів ключовим і трансверсальним компетентностям.

Список використаних джерел

Глушко, О. З. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. Український педагогічний журнал, 2017, (4), 5–11. https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710003

Глушко, О. (2023). Стратегічний та законодавчий рівні реформування змісту шкільної освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС. Український Педагогічний журнал, (4), 45–58. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58

Глушко, О. (2023). Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LIFECOMP): концептуальний вимір. Український Педагогічний журнал, (4), 35–45. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-4-35-45

Джурило, А. (2022). Європейські підходи до розроблення політики оцінювання шкіл як інструмент забезпечення якості. Український Педагогічний журнал, (3), 20–32. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-20-32

Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня), № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Кабінет міністрів України. (2016, 14 грудня). Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (988-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934

Кабінет Міністрів України. (2017, 13 грудня). Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (903-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-р

Кабінет Міністрів України. (2018, 21 лютого). Про затвердження Державного стандарту початкової освіти (87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти (898). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898

Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.) : монографія. К. : Богданова А. М.

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

Луговий В.І., Таланова Ж.В. (2017). Особливості стандартизації професійної невищої і вищої освіти: теоретико-методологічний аспект. Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України, № 1 (94), 5–20.

Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Міністерство освіти і науки України, 34 с.

Онопрієнко, О. В. (2021). Нова українська школа: інноваційна система оцінювання результатів навчання учнів початкової школи : навч.-метод. посіб. Харків.

Савченко, О. Я. (2015). Уміння вчитися – ключова компетентність молодшого школяра : посібник. Київ : Педагогічна думка.

Стратегічний план діяльності Міністерства освіти і науки України до 2027 року «Освіта переможців» (2024). Міністер. освіти і науки України. Київ. https://mon.gov.ua/ua/news/osvita-peremozhciv-predstavlyayemo-strategichnij-plan-diyalnosti

Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C 189/01). *Official Journal of the European Union*, Vol. 61, 1–13. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)

III.2.6. Перспективність зарубіжного досвіду для України в умовах модернізації національної освіти у галузі навчання іноземних мов

Н.В. Нікольська

Розвиток України як багатонаціональної держави, формування громадянського демократичного суспільства, відкритого стосовно іншим країнам, народам і культурам, трансформування загальної середньої освіти в умовах глобалізації суспільства потребує розроблення нових підходів до навчання підростаючого покоління у контексті відродження ідей національної та полікультурної освіти. Серед основних завдань, сформульованих перед сучасною освітою в Україні, постає підготовка молоді до життя у багатокультурному, глобалізованому суспільстві. Особливого значення у навчальній діяльності набуває формування вміння вести продуктивний діалог, у тому числі іноземною мовою, з представниками інших країн, культур, націй.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Сьогодення нашої країни характеризується двома взаємопов'язаними тенденціями розвитку: зміцненням України як незалежної держави та її інтеграцією у глобальні світові процеси, зокрема у європейський освітній простір. Для України входження у названий простір означає орієнтацію на державно-громадські принципи управління; піднесення ролі альтернативних систем та інноваційних процесів; широке впровадження в усі ланки нових, перш за все, інформаційних технологій; екологічну та культурологічну спрямованість освіти і науки; забезпечення громадянам права вибору рівних умов для отримання загальної освіти, доступу до занять наукою незалежно від їхніх соціально-генетичних можливостей; морально-духовне удосконалення громадян; забезпечення неперервності освіти особистості протягом усього життя.

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.

Політичні та суспільні зміни, які відбуваються у сучасному світі та в Європі зокрема, зумовлюють необхідність знання принаймні однієї або і кількох іноземних мов. Упродовж останніх десятиліть ведуться гострі дискусії щодо доцільніших та ефективніших способів опанування іноземною мовою. Досвід багатьох країн показує, що найкраще іноземну мову засвоюють, застосовуючи моделі білінгвального навчання. Білінгвальна освіта є ефективним шляхом розвитку не лише для національних меншин, але й для кожного громадянина України, що прискорює процес інтеграції як у вітчизняному суспільстві, так і в Європі, і гармонізує відносини між людьми, які розмовляють різними мовами.

Мовна освіта є важливим засобом, котрий формує свідомість особистості та її здатність бути соціально мобільною в суспільстві, сприяє веденню діалогу культур у світі, що глобалізується навколо розв'язання різноманітних проблем. Нові реалії вимагають змін у визначенні до рівнів володіння іноземними мовами, визначення нових підходів до відбору змісту та організації матеріалів, використання адекватних форм та видів контролю.

Особливої актуальності набуває двомовна освіта за принципом українська + іноземна у світлі загальноєвропейських полімовних тенденцій, інтеграції нашої держави до європейського освітнього простору, поширенням практики обміну студентами та відкритістю освітньої системи нашої країни для іноземних студентів.

Поширення вивчення іноземних мов вписується в контекст європейських директив, які рекомендують державам-членам викладати в освітніх закладах, крім державної мови, ще дві мови Європейського Союзу. Двомовна освіта в Україні є адекватною відповіддю на питання мовної та культурної диверсифікації в Європі:

- підготовкою бази для мобільності студентів та дипломованих спеціалістів;
- участю в освітніх європейських програмах;
- активізацією шкільних та університетських обмінів.

Отже, важливими рисами двомовної освіти в Україні є врахування регіональних потреб місцевих етнічних громад, національних особливостей та загальноєвропейських тенденцій. У зв'язку з цим видається можливим виокремити певні кроки щодо подальшого розвитку двомовної освіти в Україні:

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- послідовна та системна робота щодо вдосконалення теорії, методології, методики і практики двомовного та полімовного навчання;
- забезпечення єдності теоретичної та практичної підготовки учнів у частині формування їх соціокультурної компетенції з іноземних мов;
- розробка моделі двомовної та полімовної освіти у середніх загальноосвітніх навчальних закладах, особливу увагу варто приділити вивченню теоретичного та практичного досвіду полімовної освіти загальноосвітніх навчальних закладів провідних країн світу;
- підвищення кваліфікації педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів шляхом проведення науково-методичних заходів з проблем двомовної, полімовної освіти та мультикультурності;
- запровадження практики проведення наукових конференцій, науково-методичних семінарів з активізацією участі школярів в існуючих міжнародних навчальних програмах.

Мовна політика в Україні визначається тим, що держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Окрім того, гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України; держава сприяє також вивченню іноземних мов. Застосування мов в Україні гарантується Конституцією України та визначається законом.

В останні роки 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. Насамперед, це:

- формування в учнів/студентів готовності до соціальної взаємодії для спільного розв'язання різноманітних проблем і досягнення взаєморозуміння, знаходження компромісів;
- толерантне ставлення до народів, мова яких вивчається, прилучення до діалогу культур як важливого феномена мирного співіснування і взаємозбагачення;
- оволодіння прийомами самостійної роботи з мовою, стратегіями учіння, умінням користуватися компенсаторними прийомами у разі дефіциту мовних засобів;
- творче використання іноземної мови для власного самовираження, усвідомлення мовних розбіжностей з рідною мовою, знання і вміння використовувати особливості її вживання у типових соціальних ситуаціях спілкування;
- формування в учнів/студентів індивідуального стилю навчання, самоконтролю власного рівня оволодіння іншомовною комунікативною компетенцією.

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, реального забезпе-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

чення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, можливостей і свободи вибору в освіті, модернізації змісту освіти та організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвитку державно-громадської моделі управління. Українська мова є обов'язковим предметом в усіх навчальних закладах країни. Вона вивчається не лише у школах з українською мовою навчання, але і в школах, вищих навчальних закладах, де навчання здійснюється іншими мовами. У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті та Державному стандарті базової і повної середньої освіти (освітня галузь «Мови і літератури») ставиться мета забезпечити вільне володіння українською літературною мовою як засобом та умовою успішної соціалізації і самореалізації особистості в українському суспільстві. У концепції шкільної освіти національних спільнот в Україні йдеться про вирішальну роль мови у формуванні творчої, національно свідомої особистості. Предметом навчання у школі, – йдеться у Концепції, – повинна бути не стільки мова, вилучена з системи практичних дій, скільки представлена нею думка, духовність, мовна та загальна культура.

Багатонаціональний склад населення України зумовив появу шкіл і класів, в яких вчаться діти різних національностей. Навчання у цих класах здійснюється українською, угорською, кримськотатарською мовами.

По мірі володіння мовами в Україні можна виділити такі групи носіїв мов:

- володіють лише державною мовою – українською;
- володіють лише однією національною мовою;
- володіють декількома мовами;
- володіють декількома національними мовами країни, але не володіють українською мовою;
- володіють національною та іноземною мовою;
- володіють багатьма мовами (поліглоти).

Таке розмежування володіння мовами пов'язано з білінгвальним і полілінгвальним характером соціуму. Соціально-політичні зміни в суспільстві вимагають невідкладного вирішення однієї з найважливіших проблем міжнаціональної згоди, взаєморозуміння між народами в поліетнічній країні, якою є Україна, становлення і розвитку різних форм двомовності (багатомовності). Практика показує, що засобом міжнаціонального спілкування, масовій комунікації в окремій державі, республіці, регіоні виступає мова (мови), що несе функціональне навантаження, тобто активно вживається в діяльності державних органів, суспільних установ, як засіб навчання – в школах та інших навчальних закладах, а також в повсякденному житті. У той же час в залежності від ступеня розвитку гармонійної двомовності в національних республіках цей статус можуть отримати і національні мови. Це дозволить використовувати як засоби соціальної взаємодії дві або декілька мов. Безумовно, основна роль при цьому лягає на загальноосвітні школи, які покликані формувати двомовну (білінгвальну) і багатомовну (полілінгвальну) особистість. Багатомовність буває близькоспорідненою (наприклад, володіння близькоспорідненими мовами: російсько-українсько-білоруською, кримськотатарсько-башкирсько-турецькою і так далі), неспорідненою, тобто володіння трьома і більше неспорідненими мовами. У ситуації багатомовності перед учнем виникають труднощі, що пов'язані з інтерференцією мовних систем.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Розширення кола мов, що вивчаються в навчальних закладах, значною мірою характеризує мовну освіту в Україні загалом. Вільний вибір мови навчання є важливою характеристикою демократичного суспільства та концепції мовної освіти в Україні.

Таким чином, двомовна освіта є інтегративним елементом освітньої системи України, що обумовлено історичними та соціальними чинниками. Україна є мультикультурною державою і питання освіти рідною мовою для етнічних меншин є законодавчо затвердженим. Це право реалізується на всіх рівнях: від дошкільної до вищої освіти. Використання певної мови як другої у навчанні є регіонально обумовленим. У рамках європейської інтеграції в Україні реалізується програма вивчення європейських мов (українська + іноземна), відбувається тісна співпраця з країнами Європи у галузі мовної освіти.

Зроблено висновок, що розробка і широке впровадження іноземних мов у загальній середній освіті й збереження мовного різноманіття України з метою формування багатомовності школярів є нагальною проблемою часу. Такий підхід надасть їм можливість бути конкурентоспроможними на європейському ринку праці та соціально адаптованими в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

Анафієва Е. (2010) Проблеми двомовності і багатомовності в умовах нової мовної ситуації . Наукові записки Кіровоградського держ. пед. ун-ту ім. В. Винниченка : зб. наук. праць. 2010. Вип. 89 (2). С. 135–139.

Бондаренко Н. В. (1995) Концепція шкільної мовної освіти національних спільнот в Україні. *Педагогіка і психологія*. № 5. С. 12–18.

Закон України «Про освіту». (2017, 5 вересня), № 2145-VIII. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

Кабінет міністрів України. (2016, 14 грудня). Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти "Нова українська школа" на період до 2029 року (988-р). https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934

Кабінет Міністрів України. (2017, 13 грудня). Про затвердження плану заходів на 2017-2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (903-р). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/903-2017-р

Кабінет Міністрів України. (2018, 21 лютого). Про затвердження Державного стандарту початкової освіти (87). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12

Кабінет Міністрів України. (2020, 30 вересня). Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти (898). https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898

Конституція України. К. : вид-во А.С.К., 2003. 384. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80#Text

Ніколаєнко С. М. (2004) Освіта і наука: законодавчі та методологічні основи : навч. посіб. К. : Політехніка, 2004. 280 с.

Товчигречка Л. В. (2011) Особливості двомовної освіти в Україні. Педагогічний дискурс : зб. наук. Праць. гол. ред. І. М. Шоробура. Вип. 9. С. 346–349

Accession criteria (Copenhagen criteria) EUR-Lex. (n.d.). https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/accession-criteria-copenhagen-criteria.htm

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

III.2.7. Перспективний досвід управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторах в Україні в умовах модернізації національної освіти

О.О. Максименко

Підготовка поколінь до усвідомлення, розуміння, активного підтримання умов життя і здійснення необхідних дій щодо самодостатнього і самовідновного його функціонування відбувається через освіту, навчальні заклади відповідного рівня, серед яких одним з найперших та найвпливовіших у житті людини є школа, яка функціонує за демократичного вектору руху світової освіти.

Питання управління шкільною освітою у сучасному глобалізованому світі набуло нового змісту і тлумачення завдяки розгортанню позицій демократичного розвитку суспільства, розширення впливовості громадського самоврядування через адміністративно-територіальну реформу, на рівні закладу через децентралізацію та дієвість самоврядування громадянського суспільства.

Країни європейського і північноамериканського простору досягли значного ступеню демократизації суспільств, результатів у розбудові процесу і розробці механізмів втілення демократичних змін. Ступінь демократизації суспільства визначає суспільний запит до освітньої галузі, вимоги та взаємодію останньої зі спільнотою, демократичні трансформації в освітніх системах та окремих ланках зокрема.

У демократичному форматі функціонування освітній шкільний простір європейських та північноамериканських країн напрацював значний історичний, теоретичний та практичний досвід, продовжуючи вдосконалюватися у зв'язку з новими викликами сучасності з проблем управління задля подальшої трансформації. Узагальнюючи напрями, які створюють поле управління шкільною освітою, необхідно наголосити на наступних: реформування шкільної освіти, освітнє управління, вдосконалення навчальних планів / програм, лідерство, звітність та питання урядової участі в управлінні.

Зважаючи на накопичений світовий досвід європейських та північноамериканських країн з питання управління шкільною освітою вітчизняні науковці створили та продовжують формувати поле новітніх досліджень у цьому напрямі в Україні. Так, широке коло теоретичних і практичних питань, серед яких феномен управління, теоретичні положення управління освітою, основи громадського та державного управління загальною середньою освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства, інформаційне управління закладами освіти, питання керівника загальноосвітнього навчального закладу отримали ґрунтовну теоретичну і практично розробку у працях Л.М. Калініної (Калініна, 2000, 2001, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2012, 2017а, 2017б, 2018), О. Топузова (2017), Л. Грицяк (2009), Р. Вдовиченко, В. Мелешко, І. Осадчого, Л. Паращенко.

Н. Волкова (2014) вивчала проблему місцевого самоврядування як суб'єкту управління освітою за кластерним підходом. Л. Юрчук (2009) заналізувала тенденції децентралізації управління освітою в Україні.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Широке коло нагальних питань щодо трансформації моделей управління освітою у територіальних громадах України узагальнювали Т. Пушкарьова, М. Коваль-Мазюта, В. Худавердієва, Н. Клясен, О. Маліновська, Л. Квасній, Е. Живицька-Козловська, Д. Покришень, А. Заліський, Н. Баришовець, О. Липинська, М. Смирнова, Г. Білянін, Н. Куриш, О. Поляк, І. Червінська, О. Баєва, С. Зеленцьова, О. Коваленко, Е. Воронцова, Н. Чепурна, О. Бондар-Підгурська, А. Глєбова, Н. Гембарська, Х. Данилків, В. Хоменко (Клясен та Пушкарьова (ред.) (2022).

Питання державно-громадського управління розвитком загальної середньої освіти у малих містах України досліджували Л. Паращенко (2013) та Н. Лісова (2018). Особливості трансформації в освіті в умовах глобалізації та європеїзації України і світу розкривають О. Локшина, А. Джурило, О. Глушко, І. Маріуц, М. Тименко, О. Шпарик (2018). Л. Беновська (2015) аналізує євроінтеграційну перспективу реформування середньої освіти в Україні.

Вагомість у підтримці децентралізаційних змін відбувається завдяки спільним проєктам та у контексті співпраці з країнами ЄС. М. Гербст та Я. Герчинський (2015) деталізують інституційні зміни польської освіти у перехідний період. Спираючись на ці дослідження та аналізуючи реалії України Р. Шиян (2016) виводить корисний досвід для застосування у вітчизняній освіті. О. Ілюк (2019) аналізує особливості та досвід країн ЄС для України у контексті децентралізації шкільної освіти.

Україна, обравши шлях демократичних змін (1991), рухається у напрямі впровадження цієї моделі демократичних суспільних відносин і вдосконалення освітнього управління у ланці шкільної освіти, що пояснює активні напрацювання в умовах сучасної глибинної трансформації суспільства. Долаючи складнощі покрокових змін кожного етапу поступового розвитку соціуму, Україна здійснила перехід економіки країни від командної до ринкової та продовжує розбудову демократичного устрою суспільства.

Знаковою віхою став початок роботи щодо підвищення якості шкільної освіти шляхом впровадження ЗНО (1993), що стало обов'язковим з 2008 р. та відбувається українською мовою з 2010 р.

Децентралізації в освіті також сприяла і подальша адміністративно-територіальна реформа (2015) в Україні, яка розширила можливості місцевих громад, наділяючи їх правами щодо самоврядування у вирішенні широкого переліку питань місцевого рівня. Проблемність втілення останнього пояснюється багатьма факторами, серед яких готовність людей жити і працювати у нових умовах, недостатність матеріально-технічного забезпечення, брак досвідченого кадрового потенціалу тощо. Проте поступальні зміни спонукають зацікавлені когорти та адміністративні сили до тіснішої співпраці та спільних дій в усіх життєво важливих сферах, пріоритизуючи освітню галузь як основну рушійну силу прийдешніх змін.

Україна продовжувала трансформацію освіти та суспільства у взаємовпливі від пострадянського до демократичного, рух якої уповільнився вторгненням (2014) та широкомасштабними воєнними діями росії (24.02.22).

Рішучими кроками зміни функціонування освіти та її управління стала реформа «Нова українська школа», розрахована на 2016-2030 рр. (Нова українська школа, 2016), впровадження низки нових необхідних законів (Закон України «Про освіту»,

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

2017 р.; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020 р.), які забезпечують активніше просування змін від часів проголошення Незалежності України (1991 р.), а також спрямування на глибокі освітні перетворення у контексті загальносуспільних змін (Наказ президента України «Про цілі сталого розвитку України на період до 2030 року», 2019 р.).

Реформа «Нова українська школа» започаткувала новітні позиції функціонування шкільної освіти та її управління, що закладено у формулу нової школи, серед яких структура (початкова освіта, базова середня освіта, профільна середня освіта), ключові компетентності для життя, педагогіка партнерства, орієнтація на учня, вмотивований учитель, виховання на цінностях, автономія школи та якість освіти, справедливе фінансування та рівний доступ, сучасне освітнє середовище. Загальний план програми реформи реалізується та містить три фази з чітким розподілом заходів на рівні держави, місцевому рівні та рівні закладу, спрямованих на демократизацію та децентралізацію освітньої галузі та закладу (Нова українська школа, 2016). (табл. III.2.7.1).

Таблиця III.2.7.1

Фази реалізації НУШ

Перша фаза (2016-2018 рр.)

- Перегляд навчальних планів і програм з метою розвантаження, запровадження компетентнісного та антидискримінаційного підходу в початковій школі.
- Пілотний етап створення опорних шкіл базового рівня в сільській місцевості. Має бути утворено 100– 150 шкіл і відпрацьовано взаємодію із громадами та початковими школами.
- Прийняття нового Закону України «Про освіту».
- Розроблення плану дій із запровадження Нової української школи.
- Розроблення і затвердження стандартів початкової освіти на компетентнісній основі.
- Підвищення кваліфікації вчителів початкової школи.
- Школа творення підручників нового покоління. Навчання авторів. Підготовка експертів.
- Формування національної Е-платформи електронних курсів та підручників:
- Дебюрократизація школи. Спрощення документообігу. Визнання електронних форм документів.
- Розроблення нового Закону “Про загальну середню освіту”.
- Створення системи освітньої статистики і освітньої аналітики.
- Участь у міжнародному обстеженні якості середньої освіти PISA-2018.
- Початок формування системи забезпечення якості освіти на заміну системі контролю (інспектування) освіти.
- Забезпечення різноманітності форм здобуття початкової освіти.
- Початок роботи початкової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено проєктом Закону України “Про освіту”) – 2018 рік.
    - створення електронних підручників;
    - розроблення курсів дистанційного навчання за програмами предметів старшої школи;
    - розроблення системи дистанційного навчання для підвищення кваліфікації вчителів.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

до змісту >>

Друга фаза (2019-2022 рр.)

- Розроблення і затвердження стандартів базової середньої освіти на компетентнісній основі – 2019 рік.
- Формування нової системи підвищення кваліфікації вчителів і керівників закладів освіти.
- Інвентаризація мережі шкіл та закладів професійної освіти для проєктування мережі закладів ІІІ рівня (профільної школи).
- Забезпечення якісного вивчення іноземних мов у старшій школі відповідно до Стратегії сталого розвитку «Україна-2020».
- Формування мережі опорних шкіл базового рівня.
- Створення професійних стандартів педагогічної діяльності в початковій та середній школах.
- Створення мережі установ незалежної сертифікації вчителів.
- Створення регіональних органів забезпечення якості освіти.
- Формування систем внутрішнього забезпечення якості освіти в школах – 2022 рік.
- Створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової школи.
- Початок роботи базової школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено проєктом Закону України "Про освіту") – 2022 рік.

Третя фаза (2023-2029 рр.)

- Розроблення і затвердження стандартів профільної середньої освіти на компетентнісній основі – 2023 рік.
- Формування мережі закладів ІІІ рівня (профільної школи) – не пізніше 2025 року.
- Створення системи незалежного оцінювання професійних кваліфікацій випускників професійного профілю старшої школи.
- Початок роботи профільної школи за новими освітніми стандартами на компетентнісній основі (передбачено проєктом Закону України "Про освіту") – не пізніше 2027 року. На цій основі створення передумов для скорочення тривалості (навантаження) бакалаврських програм вищої освіти в середньому на 45 кредитів.
- Перший дванадцятий клас Нової школи – не пізніше 2029 року.

Джерело: (Нова українська школа, 2016).

Як демонструє таблиця, було запущено новий механізм шкільної освіти з засадничими позиціями демократичного та децентралізованого управління.

Враховуючи особливості існуючих реалій України, Л. Беновська (2015) пропонує децентралізацію освіти в Україні проводити на засадах:

- надання освітніх послуг високої якості як для платників податків так і для замовників цих послуг та перехід до фінансування якісної освіти учнів;
- врахування тривалості процесу та необхідності супутніх витрат;
- акцентування проведення децентралізації в освіті у загальному контексті реформи децентралізації;
- актуалізації комплексного підходу до змін у шкільній освіті системно з дошкільною, позашкільною, професійною освітою, що забезпечуватиме високий рівень університецької освіти.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Результатами децентралізації української освіти вбачалися укрупнення шкіл, що мало істотно поліпшити матеріальний стан закладів ланки шкільної освіти, стабільне фінансування та зменшення нерівності між сільськими і міськими школами за якістю освіти та доступністю освітньої пропозиції.

Беручи до уваги існуючу ситуацію у країні, можливими труднощами передбачалися: конфлікти щодо закриття шкіл; відсутність визначених стандартів фінансування освіти; політизація процесу; поділ відповідальності за якість навчання та комунікація реформи. Виходячи з європейського досвіду, остання мала відігравати провідну роль у процесі децентралізації адже саме громада мала не просто спостерігати за процесом зміни – отриманні місцевого самоврядування, а брати безпосередню активну участь та усвідомлювати відповідальність за результати (Ілюк, 2019).

Чітка і послідовна стратегія вибудови освітнього простору на рівні шкільної освіти на компетентісних засадах в Україні сприяє посиленню суголосних перетворень усіх складників, залучених до реалізації мети навчального і виховного процесів Нової української школи. Єдність і взаємопроникність останніх активізується в Україні у нових суспільно-політичних реаліях, які відкривають і залучають до цих освітніх процесів усі зацікавлені сторони: освітян, батьків учнів, власне учнів, громаду, підприємців, розширюючи рамки сфер їх функціонування у новому форматі відносин та взаємодії.

Беручи до уваги сучасні вихідні позиції – людиноцентризм, дитиноцентризм, гуманізм – як основні в організації функціонування усіх сфер суспільного життя, оновлення, новації, розвиток, самодостатність, самовідновлення є ключовими орієнтирами сучасної української освіти. Нова українська школа стає відкритою системою до впровадження інновацій. «Інноваційний» тлумачиться у контексті освітнього середовища, процесу та розвитку навчального закладу як:

- інноваційна мета освіти – створення сприятливих умов для творчості, реалізації природної суті, соціальних потреб людини;
- інноваційні освітні процеси – зумовлені суспільною потребою комплексні процеси створення, впровадження, поширення інновацій і зміни освітнього середовища, в якому здійснюється їх життєвий цикл;
- інноваційний розвиток – комплексна діяльність, яка забезпечує створення (зародження, розробку), освоєння, використання та розповсюдження новації, що призводить до необхідних ефективних змін, появи якісного нового стану системи (Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. НАПН України. Інститут педагогіки, с. 28-29).

У сучасному розумінні управління є процесом, що відбувається за участі усіх зацікавлених сторін: учнів, вчителів, керівників закладів, батьків, представників громади, небайдужих та усіх дотичних. Зусилля усіх освітніх рівнів та зацікавлених сторін, охоплюючи власне учасників освітнього процесу та середовища спільноти / країни, спрямовані на створення активно-діючої та багатовимірної системи розвитку людського капіталу за основними життєвими етапами та освітніми рівнями. Саме освіта є рушійною силою зміни суспільства у багатовимірному просторі освітніх взаємодій, а саме: у мікро вимірі самого учня і його середовища, у мезо вимірі навчального середовища (учні – учителі), у макро вимірі функціонування навчального закладу у спільноті (власне заклад у навколишньому середовищі), у мега вимірі активної одиниці у освіті країни (взаємодії з закладами та адміністративними установами галузі).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Демократичні процеси переорієнтовують цілі та завдання навчальних закладів – шкіл, сприяючи наділенню їх, їхнього середовища та територіальних спільнот новими повноваженнями, включаючи управлінські функції у межах власної відповідальності та питань власної зацікавленості. Формат функціонування визначається чинним законодавством. Так, у Законі України «Про освіту» (2017) означено терміни управління освітою, включаючи шкільну, серед яких:

- автономія як право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом;
- академічна свобода як самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом;
- засновник закладу освіти як орган державної влади від імені держави, відповідна рада від імені територіальної громади (громад), фізична та / або юридична особа, рішенням та за рахунок майна яких засновано заклад освіти або які в інший спосіб відповідно до законодавства набули прав і обов'язків засновника.

Серед засад і принципів згаданого закону вміщені: академічна свобода; фінансова, академічна, кадрова та організаційна автономія закладів освіти у межах, визначених законом; демократизм; державно-громадське управління; державно-громадське партнерство (Закон України «Про освіту», 2017).

Поступовий процес реформування освітнього поля України і виведення його функціонування на засади демократизації та децентралізації уможливили докорінну зміну позицій учасників освітнього процесу та зацікавлених сторін, а саме: учнів, педагогічних працівників, батьків, громади тощо. Переміщення важелів від ієрархічного управління до спільного керування законодавчо закріплено з прийняттям низки законів (Закон України «Про освіту» (2017 р.), Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020 р.).

Втілюючи нові принципи побудови держави, законодавчо самоврядування виокремлено та закріплено на кількох рівнях, а саме:

- на державному рівні: як легітимна форма місцевого управління – місцеве самоврядування як таке, що визнається і гарантується в Україні (Конституція України, 1996, Стаття 7);
- на управлінському рівні: як спосіб громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти (Закон України «Про освіту», 2017, Стаття 70);
- на рівні закладу навчання: як громадське самоврядування в закладі освіти (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020, Стаття 27).

Громадське самоврядування в закладі освіти визначається як право учасників освітнього процесу безпосередньо та/або через органи громадського самоврядування брати участь у вирішенні питань організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту своїх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

середню освіту» (2020) та установчими документами закладу освіти. Громадське самоврядування створюється органами самоврядування працівників закладу освіти, учнівського самоврядування, батьківського самоврядування, іншими органами громадського самоврядування (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020, Стаття 27, пункт 1, 3). Повноваження, відповідальність, засади формування та діяльності органів громадського самоврядування визначаються цим Законом та установчими документами закладу освіти Стаття 27, пункт 4) (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Керівник закладу освіти здійснює управління закладом загальної середньої освіти разом з засновником або уповноважений ним орган, педагогічною радою, вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу освіти.

Органи громадського самоврядування та піклувальна рада мають право брати участь в управлінні закладом загальної середньої освіти у порядку та межах, визначених Законом України «Про освіту» (2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (2020) та установчими документами закладу освіти (Законом України «Про повну загальну середню освіту» Стаття 36, 37) (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Керівника визнано особою, яка офіційно виконує функції управління колективом й організації його діяльності. Повноваження керівника закладу загальної середньої освіти визначаються законодавством та установчими документами закладу освіти (Законом України «Про повну загальну середню освіту» Стаття 38, 39) (Закон України «Про повну загальну середню освіту» , 2020).

Керівник закладу освіти сприяє та створює умови для діяльності органів учнівського самоврядування (Стаття 28), співпрацюючи з усіма гілками громадського самоврядування та створюючи умови для діяльності їх органів (Стаття 38) (Закон України «Про повну загальну середню освіту» , 2020).

Зважаючи на зміну формату діяльності згідно чинного законодавства та сучасні умови у країні, керівник має бути здатним реалізувати свій потенціал у професійному, особистісному та суспільному вимірах у навчальному закладі.

Таким чином, сучасне законодавство України визнає вагомість громанянського самоврядування на державному рівні і законодавчо забезпечує його функціонування на управлінському рівні та у закладах шкільної освіти з переліком повноважень повноправних учасників усіх зацікавлених сторін. Керівник позиціонується управлінцем колективної діяльності усіх груп учасників громадянських самоврядувань. Введення нової діючої сили – громадського самоврядування – переформатувало позиції учасників освітнього процесу та зацікавлених осіб, змінивши роль керівника навчального закладу, закцентувавши увагу на його багатовекторній діяльності, а відтак і на вимогах до його кваліфікації та підготовки.

Законодавчо самоврядування, як управлінська форма задіяних сторін, виокремлено та закріплено чинним законодавством, а саме: Конституцією України (Стаття 7) (Конституція України, 1996), Законом України «Про освіту» (Стаття 70) (Закон України «Про освіту», 2017), Законом України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). Самоврядування навчального закладу передбачає окремо його функціонування у середовищі учнів, педагогічних працівників, батьків, зацікавлених осіб тощо.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

У переліку компетентностей Закону України «Про освіту», які набувають учні і через задіяність у процес самоврядування, серед інших закріплено громадянські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням рівних прав і можливостей. Формування останніх можливо виключно у процесі суспільної взаємодії у різних площинах та на різних рівнях.

У закладі освіти учні є дієвими учасниками учнівського самоврядування з гарантованими правами, обов'язками, можливостями, формами і різновидами існування (Закон України «Про повну загальну середню освіту», Стаття 28, 2020).

Інноваційними характеристиками учнівського самоврядування є:

- свобода вибору і дій у межах встановлених правил;
- відкритість роботи учнівських об'єднань;
- рівневість функціонування (група, клас, заклад);
- співробітництво з іншими органами самоврядування – працівників закладу освіти та батьків, вищим колегіальним органом тощо;
- безпосередня взаємодія з керівництвом закладу, педагогічною радою щодо вирішення питань навчально-виховного процесу тощо.

Втілення перерахованих позицій, гарантованих на тепер чинним законодавством, уможливлює створення новітнього освітнього середовища на рівні закладу освіти не тільки для навчання, але і для активного виховання і формування необхідних компетентностей у майбутніх учасників громадянського суспільства. Залучення усіх сторін до самоврядування слугуватиме рушійною силою активізації процесів перетворення власне самого суспільства та його подальшого розвитку.

Таким чином, учнівське самоврядування єднає суспільство і освіту через співпрацю щодо покращення демократичниного функціонування останньої. Учнівське самоврядування є інструментом інноваційного розвитку освітнього середовища та сприяє формуванню громадянського суспільства. Інноваційність самоврядування не обмежується існуючими ознаками явища і потребує розвитку через розробку та втілення нових функціональних інструментів, механізмів та можливостей.

Суспільні трансформаційні процеси у сучасній Україні заохочують до активних перетворень в освітній галузі та у загальній середній школі зокрема, як рівня, який покликаний підготувати людину до свідомого дорослого життя в особливих швидкозмінних умовах сучасного світу. Оновлена структура рівня, засади, функції та відносини, охоплені учасники, серед яких учитель, які, діючі безпосередньо і опосередковано у навчально-виховному процесі, наділені правами і обов'язками у рамках діючого законодавства (Конституція України, 1996; Закон України «Про освіту», 2017); Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020).

Учитель разом з керівництвом, батьками, громадою діє в освітньому полі, окресленому законами країни і національною освітньою політикою. Його діяльність чітко регламентована згідно розмежування функціональних обов'язків. Учитель – педагогічний працівник – залишається ключовим елементом забезпечення реалізації навчально-виховного процесу. Його діяльність характеризується як педагогічна та освітня.

Педагогічна діяльність – це інтелектуальна, творча діяльність педагогічного (науково-педагогічного) працівника або самозайнятої особи у формальній та/або неформальній

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та/або професійних компетентностей.

Освітня діяльність – це діяльність суб'єкта освітньої діяльності, спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу у формальній та/або неформальній освіті. Діяльність учителя розглядається з позицій якості освітньої діяльності – рівня організації, забезпечення та реалізації освітнього процесу, що уможливлює здобуття особами якісної повної загальної середньої освіти на кожному рівні та відповідає вимогам, встановленим законодавством.

Такий поділ фіксує не тільки відповідні обов'язки але передбачає привнесення особистого доробку і внеску учителя у навчально-виховний процес, спираючись на власну підготовку, компетентності, творчість, морально-етичні та особисті якості, життєві цілі.

Вихідними засадами здійснення діяльності учителем законовизнані наступні:

- автономія (право суб'єкта освітньої діяльності на самоврядування, яке полягає в його самостійності, незалежності та відповідальності у прийнятті рішень щодо академічних (освітніх), організаційних, фінансових, кадрових та інших питань діяльності, що провадиться в порядку та межах, визначених законом);
- академічна свобода (самостійність і незалежність учасників освітнього процесу під час провадження педагогічної, науково-педагогічної, наукової та/або інноваційної діяльності, що здійснюється на принципах свободи слова, думки і творчості, поширення знань та інформації, вільного оприлюднення і використання результатів наукових досліджень з урахуванням обмежень, установлених законом);
- академічна доброчесність (сукупність етичних принципів та визначених законом правил, якими мають керуватися учасники освітнього процесу під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності з метою забезпечення довіри до результатів навчання та/або наукових (творчих) досягнень).

Оцінювання педагогічних працівників відбувається за допомогою атестації (система заходів, спрямованих на всебічне та комплексне оцінювання педагогічної діяльності) та сертифікації (зовнішнє оцінювання професійних компетентностей педагогічного працівника (у тому числі з педагогіки та психології, практичних вмінь застосування сучасних методів і технологій навчання), що здійснюється шляхом незалежного тестування, самооцінювання та вивчення практичного досвіду).

Права та обов'язки, гарантії педагогічним працівникам передбачають розподіл за сферами, серед яких професійна, особистісна, правова, соціальна і економічна (передбачені законодавством, колективним договором, трудовим договором та/або установчими документами закладу освіти).

Розширеного тлумачення набули питання підвищення кваліфікації педагогічних працівників (обсяг визначається законодавством, здійснюється за кошти державного та місцевих бюджетів) та міжнародного академічного обміну в умовах зростаючої мобільності.

Належну увагу приділено питанню участи педагогічних працівників у громадському самоврядуванні закладу освіти на усіх рівнях. Їм гарантовано право учасників освітнього процесу безпосередньо та/або через органи громадського самоврядування брати участь у вирішенні питань організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту своїх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадському

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти у межах повноважень, визначених діючим законодавством (Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020; установчі документи закладу освіти).

Таким чином, в рамках нового законодавства учителі, як педагогічні працівники, позиціонуються провідними у реалізації навчально-виховного процесу за опосередкованої участи зацікавлених сторін. Їх діяльність спрямовується на дотриманням державної політики у сфері освіти і базується на діючому законодавстві. Оскільки сучасний освітній процес є багатоскладовим і багатофакторним, чітко окреслено права і обов'язки, засади (автономія, академічна свобода, академічна доброчесність), принципи освітньої діяльності, гарантії життя і діяльності педагогічних працівників.

Особливе значення надається якості освітньої діяльності, оцінюванню педагогічних працівників, їх особистісним якостям, підвищенню кваліфікаційного рівня та мобільності, участі в громадському самоврядуванні.

Учительський менеджмент шкільної освіти України наближений за своїми процесами перетворень, хоча з певними відмінностями і рухом від адміністративної моделі до ініційованої знизу моделі, яка з прийняттям низок останніх законів спонукає її посилювати розвиток в умовах поглиблення демократичних процесів у самому суспільстві та активної розбудови його громадянськості починаючи зі шкільної ланки (Конституція України, 1996; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про повну загальну середню освіту», 2020). Характерно, що ключові рівновагомі позиції мають усі учасники освітнього процесу і зацікавлені сторони, органи вищої ланки опікуються регуляторними функціями. Розвиток моделі демократичного управління шкільною освітою України відбуватиметься за умови подальших процесів демократизації суспільства, сприяючи змінам у питанні учительського менеджменту.

Важливими для подальшого втілення децентралізації шкільної освіти України є вивчення досвіду закордоння, спільні проєкти і дослідження вітчизняних та зарубіжних вчених, практиків, освітян.

Показовим прикладом є Польща, яка здійснює трансформацію понад 30 років. Глибокі демократичні перетворення європейського простору поклали початок глибинних перетворень усіх сфер життя пост радянських країн з Польщею включно. Як одна з пост комуністичних країн, вона активно розпочала відхід від старої бюрократичної системи управління, взявши курс на демократичну адміністративну систему устрою і функціонування суспільства, досягши значних успіхів. Беручи досвід історично проекспериментованого і притаманного європейській цивілізації, країна зі зміною політичної системи розпочала адміністративні реформи одночасно, задіюючи освітню галузь.

У контексті вищезазначених кроків з розбудови демократичної держави невід'ємною складовою процесу була означена реформа децентралізації та демократизації освіти. Територіальне самоврядування було наділено функцією керівного органу школи і здійснило провідну роботу у реформуванні польської освіти. Повноваження в освітній галузі передавалися одиницям територіального самоврядування поступово (1990-1999 рр.), що вимагало їх виконання і фінансування. Саме останнє позиціонувалася як інструмент, за допомогою якого самоврядні одиниці відповідають за управління школою та фінансують навчальний заклад, здійснюючи це від одиниці самоврядування, вкладаючи власні кошти та отримуючи їх від центрального уряду.

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Етапи децентралізації освітніх завдань у Польщі (з інформацією щодо порядку фінансування шкіл (М. Гербст, Я. Герчинський, 2015):

- Піонерський етап (1990–1993 рр.) – етап створення самостійного, демократично обраного територіального самоврядування, що сприяло переходу місцевої влади до нового покоління. Отримавши бюджетну і політичну самостійність, громади взяли на себе у сфері освіти одне завдання – управління дитсадками. На фінансування власних завдань, зокрема, дитсадків, громади не отримали спеціальної субвенції, але на них розраховувалася частка державних податків. Як результат, частину дитсадків закрили, частину приватизували, більшість продовжила працювати.
- Етап добровільної передачі завдань (1993–1996 рр.) – етап перебирання на себе громадою управління початковими школами на добровільних засадах. Підставою для отримання в управління школу було підписання громадою договору з урядом із врегулювання розміру трансферу, який громада отримувала на утримання закладів. Громади повинні були брати в управління або всі заклади на своїй території, або жодної. Вихідним пунктом у фінансових переговорах були витрати на утримання початкових шкіл на території громади витрати у бюджетному році, який передував переговорам.
- Етап стабільності (1996–1998 рр.) – етап обов'язкового управління громадою початковими школами (за винятком спеціальних). Запроваджено освітню частину загальної субвенції, яка замінила дотації, встановлювальні для громад в індивідуальному порядку. Міністерство національної освіти прийняло загальнонаціональну формулу поділу коштів – алгоритм поділу освітньої субвенції. Остання гарантувала, що незалежно від зміни кількості учнів, передана громаді субвенція не може бути нижчою від субвенції попереднього року. Закон про доходи громад гарантував, що повна сума освітньої субвенції буде не меншою від певного відсотка доходів державного бюджету.
- Другий піонерський етап (1998–1999 рр.) – етап передачі управлінських повноважень щодо шкіл вищого від гімназій рівня та більшості позашкільних освітніх закладів новоствореному самоврядуванню повіту. Реформа децентралізації відбувалася одночасно із адміністративною реформою, якою запроваджувався повітовий рівень територіального самоврядування та відбувалася консолідація у регіональному устрої – поділі на воєводства (кількість воєводств було зменшено з 49 до 16). У повітів не було організаційної структури і кадрів, відповідно до переданих їм освітніх завдань. У 1999 р. у польській освіті було запроваджено структурну реформу, яка полягала у скороченні навчання у початковій школі до шести років, запровадженні рівня гімназії (три роки), та скороченні навчання у школі на вищому від гімназійного рівня (яка раніше йшла одразу після початкової школи).
- Завершення процесу створення системи 2000 р. Формування системи управління і фінансування освіти в остаточному вигляді підсилилося прийняттям Міністерством національної освіти нового алгоритму поділу освітньої субвенції. Два попередні алгоритми (для початкових шкіл і гімназій (1996 р.), для шкіл вищого від початкового рівня (1999 р.) були замінені одним, який охоплював усі типи шкіл і всі рівні самоврядування.
- Етап поступового посилення ролі керівних органів / засновників (2001–2015 рр.) З 2001 р. не було структурних змін у системі управління і фінансування освіти країни. Посилення ролі керівних органів і зменшення повноважень кураторів призвело до якісних змін, серед яких: (1) управлінський контроль за більшістю адміністративних рішень громад і повітів замінили на юридичний контроль; (2) контроль за бюджетним процесом, який здій-

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

снюють регіональні рахункові палати; (3) розлога система моніторингу результатів роботи шкіл (Гербст та Герчинський, 2015, с. 6–8).

Таким чином, досвід Польщі підтвердив можливість ефективного втілення децентралізації через адміністративну та освітню реформи зі залученням фінансової складової як завдання забезпечення функціонування школи у нових умовах, що послугувало орієнтиром змін для України. Поступовий збалансований перехід та державна допомога у регулюванні відносин виявили дієвість застосованої моделі у сучасному демократичному суспільстві, яке саме стає середовищем змін.

Зіставлення досягнутих Польщею результатів з показниками країн Вишеградської Групи щодо повноважень територіального самоврядування з прийняття управлінських рішень у сфері освіти (OECD, 2013), віднесених до компетенції влади на різних рівнях: школи, громади, регіону і держави, показало, що територіальне самоврядування відігравало в освіті у 2011 р. вищу від середньої управлінську роль. Польща передала самоврядуванню значно більше повноважень, ніж пересічна країна OECD, але вона не відрізнялася за цим показником (принаймні протягом досліджуваного періоду) на тлі Чехії й Угорщини. Відмінністю польської моделі управління від прийнятої в інших країнах Вишеградської Групи є нижчий відсоток рішень, що приймаються на рівні школи. В той же час рівень автономії шкіл у Польщі є близьким до пересічного для країн OECD. На думку авторів дослідження (Гербст М., Герчинський Я., 2015), децентралізаційні реформи, проведені у деяких пост-комуністичних країнах у 90-ті роки XX століття, були досить радикальними і передавали на місцевий рівень більше повноважень, ніж це було у країнах з міцною моделлю управління в освіті. Проте, в Польщі процес передачі відбувся до органів самоврядування, а в інших країнах регіону спиралися на сильну автономію як місцевої влади, так і директорів шкіл. Як акцентують М. Гербст та Я. Герчинський, відмінності у підходах до децентралізації в країнах Центрально-Східної Європи частково випливають з історичних причин, закріплених в адміністративному поділі, який значною мірою обумовлює значення місцевого самоврядування у суспільному житті та економіці (Гербст та Герчинський, 2015, с.11-12).

Зважаючи на неефективність прямого перенесення закордонного досвіду на власні терени, Р. Шиян акцентує цінність пошуку власних рішень у безпосередній партнерській взаємодії на різних рівнях професійних спільнот України та Польщі. На його думку, на державному рівні зберігається взаємна зацікавленість у підтримці освітніх реформ в Україні за такими напрямами:

- взаємна підтримка освіти – української у Польщі та польської в Україні – національних меншин;
- запровадження нового – компетентнісно орієнтованого – національного курикулуму на «партисипативних» засадах, тобто із щонайширшим залученням професійної спільноти та інших зацікавлених сторін;
- розвиток професійної освіти (Шиян, 2016).

Таким чином, беручи до уваги вищевикладене, попри відмінність та складні умови Україна розвиває демократичну освіту та суспільство, запровадивши інструменти через поетапну реформу «Нова Українська школа» та законодавчо розширивши самоврядування за адміністративно-територіальної реформи на основі європейського досвіду демократичної освіти. Це стає форматом для життєвої практики компетентностей, набутих у закладі для учнів та заохоченням і залученням до участі усіх «школо-зацікавлених осіб».

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Україна рухається у напрямку вдосконалення освітнього управління у ланці шкільної освіти із застосуванням закордоннного та власного досвіду, підкріпленого її національними напрацюваннями в умовах одночасної глибокої трансформації суспільства. Разом з тим Україна потребує подальшого формування демократичної та децентралізованої культури управління у школі. Проблемними питаннями залишаються подальша демократизація та децентралізація на рівні закладу та спільноти, готовність спільноти до активної участі, налагодження комунікації зацікавлених осіб, повна реалізація існуючих повноважень та відповідальність за отримані результати.

Подальша децентралізація та покращення якісного рівня функціонування навчальних закладів уможливлюється через деталізоване вивчення перебігу процесу у національному контексті та залучення провідного європейського і міжнародного досвіду за умови його глибокого аналізу та пілотного випробування.

Зважаючи на отриманий теоретичний та практичний досвід вибудови демократичного та децентралізованого управління у ланці шкільної освіти Україні, на нашу думку, необхідно:

на стратегічному рівні:

- продовжувати розпочатий процес реформування освти, приділяючи увагу відповідній покроковій розробці організації його втілення, контролю його перебігу з метою деталізованого аналізу та цілісної координації просування на рівні школи та суспільства / громади;
- брати до уваги ключові результати та проблеми поетапного втілення, ширше їх оприлюднювати та пропонувати до обговорення з усіма зацікавленим особами, розробляти нові інструменти та механізми їх взаємодії і порозуміння, сприяючи подальшій трансформації за необхідності працювати у нових умовах – бути спроможним приймати рішення і відповідати за отримані результати діяльності;
- налагоджувати відповідну комунікацію усіх учасників процесу;
- вибудова системи ефективної комунікації (за потреби з залученням допоміжних структур для вирішення проблемних питань);
- продовження освітніх реформ, вдосконалення розробки навчальних планів і програм, управління та підзвітнітності, просування знань подальший розвиток лідерства;
- створити систему підтримки для вирішення складних питань через впровадження консультацій відповідних фахівців галузі управління освітою.

на практичному рівні для посилення ШБУ (за аналізом світових практик Б. Колдвела) (Caldwell, 2005, p.11–22):

- контроль належної реалізації наділених прав та обов'язків усіх учасників з урахуванням особливостей місцевих потреб, координація процесу перебігу вирішення з проекцією на очікувані результати (від центрального до місцевого);
- вибудова у взаємовпливах дієвих та сильних громад задля відповідної підтримки шкіл через їх участь в управлінні;
- фіксація результатів вимірюваної якості з балансом централізації та децентралізації влади з ШБУ включно та підзвітність;
- побудова суспільних стосунків, а саме соціального капіталу – взаємодопоміжних стосунків між учасниками процесу та зацікавленими сторонами;

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

- змін культури відносин у системі – «централізація–децентралізація» шляхом аналізу отриманих результатів та координації покрокових змін;
- децентралізація бюджету на рівні школи;
- дотримання балансу управління між різними рівнями – центральним, регіональним та місцевим, між різними секторами – державним, приватним та добровільним.

на педагогічному рівні:

- забезпечення підготовки кваліфікованих викладачів, здатних реалізувати завдання НУШ у контексті сучасних суспільних потреб у шкільній освіті;
- застосування нових моделей організації ПОНІМ, включаючи модель автора, розроблену на основі аналізу сучасних тенденцій організації навчання у напрямі;
- запровадження новітніх технологій оцінювання діючого управління, участи суспільства, взаємодії усіх зацікавлених сторін;

на дослідницькому рівні:

- подальший аналіз досвіду впровадження демократичної та децентралізованої культури управління в освіті та ШБУ у європейському та північноамериканському освітньому просторах;
- продовження вивчення тенденцій розвитку управління шкільною освітою у європейському та північноамериканському освітньому просторах з метою аналізу можливостей їх подальшого втілення в Україні;
- дослідження особливостей впровадження ШБУ залежно від ступеня демократичного розвитку суспільства;
- детальне вивчення теорії та практик досвіду ключових питань управління шкільної освіти на національному та міжнародному рівнях з метою продовження реформ, розвитку лідерства, розробки навчальних планів і програм, розвитку нового державного управління та підзвітності, просування знань.
- реалізація спільних проєктів з країнами європейського та північноамериканського регіонів з питань управління шкільною освітою.

Список використаних джерел

Беновська, Л. (2015). Євроінтеграційна перспектива реформування середньої освіти в Україні. Інститут регіональних досліджень. http://ird.gov.ua/irdp/e20150702.pdf

Вдовиченко, Р.П., Калініна, Л.М. (2007). Управлінська компетентність керівника школи. Вид. група «Основа».

Волкова, Н.В. (2014). Місцеве самоврядування як суб'єкт управління освітою: кластерний підхід. Дніпроп. держ. фін. акад.

Гербст, М., Герчинський, Я. (2015). Баланс інституційних змін. Польська освіта у перехідний період. Варшава: Інститут освітніх досліджень, URL: http://wiki.sklinternational.org.ua/wp-content/uploads/2017/02/12/118/2016-02-16-Poland.pdf (дата звернення 21.03.2021)

Грицяк, Л., Калініна, Л. (2009). Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. Стратегічні пріоритети, 3 (12), 59–66.

Закон України «Про освіту»: Закон від 05.09.2017. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 25.03.2021)

Закон України «Про повну загальну середню освіту» Закон від 16.02.2020. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text (дата звернення: 25.03.2021)

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

Ілюк, О. (8 травня 2019). Децентралізація в шкільній освіті України: уроки ЄС для України. https://euukrainecoop.medium.com/%D0%B4%D0%B5%D1%86%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%80%D0%B0%D0%BB%D1%96%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F-%D0%B2-%D1%88%D0%BA%D1%96%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D0%B9-%D0%BE%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D1%96-%D1%83%D1%80%D0%BE%D0%BA%D0%B8-%D1%94%D1%81-%D0%B4%D0%BB%D1%8F-%D1%83%D0%BA%D1%80%D0%B0%D1%97%D0%BD%D0%B8-a204aa4547da

Калініна, Л. (2000). Сутність феномена управління. Директор школи: Україна, 2, 26-33.

Калініна, Л.М. (2001). Професіограма українського директора школи. Директор школи, *3* (*147),* 1–13.

Калініна, Л.М.(2003). Специфіка інформаційного управління закладами освіти. Освіта і управління, 6 (1), 47-66.

*Калініна, Л.М. (*2004). Теоретичні підходи до управління навчальним закладом. Директор школи, 9, 6–10, 12–14.

Калініна, Л.М. (2005). Інформаційні процеси в управлінській діяльності керівника закладу: сутність, специфіка та характерні ознаки. Освіта і управління, 8 (2), 35–44.

Калініна, Л.М. (2006). Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання. Освіта і управління, Том 9 Номер 1, 61–70.

Вдовиченко, Р.П., Калініна, Л.М. (2007). Управлінська компетентність керівника школи. Вид. група «Основа».

Калініна, Л.М. (2008). Інформаційне управління загальноосвітнім навчальним закладом: системи, процеси, технології. Інформатодор.

Калініна, Л.М. (2012). Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства. Прозоре управління, 3, 2–10.

Калініна, Л.М. (2012). Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу. Педагогічна думка.

Калініна, Л.М. (2017б). Управління новою українською школою. Порівняльна характеристика концептуальних змін, Директор школи *1*, 12–21.

Калініна, Л., Мелешко, В., Осадчий, І., Паращенко, Л., Топузов, О. (2018). Управління загальноосвітніми навчальними закладами як активними системами: моделі та механізми. Педагогічна думка.

Клясен Н. Л., Пушкарьова, Т.О. (ред.) (2022). Трансформація моделей управління освітою в територіальних громадах: стан, проблеми, перспективи. ТОВ НВП «Росток А. В. Т.».

Конституція України: Закон від 28.06.1996. База даних «Законодавство України» / ВР України. URL: http//zacon2.rada.gov.ua/laws/show (дата звернення: 25.03.2021)

Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. НАПН України. Інститут педагогіки. URL: http://undip.org.ua/photo/koncepciya_innovaciynogo_rozvytku_ZNZ.pdf (дата звернення: 15.03.2021)., с. 2–29.

Лісова, Н.І. (2018). Державно-громадське управління розвитком загальної середньої освіти в малих містах України. Видавець Пономаренко Р.В.

Локшина, О. (2022). Стратегія європейського співробітництва у галузі освіти і навчання у 2021–2030 рр. як євроінтеграційний орієнтир для української освіти. Український педагогічний журнал, 4, 5–17. https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17

Міністерство освіти і науки України. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи (2016). https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf

Паращенко, Л.І. (ред). (2013). Управління освітою та шкільна автономія: погляд зі школи: аналітична доповідь. «2UP».

Топузов, О., Калініна, Л. (2017). Організаційні механізми управління закладами освіти: методології та теоретичні засади. Український педагогічний журнал, 4, 34-44.

Шиян, Р. (2016). Децентралізація освіти у Польщі: досвід для України. https://decentralization.gov.ua/uploads/library/file/112/2016-02-16-Poland.pdf

Юрчук, Л. (2009). Тенденції децентралізації управління освітою в Україні. Вісник національної академії державного управління при Президентові України, *4*. 276–282.

UNESCO, International Academy of Education & Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ПІСЛЯМОВА

У результаті дослідницького пошуку виконавцями наукового дослідження «Інноваційні тренди, практики і технології загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах», яке реалізовувалося відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України упродовж 2021–2023 років, було:

- обґрунтовано теоретичні засади інновацій в освіті;
- охарактеризовано виклики, які формують характер розвитку загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах;
- розкрито сучасну політику ЄС у галузі освіти і навчання;
- охарактеризовано стратегічні орієнтири політик країн ЄС і США у галузі освітніх інновацій у контексті глобальних викликів та системних трансформацій;
- виявлено і охарактеризовано тенденції розвитку загальної середньої освіти в європейському та північноамериканському регіонах:
  - забезпечення справедливості в освіті;
  - підвищення якості освіти;
  - цифрова трансформація та технологізація освіти;
  - трансформація змісту освіти на компетентнісні засади;
  - інтенсифікація навчання іноземних мов на засадах мультилінгвізму;
  - децентралізація/централізація освіти.
- обґрунтовано інновації і технології їх упровадження у системах загальної середньої освіти країн ЄС та США:
  - ліквідація академічної сегрегації та кінцевих освітніх траєкторій;
  - забезпечення інклюзії та формування безпечного навчального середовища, яке є гендерно адаптованим, дружнім до національних меншин та учнів з обмеженими можливостями;
  - запровадження формату школи повного дня;
  - інтенсифікація запровадження ключових компетентностей, включно з трансверсальними;
  - структурування процесу трансформації змісту національної освіти держав-членів засобами рамок ключових компетентностей (Європейська рамка підприємницької ключової компетентності (EntreComp), Європейська рамка цифрової ключової компетентності (DigCompEdu), Європейська рамка особистісної, соціальної та навчальної ключової компетентності (LifeComp));
  - актуалізація міжнародних порівняльних досліджень якості знань учнів в рамках підвищення якості загальної середньої освіти;
  - інтенсифікація інтегрованого навчання іноземних мов (CLIL) та білінгвальне навчання;
  - розвиток штучного інтелекту, технологій блокчейн, цифрових відкритих підручників та відкритих освітніх ресурсів;
  - гейміфікація та EdTech у галузі технологізації освіти.
- визначено перспективність зарубіжного досвіду в умовах реформування освіти в Україні;
- уточнено категоріально-понятійний апарат дослідження: «інновація», «тенденція», «європейський освітній простір», «справедливість в освіті».

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Локшина Олена Ігорівна (https://orcid.org/0000-0001-5097-9171), доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Передмова, Розділ І, Розділ ІІ.1, Розділ ІІІ.2.1, Післямова).

Сисоєва Світлана Олександрівна (http://orcid.org/0000-0003-2499-732X), доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, Академік-секретар відділення філософії освіти, загальної та дошкільної педагогіки НАПН України (Розділ ІІІ.1).

Глушко Оксана Зіновіївна (https://orcid.org/0000-0003-0101-9910), кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.5, Розділ ІІІ.2.5).

Джурило Аліна Петрівна (https://orcid.org/0000-0002-5129-6724), кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.2, Розділ ІІІ.2.2).

Кравченко Світлана Миколаївна (https://orcid.org/0000-0003-3350-4638), кандидат історичних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.4, Розділ ІІІ.2.4).

Максименко Оксана Олексіївна (https://orcid.org/0000-0003-3951-7923), кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.7, Розділ ІІІ.2.7).

Нікольська Ніна Вікторівна (https://orcid.org/0000-0003-3393-3248), кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.6, Розділ ІІІ.2.6).

Шпарик Оксана Михайлівна (https://orcid.org/0000-0001-7507-4950), кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (Розділ ІІ.3, Розділ ІІІ.2.3).

https://doi.org/10.32405/978-966-983-483-6-2024-251

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Локшина Олена Ігорівна
Сисоєва Світлана Олександрівна
Глушко Оксана Зіновіївна
Джурило Аліна Петрівна
Кравченко Світлана Миколаївна
Максименко Оксана Олексіївна
Нікольська Ніна Вікторівна
Шпарик Оксана Михайлівна

За заг. ред. **Локшиної О. І.**

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

Монографія

Електронне видання

ТОВ «ВИДАВНИЧИЙ ДІМ «ОСВІТА»
Свідоцтво «Про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції»
Серія ДК № 6109 від 27.03.2018 р.
Адреса видавництва: 03057, м. Київ, вул. Олександра Довженка, 3
www.osvita-dim.com.ua

Обкладинка, верстка – Ладоня К.