

National Academy of Educational Sciences of Ukraine
Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine
Scientific and Methodological Institution
«The National Institute of Education»
Ministry of Education of the Republic of Belarus



Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогіки НАПН України
Науково-методична установа «Національний інститут освіти»
Міністерства освіти Республіки Білорусь



Нацыянальная акадэмія педагогічных навук Украіны
Інстытут педагогікі НАПН Украіны
Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі»
Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь



UA - EU: Cross-cultural
Comparisons in Educational
Research
Jean Monnet Module

Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2019: INTERNATIONALIZATION AND INTEGRATION IN EDUCATION UNDER GLOBALIZATION

BOOK of ABSTRACTS of the 3-rd International Conference
30 May 2019, Kyiv

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2019: ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ В ОСВІТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

МАТЕРІАЛИ ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
30 травня 2019 року, м. Київ

ПЕДАГАГІЧНАЯ КАМПАРАТЫВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ АДУКАЦЫЯ – 2019: ІНТЭРНАЦЫЯНАЛІЗАЦЫЯ І ІНТЭГРАЦЫЯ У АДУКАЦЫІ ВА ЎМОВАХ ГЛАБАЛІЗАЦЫІ

МАТЭРЬЯЛЫ ІІ Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
30 мая 2019 года, г. Кіеў



Київ 2019



УДК 37.014.5(100+477)(082)

**Конференцію організовано відділом порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР
«Тенденції розвитку шкільної освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018–2020)**

*Державний реєстраційний номер 0118U003360
та відповідно до плану роботи НАПН України на 2019 р.,
затвердженого Постановою Президії НАПН України
від 20 грудня 2018 р., № 1–2/14–348.*

*Рекомендовано до друку
вченою радою Інституту педагогіки НАПН України
(протокол № 6 від 25 квітня 2019 року)*

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 30 травня 2019 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / за заг.ред. О.І.Локшиної. – Київ–Дрогобич: ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2019. – 256 с.

ISBN 978-617-7263-79-0

До збірника увійшли тези доповідей учасників III Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації» (Київ, 30 травня 2019 р.), в яких розглянуто національний, регіональний та глобальний виміри розвитку освіти і педагогіки, зокрема актуальні проблеми середньої, вищої, професійної освіти та освіти дорослих у компаративній перспективі; методологічні проблеми порівняльної педагогіки, перспективність зарубіжного освітнього досвіду.

Для розробників освітньої політики, науковців, управлінців, вчителів, викладачів, докторантів, аспірантів, студентів.

УДК 37.014.5(100+477)(082)

*Статті подано в авторській редакції.
Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність
за точність наведених фактів, цитат, власних імен,
посилань на джерела та інших відомостей*

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



Конференція є новим виміром науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика», який вперше було організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в 2010 р.

Тож у цьому році ми святкуємо 10-річний ювілей!

ПРОГРАМНИЙ КОМІТЕТ

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

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

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

Олена Локшина — доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України

Оксана Заболотна — доктор педагогічних наук, професор, координатор проекту «Україна — ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях»

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Оксана Шпарик — кандидат пед. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України (голова)

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

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

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

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

ЗМІСТ

WELCOME ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS / ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ / ВІТАННЯ УДЗЕЛЬНИКАЇ КАНФЕРЕНЦЫІ

Олег Топузов , <i>Віце-президент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України</i>	14
Валянціна Гінчук , <i>директор Національного інституту адукації</i>	15
Оксана Заболотна , <i>координатор проекту «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях»</i>	17

PREFACE / ПЕРЕДМОВА / ПРАДМОВА

Олена Локшина , <i>завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. «Педагогічна компаративістика»: Нам 10 років:</i>	18
Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки	21

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

Світлана Сисоєва , <i>Світова науково-дослідна інфраструктура порівняльної педагогіки</i>	24
Катерина Андріїшина , <i>Встановлення авторства наукового тексту: американський досвід</i>	26
Анатолій Вихрущ , <i>Дидактика вищої школи в порівняльній ретроспективі</i>	28
Віра Вихрущ , <i>До проблеми механізму компаративістського аналізу у дослідженнях галузі 011 «Науки про освіту»</i>	29
Антоніна Гривко , <i>Зарубіжний досвід дослідження особливостей зовнішньоорганізованих конструктів педагогічних тестів</i>	31
Наталія Лавриченко , <i>Генеративна граматики Н. Хомського</i>	33
Мар'яна Сокол , <i>Детермінація педагогічного поняття «освіта» в умовах полікультурності</i>	35

Надія Федчишин. Порівняльно-педагогічні дослідження в контексті сьогодення	37
Олег Шевчук. Формалізація понятійного апарату дидактичних систем	38

**II. EDUCATIONAL REALITIES
IN COMPARATIVE AND HISTORICAL RETROSPECTIVE /
II. ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ
У ПОРІВНЯЛЬНО-ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ /
II. ПЕДАГОГІЧНЫЯ РЕАЛІЇ
Ў ПАРАЎНАЛЬНА-ГІСТАРЫЧНАЙ РЕТРАСПЕКТЫВЕ**

Оксана Джус. Професійна підготовка молоді на курсах Української селянської спілки (Чехо-Словацька республіка)	41
Наталія Дічек. Сучасні зарубіжні педагогі про феномен спадщини А. Макаренка	43
Олена Теренко. Ретроспектива розвитку освіти дорослих у США і Канаді	45
Світлана Шевченко. Розвиток навчально-виховних закладів для дітей із особливими освітніми потребами в умовах незалежної України (1991–2000 рр.)	47

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

Наталія Бабченко. Забезпечення якості освіти як один з напрямів впровадження польського досвіду у вітчизняну систему вищої освіти	49
Василь Білокопитов. Міжнародна мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти: місія та цілі	52
Анна Воіко. 21st Century Skills in Non-Formal Education: Importance of Modernization	54
Галина Васьківська. Інноваційні технології профільного навчання у контексті євроінтеграції	55
Наталія Гут. Мовна освіта дітей українських мігрантів у Португалії	57

Лариса Дворецька. Про особливості укладання тестів з математики міжнародного порівняльного дослідження природничо-математичної освіти TIMSS	59
Марія Кічула, Катерина Олексій, Тетяна Саварин. Освіта в роки становлення України: проблеми та перспективи	61
Катерина Ладоня. Особливості мови інтернет-комунікацій в умовах полікультурності.....	63
Тетяна Лісова. Рекомендації ОЕСР за результатами PISA щодо стратегій викладання математики.....	64
Оксана Максименко. Мовне сьогодення Канади: реалії поступального руху.....	66
Ольга Мілютіна. Інновації у навчанні іноземних мов: зарубіжний контекст	68
Олександра Назаренко. Безперервна освіта у Південнокорейському освітньому просторі.....	70
Любов Пляка, Наталія Гавриш. Становлення конкурентоспроможного фахівця як психолого-педагогічна проблема	72
Дмитрий Прохоров. Учебный математический апплет.....	74
Станіслав Сапожников. Спроба аналізу стратегічних напрямів та тенденцій розвитку системи вищої педагогічної освіти Республіки Болгарія.....	76
Iryna Slipukhina, Nataliia Polikhun, Ihor Chernetckiy. Competences of STEM Centres and Laboratories in Modern Education	78
Михайло Топузов. Особливості системи освіти в Чехії: уроки для України	80
Тетяна Хорошковська. Міжнародний досвід моніторингу читацької та математичної компетентностей учнів початкових класів в Україні.....	82
Анжеліка Цимбалару. Освітнє середовище авторських шкіл.....	84
Zhanna Chernyakova. The Implementation of the Global Dimension in the School Curriculum of Great Britain	86

**IV. STRATEGIES FOR SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT –
GLOBAL DIMENSION /
IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ –
СВІТОВИЙ ВИМІР /
IV. СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ –
СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ**

Андрусенко Ірина. Інтегрований курс «Я досліджую світ» в умовах нової української школи.....	89
Бажена Бадак, Ольга Долгополова. Проблемы школьного математического образования в Беларуси и его соответствие образованию зарубежных стран.....	91
Надія Бібік. Інтегроване навчання: досвід упровадження в початковій школі	92
Марина Бойченко. Можливості творчого використання зарубіжного досвіду освіти обдарованих школярів в Україні: нормативно-правовий аспект.....	95
Михайло Бурда. Компетентнісна орієнтація змісту шкільного підручника з математики рівня стандарту	96
Vira Butova. English Textbooks for the New Ukrainian School	98
Лідія Ващенко. Особливості екзаменів з біології у країнах зарубіжжя.....	99
Олена Гаврилишена. Нормативно-правова база системи забезпечення підручниками шкільної освіти у Фінляндії.....	100
Микола Головко. Зарубіжний досвід формування гімназійного курсу фізики на компетентнісних засадах	102
Світлана Головко. Зарубіжний досвід організаційно-методичного забезпечення підсумкової атестації здобувачів гімназійної освіти у формі зовнішнього оцінювання.....	105
Микола Євтух, Наталія Терентьєва. До питання виявлення та підтримки двічі обдарованих (виняткових) індивідів.....	108
Тетяна Засєкіна. Проблеми вивчення наукомісних предметів в школі.....	110
Людмила Калініна. Управління освітою як предмет дослідження українських і зарубіжних учених	112
Ольга Карпусь. Становлення здоров'язбережувального виховання як самостійного курсу в загальноосвітніх школах Фінляндії	115

Василь Кизенко. Абриси вітчизняного і зарубіжного досвіду реалізації варіативного компонента змісту освіти.....	117
Лариса Кондратенко. Особливості розуміння мети інклюзії в Україні та за її межами.....	118
Наталія Коханова. Підручник як складова курикулуму з англійської мови в початковій школі Польщі	120
Вікторія Кришмарел. Навчання філософії в школі: деякі пропозиції для наскрізної активації.....	121
Наталія Листопад. Вивчення величин у початковій школі Франції.....	123
Юлія Малієнко. Компетентнісно орієнтована методика формування полікультурного змісту історичної освіти в ліцеї.....	124
Валентина Мартиненко. Читацькі інтереси молодших школярів: сучасні тренди і традиції	125
Тетяна Мачача. Критерії добору змісту для інтегрованих курсів за вибором профільної середньої технологічної освіти.....	128
Iryna Moroz. Features of The Design of Content of School Historical Education in the Dimension of Modern Social Challenges	130
Petro Moroz. Methodological Basis of the Textbook “World History. History of Ukraine (integrated course)” for 6 School Year of General Secondary Education.....	132
Світлана Науменко. Зовнішнє незалежне оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти у країнах близького зарубіжжя.....	133
Валентина Новосьолова. Особливості реалізації компетентнісного підходу в підручнику української мови для 11-го класу	135
Олена Онаць. Позиція директора школи в Чеській Республіці та в Україні: порівняльний аспект.....	137
Оксана Онопрієнко. Свідцтво досягнень як нова форма оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи.....	138
Галина Онопченко, Олена Онопченко. Деякі організаційно-методичні підходи підтримки наукової творчості школярів (міжнародний досвід).....	140
Тарас Паска. Міжнародний науково-дослідний проект «Гірська школа Українських Карпат» як ефективний чинник поєднання науки і практики в умовах глобалізації.....	143

Олена Пометун, Нестор Гупан. Полікультурність України і завдання шкільної історичної освіти.....	145
Лідія Попович. Субмодель ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти.....	146
Катерина Постова. Аналіз освітніх програм для обдарованих дітей та молоді	148
Ольга Пуйо. Формування ціннісних орієнтацій старшого дошкільника засобами рухливих ігор.....	151
Tatyana Remekh. Civil Education in Ukrainian School: Development and Prospects	152
Олександра Савченко. Медіаграмотність школярів як новий результат початкової освіти	154

**V. TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT
IN EU COUNTRIES, IN US AND CHINA /
V. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ/
V. ТЭНДЭНЦЫИ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ
Ў КРАЇНАХ ЕС, ЗША І КИТАЇ**

Олена Локшина. Тенденції розвитку освітньої політики США у галузі освіти.....	156
Оксана Глушко. Навчання впродовж життя як тенденція розвитку освіти в Республіці Польща.....	157
Аліна Джурило. Оцінювання навчальних досягнень учнів у контексті забезпечення якості загальної середньої освіти ФРН.....	159
Ніна Нікольська. Освіта в США: сучасний стан та тенденції розвитку.....	161
Марія Тименко. Сучасні тенденції в освіті Великої Британії.....	162
Оксана Шпарик. Освіта в Китаї: сучасний стан та тенденції розвитку.....	164
Наталія Приходькіна. Розвиток медіаосвіти у закладах середньої освіти США: вплив освітніх організацій	166

**VI. ACTUAL PROBLEMS OF HIGH,
PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS
IN COMPARATIVE PROSPECTIVE /
VI. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ,
ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ /
VI. АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕНЫ ВЫШЭЙШАЙ,
ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫИ І АДУКАЦЫИ ДАРОСЛЫХ
У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ**

Nataliya Avshenyuk, Natalia Seminikhyna. Ukrainian and Australian Policy in Teacher Quality Assurance	168
Надія Бабовал. Виклики та перспективи освіти дорослих в Україні	170
Владислав Белан. Стан підготовки педагогів професійного навчання в Україні в умовах євроінтеграційних процесів	171
Оксана Биконя, Віра Іванишина. Основні підходи організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у навчанні ділового англомовного спілкування	174
Ілона Бойчевська, Людмила Веремюк. Професійна соціалізація молоді у закладах вищої професійної освіти України та Німеччини	176
Tetiana Holovatenko. Legislative Provision of Primary School Teacher Training in the Netherlands.....	178
Тетяна Горпініч. Шляхи покращення управління діяльністю вищих медичних навчальних закладів у США на початку XXI століття.....	180
Микола Євтух. Інтеграція вищої освіти України в європейський освітній простір в умовах глобалізації.....	182
Elena Zhizhko, Larysa Balakhadze. Communication Phenomenon and Skills Necessary to Master Communicative Competence. Latin American Context	184
Сергей Зенько. Сравнительный анализ методической подготовки будущих учителей информатики и математики по работе с общеучебными понятиями.....	188
Ореста Клонцак. Застосування програм академічно-громадського навчання в університетах США на поч. XXI ст.	189
Юлія Кобюк. Сутність професійного розвитку вчителів початкових класів в Австралії.....	191

Ольга Колодницька, Ірина Прокоп, Галина Паласюк. Вища освіта в контексті глобалізації.....	193
Лариса Корольова. Професійна підготовка вчителів іноземної мови в університетах Румунії: використання автентичних матеріалів	194
Сніжана Леу. Особливості стандартизації професійної освіти і навчання в ринкових умовах: на прикладі досвіду Великої Британії	197
Світлана Максимчук-Макаренко. Британський досвід організації освітнього процесу для університетів України.....	200
Ксенія Місайлова. Міжнародні вимоги до рівня підготовки викладача авіаційної англійської мови	202
Ярина Нахаєва, Наталія Єлагіна. Перспективи вищої освіти в Україні у сучасних умовах розвитку суспільства.....	203
Олена Огієнко. Світові тенденції розвитку педагогічної освіти	205
Оксана Першукова. Технологія CLIL як вияв актуалізації міждисциплінарних зв'язків у сучасній вищій технічній освіті зарубіжних країн.....	207
Анна Підгаєцька. Основні засоби співпраці студентів канадських університетів та громади.....	208
Олена Поддубей. Типологічні особливості технічних університетів Італійської Республіки.....	210
Марія Починкова. Дослідження змін нервово-емоційного стану студентів у процесі формування критичного мислення	212
Микола Степанець. Генеза магістерської освіти педагога у провінції Онтаріо (Канада)	213
Світлана Тезікова. Професійний розвиток вчителів у партнерстві університет-школа.....	215
Оксана Хомич Підготовка вчителя початкових класів в Канаді та Україні: порівняльний аспект.....	218
Ірина Чистякова. Інклюзивна освіта у Великій Британії: нормативно-правовий аспект.....	219

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

Ірина Ворысенко. Use of ICT in Foreign Languages Teaching and Learning.....	220
Анжеліка Булах. Електронний підручник як інноваційний засіб пізнання.....	222
Галина Буянова. Дистанційне навчання як необхідна складова професійної освіти та освіти впродовж життя.....	225
Іванна Ворона, Ольга Колодницька. Застосування інформаційних ресурсів мережі інтернет для вивчення латинської мови студентами-медиками.....	227
Алла Загородня. Використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців економічної галузі у закладах вищої освіти Польщі.....	230
Виктор Казаченок, Денис Денисовец. Тенденции развития ИКТ–образования в Республике Беларусь.....	231
Ліснівська Тетяна. Українські школи з погляду еволюції пріоритетів ІКТ- освіти, мереживної взаємодії в організації навчання.....	233
Олександр Меняйленко. WEB-платформа online-навчання.....	234

**VIII. UKRAINE-EU: CROSS-CULTURAL COMPARISON
IN EDUCATIONAL RESEARCH /
VIII. УКРАЇНА-ЄС: КРОС-КУЛЬТУРНІ ПОРІВНЯННЯ
В ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕННЯХ /
VIII. УКРАЇНА-ЕС: КРОС-КУЛЬТУРНЫЯ ПАРАЎНАННІ
Ў АДУКАЦЫЙНЫХ ДАСЛЕДАВАННЯХ**

Ірина Іванюк. Етапи розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського Союзу.....	237
Людмила Пуховська. Сучасні вектори розвитку професійної освіти і навчання в країнах ЄС.....	239
Аліна Сбруєва. Інтернаціоналізація підготовки докторів філософії у контексті участі університету у програмі Еразмус+Жан Моне Модуль.....	241
Ірина Соколова. Освіта дорослих: європейський контекст.....	242

Гаррет Бодом. Стратегії розвитку шкільної освіти у контексті європеїзації.....	245
Ольга Золочевська. Освітня політика в рамках європеїзації та глобалізації	247
Ірина Ільчук. До проблеми професійної підготовки вчителів закладів загальної середньої освіти до розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання.....	249
Анна Кузьменко. Особливості методів навчання у підручниках С.Х. Чавдарова	251
Світлана Луцькова. Стратегічне управління закладом освіти в умовах глобалізації та євроінтеграції.....	252
Леся Сухомлинська. Зарубіжний освітньо-виховний досвід гуманного ставлення до тварин в країнах ЄС.....	254

WELCOME ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ ВІТАННЕ ЁДЗЕЛЬНІКАЎ КАНФЕРЕНЦЫЇ

Шановний читачу!

Інститут педагогіки НАПН України – одна з провідних науково-дослідних установ, яка виконує соціальне замовлення суспільства щодо забезпечення науково-методичного супроводу функціонування педагогічної теорії і практики. Першочерговими завданнями наукових підрозділів Інституту є обґрунтування орієнтирів розвитку освітньої галузі з врахуванням національних надбань та світових тенденцій, оновлення змісту загальної середньої освіти, розбудова галузі підручникотворення під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Сьогодні, в умовах відкритості України світу, компаративні дослідження набувають особливої значущості для модернізації національної освіти, особливо в контексті реформи «Нова українська школа». У зв'язку з цим відділ порівняльної педагогіки Інституту ініціює широке обговорення напрацювань серед педагогічної громадськості, донесення отриманих результатів до розробників освітньої політики.

Інформаційним майданчиком для поширення наукових результатів є щорічний захід «Педагогічна компаративістика», який відділ порівняльної педагогіки проводить вже десятий рік поспіль. Цьогорічна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації» є важливим внеском у дискусію щодо викликів освітньої галузі у світовому просторі.

Переконалий, що здобутки учасників конференції, акумульовані в цій збірці, сприятимуть віднаходженню спільних орієнтирів модернізації педагогічної науки та освіти країн-учасниць та, що не менш важливо, становленню національної порівняльної педагогіки як перспективної галузі наукових знань.

Олег Топузов,

*доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор Інституту педагогіки НАПН України,
Віце-президент НАПН України*

Паважаныя чытачы!

Навукова-метадычная ўстанова «Нацыянальны інстытут адукацыі» Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь з'яўляецца вядучай навуковай установай краіны, якая займаецца пытаннямі забеспячэння зместавага кампанента сістэмы дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі.

Дзейнасць інстытута звязана з правядзеннем фундаментальных і прыкладных навуковых даследаванняў па псіхалага-педагагічных і сацыяльна-філасофскіх праблемах адукацыі, пытаннямі нарматыўнага і навукова-метадычнага забеспячэння дашкольнай, агульнай сярэдняй і спецыяльнай адукацыі, стварэннем вучэбна-метадычных комплексаў новага пакалення для ўстаноў адукацыі і іх вопытнай праверкай, распрацоўкай ідэй і тэхналогій, якія вызначаюць стратэгію развіцця сістэмы адукацыі ў краіне, а таксама з падрыхтоўкай навукова-педагагічных кадраў вышэйшай кваліфікацыі для нацыянальнай сістэмы адукацыі.

Актуальным вектарам навукова-метадычнай дзейнасці інстытута разглядаецца ўдасканаленне дзейных падыходаў да ацэнкі якасці адукацыі, удзел у міжнародных даследаваннях па ацэнцы адукацыйных дасягненняў навучэнцаў. У гэтым напрамку ажыццяўляецца ўзаемадзеянне з Сусветным банкам па пытаннях аналізу існуючай нацыянальнай сістэмы ацэнкі якасці адукацыі і яе ўдасканалення. У 2018 годзе Рэспубліка Беларусь прыняла ўдзел у міжнароднай праграме ацэнкі адукацыйных дасягненняў навучэнцаў PISA.

Удзел інстытута ў міжнароднай канферэнцыі «Педагагічная кампаратывістыка і міжнародная адукацыя 2019» у якасці партнёра стварае магчымасці для абмену навуковымі распрацоўкамі, актыўнага дыялогу паміж спецыялістамі ў галіне адукацыі, развіцця міжнароднага супрацоўніцтва і інтэграцыі адукацыйных сістэм. Параўнальны аналіз адукацыі ў краінах свету для развіцця беларускай педагагічнай навукі і адукацыйнай практыкі актуальны па дзвюх прычынах. Па-першае, вызначаючы асноўныя кірункі мадэрнізацыі нацыянальнай сістэмы адукацыі, мэтазгодна ацэньваць свае здабыткі не з пазіцыі самакаштоўнасці, а «бачыць» сябе ў сусветным адукацыйным кантэксце, у параўнанні з іншымі краінамі, грунтуючыся як на ўласнай, так і на прынятай у сусветнай супольнасці сістэме каштоўнасцей. Па-другое, толькі тая адукацыйная сістэма мае перспектывы развіцця, якая з'яўляецца адкрытай і крытычна ацэньвае сябе.

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

Валянціна Гінчук,
*кандыдат педагагічных навук,
дырэктар Нацыянальнага інстытута адукацыі*

Шановний читачу!

Матеріали конференції містять результати крос-культурних порівнянь в освіті України і країн Європейського Союзу. Такі наукові узагальнення зроблено внаслідок участі аспірантів Інституту педагогіки та інших підрозділів Національної академії педагогічних наук України у розробці Модуля Жана Моне в рамках міжнародного проекту «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях», фінансованого Європейською Комісією.

Метою запропонованого Модуля є введення європейського компонента в освітні українські наукові пошуки, а також приведення українських педагогічних досліджень у відповідність до європейських стандартів. Обраний шлях дає змогу підвищити якість української освіти та забезпечити зв'язок між науковцями, освітніми практиками і тими, хто формулює освітню політику. Саме тому серед результатів навчання – володіння міждисциплінарною методологією проведення освітніх досліджень з європейським компонентом, здатність представляти результати наукових досліджень з дотриманням правил академічної доброчесності, вміння враховувати культурні особливості різних країн під час проведення освітніх порівнянь.

У контексті реформи «Нова українська школа» зростає необхідність вивчення досвіду успішного реформування освіти в країнах Європейського Союзу з перспективою врахування його в практиці формування змісту навчання, обрання інноваційних форм навчальної діяльності. Зважаючи на це, у теоретичній частині Модуля представлено огляд традиційної й альтернативної середньої освіти в країнах Європейського Союзу, реформування освіти. Методологічна частина Модуля спрямована на спільне конструювання стратегії проведення освітніх досліджень у процесі підготовки матеріалів цієї конференції. Практична частина, яка проходить у формі літньої школи, розвиває метакогнітивні вміння учасників і веде їх шляхом від дослідника до тренера, який вміє критично мислити та виявляти креативність у процесі створення продуктивного дослідницького й освітнього середовища.

Запрошуємо Вас долучитися до наукової дискусії у широкому полі поставлених питань.

Оксана Заболотна,

*доктор педагогічних наук, професор,
координатор проекту «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях»*

PREFACE / ПЕРЕДМОВА / ПРАДМОВА

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА»: НАМ 10 РОКІВ

З великою приємністю представляємо матеріали третьої Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2019: інтернаціоналізація та інтеграція в освіті в умовах глобалізації». Цьогорічна конференція є консолідацією співпраці Інституту педагогіки НАПН України і Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України з міжнародним партнером – Науково-методичною установою «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь, а також з проектом Erasmus Mundus «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях», який імплементує Інститут педагогіки. Традиційно у конференції бере участь Автономний університет Сакатекаса (Мексика).

Конференція є новим виміром науково-практичного семінару «Педагогічна компаративістика», який вперше було організовано відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в 2010 р. Тож у цьому році ми святкуємо 10-річний ювілей.

Ювілей завжди орієнтує на осмислення отриманих результатів для окреслення орієнтирів на майбутнє. Аналіз здобутків засвідчує, що за десять років «Педагогічна компаративістика» об'єднала практично всю Україну. Міжнародними партнерами конференції в різні роки були Інститут освітніх наук (Румунія) і Північно-західний університет Південно-Африканської Республіки.

Спільнота зібрання «Педагогічна компаративістика» представлена різними типами інституцій – інститутами НАПН України, класичними, аграрними, військовими, економічними, медичними, педагогічними, технічними, юридичними університетами, інститутами післядипломної освіти, школами тощо. Постійними партнерами є осередки порівняльної педагогіки з Сумської, Тернопільської, Черкаської (Умань), Чернігівської областей.

Цінуємо незмінну участь випускників наукової школи, що була започаткована за двадцять вісім років існування відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Ми вдячні за багаторічну інформаційну підтримку Державній науково-педагогічній бібліотеці України імені В.О. Сухомлинського і Американській бібліотеці імені Віктора Китастого Національного університету «Києво-Могилянська академія».

До дискусії в цьому році активно приєдналися колеги – співробітники Інституту педагогіки НАПН України, які розглядають проблеми національної освіти крізь призму міжнародних підходів.

Осмислення пройденого шляху уможливорює вести мову про актуальність заходу, який протягом десяти років сприяє діалогу культур. Задуманий у 2010 р. як камерне зібрання компаративістів – співробітників установ Національної академії педагогічних наук України (м. Київ), поступово він перетворився на платформу для обговорення здобутків та викликів освіти в міжнародному масштабі.

Нагальним залишається розвиток методології порівняльної педагогіки. Йдеться про відпрацювання дослідницьких методів, форматів порівняння, підходів до викладу отриманих результатів. З цією метою відбувається обговорення методологічних орієнтирів порівняльно-педагогічних студій, подальший розвиток рекомендацій до виконання дисертаційних робіт.

Вдалим за ці роки зарекомендував себе формат зібрання, який передбачає засідання експертної ради, що об'єднує провідних учених-компаративістів, функціонування дискусійних майданчиків, брифінги регіональних осередків з порівняльної педагогіки тощо.

Наукові дискусії конференції розкривають багатовимірність та інтеграційність освіти в умовах глобалізації. Аналіз доповідей учасників різних років уможливорює констатування важливого позитиву – спостерігається дослідницький рух компаративістів у напрямі концептуального забезпечення модернізації освіти. Завдяки розширенню спектру країн, які обирають компаративісти для дослідження, проведенню міжкраїнових/регіональних порівнянь, виходу на тематику наднаціонального характеру, акцентуванню в дослідженнях інноваційних реформаторських практик і тенденцій розвитку освіти у світовому вимірі, забезпечується валідний фундамент для розбудови освіти високого рівня, спільний рух до європейського та світового освітнього просторів.

Структура збірника уможлиблює презентацію різних характеристик розвитку освіти в горизонтальній та вертикальній проекціях в аспектах реформ, інновацій, інклюзії та історичної спадщини.

Сподіваємось, що читачі віднайдуть для себе корисні ідеї, що є відображенням як автентичних успішних практик, так і гармонізованого виміру розвитку сучасної освіти.

Олена Локшина,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України*

РЕКОМЕНДАЦІЇ ДО ВИКОНАННЯ ДИСЕРТАЦІЙНИХ РОБІТ У ГАЛУЗІ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення **хронологічних меж** (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, **хронологічні межі дослідження** є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

2. Доцільним є формулювання **територіальних меж**, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

3. **Актуальність дослідження** важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

4. **Мета дослідження** має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації.

5. **Завдання дослідження** слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні

для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської — 8-ми.

6. Новизна дослідження має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

7. При наданні **рекомендацій/пропозицій** слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. **Рекомендації/пропозиції** мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

8. Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку **досліджуваного феномену в Україні**, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

9. Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф **«Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці»** (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

10. Структура роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів — для докторської. Вона має відображати:

- **теоретичні аспекти досліджуваної проблеми** (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської — Розділ 1);

- **практичні шляхи її педагогічного розв'язання:** зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);

- **перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні** (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

11. Логічним завершенням кожного розділу мають бути **висновки** (2–3 сторінки), а дисертації – **загальні висновки** (5–7 сторінок).

12. Джерельна база дослідження – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей. Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

13. Список використаних джерел має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (**дві третини**) – іноземними мовами.

14. Додатки в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією.

15. «Словник іноземних понять і термінів» слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

I.

METHODOLOGICAL CHALLENGES OF COMPARATIVE EDUCATION

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

МЕТАДАЛОГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПАРАУНАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ

СВІТОВА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ІНФРАСТРУКТУРА ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

**Світлана Сисоєва, д.пед.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**

Національна академія педагогічних наук України
м. Київ, Україна

Вагоме значення для проведення та поширення результатів порівняльних досліджень в галузі освіти має уміння компаративіста ефективно використовувати інформацію, яка накопичується світовою науково-дослідною інфраструктурою порівняльної педагогіки.

До світової науково-дослідної інфраструктури порівняльної педагогіки відносять:

- численні наукові організації і їх підрозділи, що займаються порівняльними дослідженнями;
- осередки наукової інформації та документації в галузі порівняльної педагогіки та освіти;
- осередки порівняльної статистики;
- товариства порівняльної педагогіки на локальному, регіональному та глобальному рівні;

- друквані журнали, періодики, бюлетені, присвячені проблемам порівняльної педагогіки;
 - міжнародні конференції, конгреси, симпозіуми, у яких беруть участь науковці та всі зацікавлені дослідженнями з порівняльної педагогіки.
- Варто підкреслити, що порівняльні дослідження активно підтримують Організація економічного співробітництва і розвитку (OECD), ЮНЕСКО та Рада Європи.

Найбільш знаною інформаційною базою в галузі освіти є ERIC (Educational Resources Information Center), яка була створена у 1966 році в США з метою пошуку, опрацювання, збереження наукової інформації в галузі освіти і надання до неї широкого доступу. Над опрацюванням інформації працює понад 16 спеціальних наукових організацій в США, створено предметні каталоги, доступ до інформації може отримати будь який дослідник.

Баз ERIC не є єдиною інформаційною базою в галузі освіти і науки. Так, існують в Європі такі бази, як: BLASE (Велика Британія), DIMDI (Німеччина), IRS Італія), PASCAL Франція), а також DIALOG (США), AUSINET (Австралія) тощо.

Варто зазначити, що існують спеціалізовані інформаційні бази, у яких накопичується матеріал стосовно певних аспектів розвитку освіти та наук про освіту, зокрема бази з текстами докторських дисертацій, бази по проблемах обдарованих дітей, освіти дорослих тощо.

Вагоме значення для створення таких інформаційних баз має діяльність ЮНЕСКО. Під патронатом цієї організації працюють різні програми з проблем функціонування сфери освіти, підтримки освітянських бібліотек, підготовки вчителів тощо. Збір і поширення інформації в галузі освіти є обов'язком таких міжнародних організацій, як Організація об'єднаних націй, Світовий банк, Рада Європи, Організація економічного співробітництва і розвитку.

До найбільш відомих видань, де міститься інформація з порівняльної педагогіки, можна віднести Статистичний щорічник (Statistical Yearbook), який публікується англійською мовою у США, а також журнали ЮНЕСКО, зокрема «Міжнародний огляд проблем освіти».

Звернемо увагу на організації, які займаються проблемами порівняльної педагогіки та формуванням відповідних інформаційних баз даних на рівні різних країн. Це, наприклад – Міжнародна Рада розвитку освіти (США), яка спеціалізується на проблемах вищої освіти та професійної

підготовки у сільській місцевості; Міжнародна Рада розвитку освіти у Торонто, яка займається проблемами освіти дорослих; Міжнародна Асоціація з оцінювання освітніх досягнень (Італія), яка концентрує свою увагу на порівняльних дослідженнях навчальних досягнень учнів у різних країнах; Європейський інформаційний центр з проблем майбутнього підготовки вчителів (Чехія), який займається збором та аналізом інформації про післядипломну освіту вчителя.

Щодо товариств порівняльної педагогіки, то вони існують, практично, у кожній країні як осередки організації досліджень з порівняльної педагогіки та об'єднання компаративістів в галузі освіти. Вагомість такої діяльності визначається тим, що ще у 1970 році створено Світову Раду товариств порівняльної педагогіки, до якої з кожного товариства входить один представник. Світова Рада проводить конгреси з різних проблем розвитку освіти, підтримує проведення порівняльних досліджень та представлення їх результатів світовій спільноті. Така діяльність на світовому рівні вимагає створення в Україні об'єднаної Асоціації з компаративістики в галузі освіти, тісної взаємодії з міжнародними партнерами в галузі порівняльної педагогіки та розвитку освіти. Зазначена проблема є актуальною для нашої країни з огляду на те, що порівняльна педагогіка почала активно розвиватися в Україні тільки за часів незалежності.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, компаративістика в галузі освіти, науково-дослідна інфраструктура, товариство, асоціація.

ВСТАНОВЛЕННЯ АВТОРСТВА НАУКОВОГО ТЕКСТУ: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД

Катерина Андріїшина

Глухівський національний педагогічний університет імені

О. Довженка

м. Глухів, Україна

Метою дослідження є існуюча у всьому світі проблема ідентифікації авторів наукових текстів. Особливо ретельно зазначена проблема досліджується американськими вченими для боротьби з пла-

гіатом у науковому середовищі. У своєму дослідженні, спираючись на досвід американських вчених, спробуємо виявити положення встановлення авторства наукових текстів. Автор наукового тексту – це особа, яка відповідає трьом критеріям: проектування роботи над науковим текстом, що включає збір матеріалу, аналіз та інтерпретацію даних; написання наукового рукопису, або частини рукопису; затвердження остаточного варіанту рукопису.

У наукових виданнях кінця Середньовіччя та періоду Відродження, авторство, як правило, було анонімним та колективним, з приписаними спонсорами (церква або король). У період Сучасності – ХХ та ХХІ століття категорія автора наукового тексту значно еволюціонувала – читачі наукових видань бажать знати не тільки те, хто спонсорував дослідження, але і хто зробив роботу. Прозорість (тобто повне розкриття інформації) вважається тепер моральною відповідальністю, і багато наукових журналів вводять механізми для збільшення прозорості у зазначені авторів, співавторів та спонсорів наукового дослідження для більш продуктивного обміну інформацією серед науковців та встановлення відповідальності авторів за надані дані.

Сучасний науковий текст вимагає автора (Harris, 1993), але існують різні види наукового авторства, що є важливим при поданні остаточного матеріалу. Автор наукового тексту може бути представлений одноосібно, безособово, як інституція чи організація та колективом. Всі особи, які внесли свій вклад в роботу, але не є авторами повинні бути названі в частині вдячності зі вказівкою та описом того, що саме вони зробили. Всі ті, хто перераховується таким чином, повинні бути у цьому обізнаними. Деякі наукові журнали (в основному в США) вимагають перерахування усіх названих осіб (Albert, 2003). Список авторів узгоджується, виникає правильний порядок, в якому перераховані автори.

Зроблено висновок, що жодне питання не є більш всюдисущим і спірним, ніж питання про авторство наукового тексту – у науковій літературі нерідко відбувається зловживання авторством. Визначення авторства наукового тексту є важливим – призводить до грантів, робочого місця, і наукової репутації.

Ключові слова: науковий текст, авторство, ідентифікація, Америка.

Література

- Albert, T. (2003). How to handle authorship disputes: a guide for new researchers. The COPE Report, 32–34.
- Harris, R. (1993). The authoring of Saussure. Media texts, authors and readers: a reader, 171–180.

ДИДАКТИКА ВИЩОЇ ШКОЛИ В ПОРІВНЯЛЬНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Анатолій Вихрущ, д.пед.н., проф.

Тернопільський національний економічний університет
м. Тернопіль, Україна

Парадоксальність розвитку дидактичних систем проявляється в тому, що після геніальних здобутків етнопедагогіки наступив філософський період, представники якого акцентували увагу на теоретичних аспектах освіти дорослих. Це можна побачити у філософських школах Китаю, Індії, Греції. На жаль філософія дидактики в порівняльній ретроспективі ще чекає на всебічний порівняльний аналіз. Залишається незавершеним вивчення і впровадження в практику дидактична система Я.-А. Коменського. Його логіка навчального процесу (аналіз – синтез – синкрізіс), структура окремого заняття (самостійне спостереження – використання знань на практиці – використання в нових умовах – контроль вивченого) залишається недосяжною для вищої школи. Особливе місце займає в дидактиці педагогічна психологія, а саме робота з великими масивами інформації, втомлюваність, творчість, закономірності розвитку, вікові особливості.

Пропонуємо назви розділів, які становитимуть авторську структуру підручника «Дидактика вищої школи»: 1. Закономірності розвитку освітніх систем. 2. Становлення дидактики вищої школи в порівняльній ретроспективі. 3. Система базових понять. 4. Педагогічна психологія і модернізація навчального процесу. 5. Психолого-педагогічна культура сучасного викладача. 6. Особистісний розвиток студента. 7. Дидактичні основи управління вищим навчальним закладом. 8. Розвиток творчих здібностей студентів. 9. Модернізація змісту, форм, методів навчання. 10. Перспективи розвитку дидактики вищої освіти в умовах глобалізації.

Можна зробити висновок про доцільність прогностичної оцінки, підготовки підручників і хрестоматій нового покоління, присвячених актуальним питанням дидактики вищої школи.

Ключові слова: дидактика, особистість, закономірність.

ДО ПРОБЛЕМИ МЕХАНІЗМУ КОМПАРАТИВІСТСЬКОГО АНАЛІЗУ У ДОСЛІДЖЕННЯХ ГАЛУЗІ 011 «НАУКИ ПРО ОСВІТУ»

Віра Вихрущ, д.пед.н., проф.

Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна

Сучасний період компаративістики у галузі наук про освіту (спеціальність 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки, 011 «Науки про освіту») характеризується насамперед тим, що акцент зацікавлень науковців змістився з предметного поля на саму компаративістику як окремий об'єкт теоретичної рефлексії, як особливу форму дискурсу.

1. Актуальною у компаративістських дослідженнях у галузі 011 «Науки про освіту» є проблема: якою повинна бути їх спрямованість – практичною чи узагальнюючою/теоретичною? Натомість, у дослідженнях компаративістського спрямування з проблем розвитку системи освіти у зарубіжних країнах представлено саме узагальнення зарубіжного досвіду з тієї чи іншої проблеми (тобто, початковий етап компаративістського аналізу). Подібним чином можна узагальнити і основні проблеми у реалізації компаративістської складової досліджень з історії педагогіки та історико-педагогічної персоналістики.

2. У галузі педагогічних досліджень важливим є питання про те, що саме (які освітні системи або їх елементи із врахуванням освітніх систем) можна порівнювати, а саме:

- правомірність застосування горизонтальних та вертикальних підходів у компаративістському дослідженні;
- розв'язання питання: чи досліджувані об'єкти порівнянні цілком чи частково, або «у якому плані вони порівнянні, а у якому – непорівнянні».

3. У процесі порівняння використовуються різні його форми: описове, прикладне і контрастне; згідно іншого підходу – синхронне, асинхронне та бінарне порівняння. Кожен із вказаних видів порівняння у компаративістському дослідженні потребує розробки відповідного алгоритму, що сьогодні є проблемою.

4. На думку П. Емінеску, порівнюючи різні системи, слід враховувати і наявність визначальних елементів, і їх вплив на інші елементи системи. У зв'язку із цим, зокрема, зазначимо, що у практиці досліджень у вказаній сфері спостерігається відсутність врахування типу країни за динамікою її розвитку: країна сталого розвитку чи несталого розвитку.

5. Аналіз авторських розвідок з огляду на методологію системного параметричного порівняльного аналізу у вказаній галузі дає об'єктивні підстави стверджувати, що зазначена чіткість та структурованість порівняльного історико-педагогічного аналізу у більшості досліджень відсутня.

6. Не сприяє розв'язанню вказаної проблеми і відсутність чітких паралелей між вітчизняним та зарубіжним трактуванням понятійного апарату з кожної із досліджуваних проблем.

7. З огляду на багаторічний досвід роботи у спеціалізованих вчених радах вказаного напрямку, наважимося стверджувати, що для досліджень з історії педагогіки та історико-педагогічної персоналістики, історіографії, із загальної і порівняльної педагогіки він має бути відмінним, але із спільним загальнокомпаративістським/методологічним підґрунтям.

8. Вважаємо за можливе стверджувати: цілеспрямовано не формується і на практиці не застосовується узгоджений та загальноприйнятий механізм компаративістського аналізу, що обумовлює результативність таких досліджень.

Ключові слова: порівняльний історико-педагогічний аналіз, компаративістський підхід, механізми компаративістського аналізу, науки про освіту, педагогічні системи.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗОВНІШНЬООРГАНІЗОВАНИХ КОНСТРУКТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕСТІВ

Антоніна Гривко, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою публікації є огляд результатів досліджень, спрямованих на вивчення особливостей зовнішньоорганізованих конструктивних тестів (ЗКТ), що дає змогу окреслити актуальні напрями розроблення теоретико-практичних основ конструювання та використання тестових технологій для підсумкового оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти.

Особливості ЗКТ у аналізованих експериментальних дослідженнях розглядаються в аспектах: складності завдань різних форм і впливу їх на результати тестування; еквівалентності закритих і відкритих завдань у процесі оцінювання рівня засвоєння учнями одних і тих самих навчальних конструктивних (Кемпбелл Дж., Кронбах Л., Стіггінс Р); конструювання тесту в контексті зовнішньої організації в ньому завдань (Алдерсон Ч., Клей Б., Хадсон Т. та ін.).

Аналіз праць із означеного кола питань дав змогу зробити узагальнення.

1. Закриті й відкриті тестові завдання, попри еквівалентність за показниками статистичної значущості та надійності, є різними за рівнем складності. До того ж у низці досліджень висвітлено думку про те, що як закриті й відкриті завдання, так і різні типи завдань однієї форми різняться за операційно-діяльними характеристиками, які разом із змістовим компонентом визначають складність виконання тесту й впливають на результати тестування. У дослідженні р. Лізітца та С. Хоу доведено, що за умови заміни відкритих завдань закритими аналогічної складності, результати істотно не зміняться. Водночас учені обґрунтували, що закриті й відкриті завдання не є взаємозамінними, оскільки виконання їх є виявом різних когнітивних умінь і когнітивних стилів мислення учнів (Lissitz, 2012).

2. Одним із чинників, який впливає на результати тестування, є структура тесту (порядок, поєднання й кількісне співвідношення завдань різних форматів у одному тесті, групування їх за змістом чи за рівнем складнос-

ті тощо). У низці праць висвітлено емпіричні відомості, які засвідчують наявність впливу порядку ТЗ на результати тестування. Так, К. Грей (Gray, 2007) довела, що порядок завдання в тесті множинного вибору зумовлює статистично значущий вплив на відповідь учнів, тобто правильність обраної відповіді залежить від порядку виконання завдань. У дослідженні Дж. Опфер, М. Феререр та ін. (Nehm, 2014) вивчався ефект секвенування у тесті з відкритими завданнями — вплив розташування завдань на показники успішності їх виконання. Науковці визначили, що порядок завдань впливає на продуктивність тестованих здебільшого в ізоморфних тестах, а подібність відкритих завдань за змістом знижує рівень деталізації відповідей. Іншу думку висвітлено в дослідженні Дж. Монка і В. Сталлінса (Monk, 1970), які обґрунтували можливість використання одного й того самого тесту, але з різним порядком групування завдань, як альтернативу розроблення кількох варіантів тестів, що не можуть бути повною мірою еквівалентними.

Наявність суперечностей у вивченні висвітлених аспектів і необхідність їх розв'язання для посилення теоретико-практичної бази використання тестових технологій у педагогічному оцінюванні підтверджує необхідність проведення уточнювальних досліджень із урахуванням світового досвіду відповідних наукових пошуків для визначення й обґрунтування оптимальної структури тесту.

Ключові слова: тестові технології, формат тестових завдань, структура тесту.

Література

- Gray, K. (2004). The effect of question order on student responses to multiple choice physics questions. Kansas State University, 79.
- Lissitz, R. W., & Hou, Xiaodong, & Slater, Sh. (2012). The Contribution of Constructed Response Items to Large Scale Assessment: Measuring and Understanding their Impact. *Journal of Applied Testing Technology*, 13 (3). Retrieved from: <http://www.jattjournal.com/index.php/atp/article/view/48366>.
- Monk, J.J., & Stallings, W.M. (1970). Effects of item order on test scores. *Journal of Educational Research*, 63 (10). 463–465. <https://doi.org/10.1080/00220671.1970.10884067>.

Nehm, R., & Opfer, J., & Pearl, D., & Federer M. (2014). Using a Constructed-Response Instrument to Explore the Effects of Item Position and Item Features on the Assessment of Students' Written Scientific Explanations. *Research in Science Education*, 45 (4). 527–523. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9435-9>.

ГЕНЕРАТИВНА ГРАМАТИКА Н. ХОМСЬКОГО

Наталія Лавриченко, д.пед.н., проф.

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

Психолінгвістична теорія, запропонована Ноамом Хомським наприкінці 1950-х (Transformational generative grammar) була доповнена й трансформована в 1972, 1981, 1986 рр. (Universal grammar). В основу теорії покладена думка про те, що мова має внутрішню структуру і спирається на систему правил. Відтак порядок слів у конкретному реченні неможливо звести до простого асоціювання з певним висловлюванням чи мовною ситуацією. У теорії Хомського революційною виявилася не тільки й не стільки формальна модель, запропонована для опису мови, скільки науковий підхід до теорії мови загалом, згідно з яким граматики має відповідати трьом головним вимогам:

1. Вимога зовнішньої адекватності. Граматика повинна визначати, яка послідовність слів є допустимою для конкретної мови, а яка – ні. Граматику можна вважати зовнішньо адекватною, якщо вона дає всі допустимі послідовності й жодної – недопустимої.

2. Вимога дескриптивної адекватності. Граматика має описувати відношення між структурою речення і його смислом.

3. Вимога пояснювальної адекватності. Теоретично ми можемо мати різні формальні граматики, що мають однакову зовнішню і дескриптивну здатність. Однак дитина, яка навчається мові, напрацьовує систему правил, яка є єдиною саме для конкретної мови. І це, на думку Хомського, говорить про те, що деякі лінгвістичні правила чи обмеження є природженими і функціонують як лінгвістичні універсалії.

Пояснювальна адекватність граматики – це вимога правильно відображати лінгвістичні універсалії. Граматика, будучи формальною систе-

мою, складається із кінечного числа правил, що уможливлють побудову речень, висловлювань. Цей процес можна порівняти з дедукцією в логіці: ми будуємо речення послідовно, застосовуючи граматичні правила. Сукупність граматичних правил конкретної мови — граматики — є, по суті, основою системи мови, теоретичною моделлю, яка складається з окремих правил (гіпотез) структурної організації мови. Принагідно зауважимо, що поняття «гіпотеза» в лінгвістиці (Б. Уорф, 1942) відображає взаємозв'язок мови й мислення, зокрема те, як мова впливає на процеси творення смислів, категорій; сприйняття й запам'ятовування назв, характеристик предметів, вказує на умовність, варіативність мовних структур щодо об'єктів реального світу.

Поштовхом до створення генеративної граматики стало усвідомлення Н. Хомським дескриптивної неадекватності наявних моделей мови. До розв'язання цієї проблеми вчений приступив шляхом розроблення двох структур у мові: глибинної й поверхневої з дворівневим процесом генерації речень. Глибинна структура мови за Хомським лежить під поверхнею речення й відображає його смисл. Поверхнева структура слугує для компонування головних членів речення. При цьому процес генерації речення відбувається в два етапи:

1) Спочатку застосовуються структурні правила компонування фраз і генерується глибинна структура.

2) Застосовуються трансформаційні правила й генерується поверхнева структура. Трансформаційні правила застосовуються до всієї сукупності компонентів речення й перетворюються шляхом видалення, додавання, переміщення складників.

Приклад. На перший (поверхневий) погляд такі речення, як «John is eager to please» & «John is easy to please» мають подібну структуру. Однак, якщо поглянути глибше, вони виявляються різними в смислово-відношенні. У першому реченні Джон — це підмет, що вказує на суб'єкта дії (John pleases people — Джон виявляє люб'язність до інших людей). У другому реченні Джон — це додаток, що вказує на об'єкта дії (other people please John — інші люди виявляють люб'язність до Джона).

У авторській теорії Хомський розкриває процес навчання мові як творення правил мови, які лежать в її основі. Дитина, на думку вченого, від народження наділена здатністю будувати гіпотези щодо структурних правил мови (мовні універсалиї). З великої, однак обмеженої кількості слів,

дитина навчається складати дуже багато речень, генерувати нові послідовності (речення), сприймати їх, творчо трансформувати. Діти практично не проходять етап перевірки гіпотез, а одразу починають користуватися правилами універсальної граматики (структури) для побудови речень. У зв'язку з цим Хомський зробив висновок, що діти народжуються вже певною мірою лінгвістично обдарованими.

Ключові слова: Н. Хомський, генеративна граMATика, психолінгвістична теорія, теорія мови.

Література

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: its nature, origin and use. — New York: Praeger.

Chomsky, N. (1995). The minimalist program. — Cambridge, MA: MIT Press.

Whorf B. L. (1942) Language, Mind and Reality. *Theosophist*, 63(1), 281–291.

Постмодернізм. Енциклопедія. (2001). Мінск: Книжний дом, 154–155.

Хомский Н. (1962) Синтаксические структуры. *Новое в лингвистике* (вып. 2). М.: Издательство иностранной литературы.

ДЕТЕРМІНАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПОНЯТТЯ «ОСВІТА» В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Мар'яна Сокол, д.пед.н.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського»
м. Тернопіль, Україна

У результаті всебічного вивчення проблеми з'ясовано, що визначальним чинником еволюції сутності і змісту педагогічних понять є конкретні історичні вимоги суспільства на певному етапі його розвитку. Впровадження чіткої класифікації та однозначного тлумачення понять розпочалось ще у ХІХ ст. і продовжується до цього часу. За цей період було прийнято низку рішень щодо їх уніфікації, а результати опубліковано в численних науково-довідкових педагогічних виданнях.

Водночас міждисциплінарна синкретність зумовила труднощі осмислення системи понять. Попри її масштабність, наявні дослідження розкривають і актуалізують у педагогіці процес розвитку нових способів аналізу понять.

Поняття «освіта» функціонує в освітньому процесі навчання і виховання людини, конкретніше — педагогічному процесі. По-перше, на сьогодні педагогіка не виробила єдиного однозначного несуперечливого загальноприйнятого тлумачення освіти. Діапазон поняття «освіта» простягається від засвоєння знань до оволодіння культурними цінностями, від «процесу» до «результату». При цьому, по суті, не обґрунтовується, чому саме ті, а не інші елементи виділяються як освітні компоненти.

По-друге, кожне з наявних різноманітних визначень по-своєму правильне, висвітлює, відображає окремі грані, аспекти освітнього феномену, засвідчуючи тим самим його багатозначність. Проте жодне з них через певну неповноту не дозволяє суттєво збагнути освітні явища, чітко окреслити їхні межі, відокремити від неосвітніх, наприклад, від науки, мистецтва тощо.

По-третє, розширення змісту поняття «освіта» не дістало до цього часу теоретичного узагальнення і обґрунтування. Необхідним є наукове осмислення сутності освіти та знаходження гранично широкого її поняття, яке не звужувало б її до часткових проявів, давало теоретичну базу для подальшого її дослідження, розробки стратегії удосконалення, ефективного управління освітньою галуззю.

По-четверте, емпірико-постулятивний, описово-декларативний шлях з'ясування феноменології освіти, як переконає досвід, вбачається недостатньо науково ефективним. Назрілим є перехід в описі освіти з рівня безпосередньо-емпіричного спостереження до рівня доказово-теоретичного визначення.

Розкриття суті освіти логічно здійснювати, застосовуючи методологію системних досліджень, за допомогою якої можна подолати обмеженість та односторонність традиційного емпірико-аналітичного підходу й адекватно представити складно організоване явище. Іншими словами, для пошуку теоретичної бази визначення освіти необхідно розглядати її не ізольовано, а контекстуально, у зіставленні, насамперед, зі спільними явищами, що дасть змогу виділити освіту як якісне визначення, окреслити її межі, сутність.

Ключові слова: поняття, освіта, детермінація, понятійна система.

ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ В КОНТЕКСТІ СЬОГОДЕННЯ

Надія Федчишин, д.пед.н., доц.

Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського
м. Тернопіль, Україна

Визначенню оптимальних шляхів розв'язання освітніх питань в Україні, посиленню глобалізації сприятиме ретельне вивчення світових надбань, урахування і використання досвіду зарубіжжя. Позбавлення від ідеологічних стереотипів уможливило сьогодні участь у діалозі культур, що охоплює й освітньо-виховну галузь. Використання у педагогічному процесі сучасної національної науки найкращих зразків зарубіжної педагогіки визначає пріоритетні напрями навчання й виховання підростаючого покоління.

Ми живемо в часи, коли Євросоюз у сфері економіки, права, медичного обслуговування, освіти й науки є прикладом для наслідування. Проте, як зазначають західні науковці, у гонитві за інноваційними технологіями, науковим прогресом, новітніми методиками виникли прогалини у питанні моральних норм, таких як: ненасильство, співробітництво, чесність, милосердя, турбота про слабких і суспільне благо, повага до інших людей. Традиційно головну роль в етично-моральному вихованні відіграють сім'я, школа, суспільство.

Педагоги країн Євросоюзу, вивчаючи питання морального виховання з акцентом на цілях, які держава ставить перед школою і суспільними інституціями, вказують на необхідність більш глибокого аналізу проблем морально-етичного виховання молодого покоління й розробки такого змісту даної дисципліни, який би забезпечував виховання доброго громадянина.

У зв'язку з цим у 2018 року започатковано європейською групою експертів-дослідників роботу над проектом «Ehisch-moralische Grund-Bildung» (EMGB). До робочої групи увійшли науковці Німеччини, Польщі, Чехії, Словаччини, Болгарії, Литви, Фінляндії, Японії, Китаю та України для вивчення впливу предметів етично-морального спрямування в системі освіти відповідних країн на виховання особистості, аналізу їх змісту

й уведенню нових аспектів, оскільки практика викладання релігійно орієнтованих предметів є поширеною в демократичних країнах.

Експерти-науковці відзначають, що протягом більше 200 років предмети духовно-морально-етичного спрямування є постійним елементом у державних школах Європи. На різних рубежах історії зберігалося постійне ядро морально-етичних норм, що зафіксовано в ученнях різних релігій світу: християнстві, магометанстві, конфуціанстві, буддизмі. У межах значної кількості зарубіжних освітніх систем накопичено певний досвід морально-етичного виховання, в центрі якого – увага і повага кожного до себе, до оточення, виховання цінностей, намагання керуватися в поведінці загальнолюдськими цінностями (добро, милосердя, співчуття).

Отож, такі порівняльно-педагогічні проекти уможливають вивчення і дають поштовх до порівняльного аналізу теорії і практики навчально-виховної роботи в різних країнах з метою виявлення загальних спільних і відмінних рис, врахування позитивного чи негативного досвіду й дадуть новий поштовх для порівняльних досліджень.

Ключові слова: порівняльно-педагогічне дослідження, європейський проект, морально-етичне виховання.

ФОРМАЛІЗАЦІЯ ПОНЯТІЙНОГО АПАРАТУ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

Олег Шевчук, к.екоп.н., доц.

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Україна

Метою даної роботи є теоретичний аналіз та формалізація понятійного апарату дидактичних систем, заснованих на використанні інтелектуальних та експертних навчаючих систем.

Розкрито особливості дидактичної взаємодії суб'єктів та полісуб'єктів при використанні нового класу інформаційних систем навчання – інтелектуальних, експертних та інших систем штучного інтелекту.

Виявлено, що: 1) існуючий понятійний апарат дидактичних систем не враховує повною мірою *гібридність*, *багатосуб'єктність* та *розподіленість* компонентів дидактичної взаємодії у локальних та глобальних комп'ю-

терних мережах, включаючи мережу Інтернет; 2) у ряді дефініцій використовуються не формалізовані та слабо формалізовані терміни і поняття.

Базуючись на виявлених результатах аналізу понятійного апарату *трисуб'єктних та полісуб'єктних дидактичних систем*, показано необхідність розробки нового понятійного апарату, який враховує: 1) гібридність і розподіленість баз даних та знань у сучасних комп'ютерних мережах; 2) спільну багатокomпонентну, багатосуб'єктну гібридну дидактичну взаємодію; 3) можливість набуття статусу *групових* чи *колективних суб'єктів (полісуб'єктів)*; 4) систему психолого-педагогічних та кібернетичних принципів, на основі яких необхідно вести проектування та використання нового класу інформаційних систем навчання (інтелектуальних, експертних навчаючих систем) та педагогічних середовищ.

Зроблено висновок, що це зумовлює необхідність формалізації двох базових понять (термінів) дослідження: 1) багатокomпонентної розподіленої гібридної дидактичної системи (БРГДС); 2) багатокomпонентного розподіленого гібридного інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища (БРГКПС). Їх формалізовані дефініції наведено нижче.

Дефініція 1. *Багатокomпонентна розподілена гібридна дидактична система* (БРГДС) це система, яка визначається наступними основними складовими та їх взаємодією: видом управління, видом інформаційного процесу, типом засобів передачі інформації і управління пізнавальною діяльністю тих хто навчається (учнів), гібридним розподілом знань у реальному та кіберпросторі (інформаційному просторі, мережі Інтернет та інше), видом спільної багатокomпонентної, багатосуб'єктної дидактичної взаємодії між тими хто навчається (учнями), природними (вчителями) та штучними (інформаційними системами) суб'єктами та об'єктами з можливістю набуттям статусу *групових* чи *колективних суб'єктів (полісуб'єктів)*, така що проектується та функціонує на основі дидактичних принципів, які характеризують психолого-педагогічні і кібернетичні вимоги та обмеження на всі види управління, засоби передачі інформації та спільну багатокomпонентну гібридну розподілену дидактичну взаємодію.

Дефініція 2. *Багатокomпонентне розподілене гібридне інформаційно-комунікаційне педагогічне середовище* (БРГКПС) – це сукупність гібридного розподілу знань у реальному та кіберпросторі (інформаційному просторі, мережі Інтернет та інше), спільної багатокomпонентної, багатосуб'єктної гібридної дидактичної взаємодії між тими, хто навчається (учнями), при-

родними (вчителями) та штучними (інформаційними системами) суб'єктами та об'єктами з можливістю набуттям статусу *групових чи колективних суб'єктів (полісуб'єктів)*, що проектується та функціонує на основі дидактичних принципів, які відображають психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги та обмеження на всі види управління, засоби передачі інформації та спільну *багатокомпонентну багатосуб'єктну* гібридну розподілену дидактичну взаємодію.

Ключові слова: дидактична взаємодія, формалізація, інтелектуальні системи.

II.

EDUCATIONAL REALITIES IN COMPARATIVE AND HISTORICAL RETROSPECTIVE

ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО- ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ПЕДАГОГІЧНЫЯ РЕАЛІЇ У ПАРАУНАЛЬНА- ГІСТАРЫЧНАЙ РЕТРАСПЕКТЫВЕ

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МОЛОДІ НА КУРСАХ УКРАЇНСЬКОЇ СЕЛЯНСЬКОЇ СПІЛКИ (ЧЕХО-СЛОВАЦЬКА РЕСПУБЛІКА)

Оксана Джус, к.пед.н., доц.

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

Метою дослідження є аналіз досвіду професійної підготовки молоді Української селянської спілки (УСС) – неполітичної організації з яскраво вираженим соціалістичним характером, створеної у Чехо-Словацькій республіці у міжвоєнну добу задля згуртування українського селянства в еміграції в «Селоспілки», які допоможуть йому «освідомити своє значіння в державно-громадському життю, свої інтереси і потреби...» (Наша спілка, 1924: 59). Для реалізації цього завдання селяни мали здобути за кордоном професійну освіту та запозичити досвід діяльності у всіх сферах господарства.

Розкрито мету та зміст курсів і шкіл УСС, які мали б підготувати для українського народного господарства кваліфікованих робітників тих

спеціальностей, у яких відчували найбільшу потребу, а також забезпечити українських емігрантів знаннями, які б дали їм можливість отримати роботу й успішно конкурувати на чехословацькому ринку праці (Наша спілка, 1925: 20).

Виявлено, що найпопулярнішими напрямками підготовки на курсах та школах УСС були кооперація і гарбарство (кушнірство, вичинка шкіри з хутром і пошиття з неї одягу). Загалом від травня 1924 р. до травня 1925 р. курси й школи при УСС випустили 128 кооператорів, 92 гарбарів (кушнірів), 37 миловарів, 58 шоферів, 13 пасічників, 12 інструкторів-організаторів, 10 палітурників, шість килимарів і п'ять різьбярів по дереву. Окрім цього 49 малописьменних українських емігрантів дістали змогу навчитися грамоти (Наша спілка, 1925: 27).

Методичною опорою курсової підготовки УСС стала її видавнича діяльність. Зокрема, упродовж грудня 1924 р. — березня 1925 р. кооперативні курси в Терезині надрукували чотири найменування наукових праць: «Консервування садовини та огородини» П. Терпила, «Записки по миловарству і свічкарству» Я. Хоміцького, «Конспект викладів з економічної географії України» Г. Сіманціва і «Загальні основи кооперації» М. Литвицького (Звіти, доповіді, докладні записки, 1924: арк. 260 зв.). Усього з 1924 до 1925 рр. УСС видала 2 тис. 850 примірників наукових.

Зроблено висновок, що реалізація вищеозначених завдань УСС сприяла б тому, що після повернення на рідну землю учасники курсів УСС, за задумом її організаторів, мали перебрати на себе керівництво економічними процесами в економіці, заклавши цим основу для суверенітету українських земель.

Ключові слова: еміграція, професійна підготовка, курси, школи, Українська селянська спілка.

Література

Звіти, доповіді, докладні записки про роботу філій (8 січня — 20 грудня 1924 р.).
ЦДАВО України. Ф. 3839. Оп. 1. Спр. 62. Арк. 260 зв.

Наша спілка. 1924. Ч. 4–5. — 96 с.

Наша спілка. 1925. Травень. Ч. 6. — 62 с.

СУЧАСНІ ЗАРУБІЖНІ ПЕДАГОГИ ПРО ФЕНОМЕН СПАДЩИНИ А. МАКАРЕНКА

Наталія Дічек, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У попередніх дослідженнях було доведено, що, починаючи з середини 1930-х років (перша публікація англійською мовою «Педагогічної поеми»), феномен А. Макаренка поступово увійшов до наукового обігу й набув визнання не лише у вітчизняній, а й у європейській, американській, китайській, загалом – світовій педагогіці ХХ ст. Сформувався перманентний процес дослідження досвіду українського педагога (з періодами посилення й послаблення зацікавленості його спадщиною), що дає підстави стверджувати наявність такого явища, як міжнародне макаренкознавство. Мета представленого дослідження полягає у з'ясуванні, чи «функціонує» А. Макаренко-педагог та обґрунтовані ним методи виховання у світовому просторі освіти ХХІ ст.

Здійснений історіографічний пошук й аналіз англомовних публікацій перших десятиліть ХХІ ст., присвячених теоретичному осмисленню ідей «провідного педагогічного мислителя» (Halvorsen, 2014), або опису їх адаптованого використання для розв'язання сучасних проблем виховання, довів: попри зникнення наддержави СРСР, її історія й особи, котрі стали знаковими у тих чи тих сферах колишньої радянської діяльності, продовжують й у ХХІ ст. викликати науковий інтерес у зарубіжних дослідників. Звичайно, він вмотивований різними цілями, серед яких нині переважають дві провідні: по-перше, знайти корисне (Yang, 2009; Ewing, 2015) в ефективному виховному досвіді (що визнається всіма дослідниками). Насамперед, це стосується актуальної проблеми ресоціалізації девіантної молоді. По-друге, долучити феномен А. Макаренка до тієї чи тієї аргументації певних історичних авторських реконструкцій доби СРСР (Hartman, 2015; Harpenсіus, 2017; Negruțiu, 2014).

З'ясовано, ще однією з поширених цілей розгляду спадщини А. Макаренка, підпорядкованих теоретичному аналізу світової педагогічної спадщини, є порівняльний аналіз його поглядів з поглядами інших видатних

педагогів. Чи не найчастіше зарубіжні дослідники зіставляють теоретичні положення А. Макаренка й Дж. Дьюї (Siciliani de Cumis, 2012; Halvorsen, 2014). Для таких студій характерна деполітизація наукового підходу, прагнення зосередитися на окресленні універсальних цінностей, які вони знаходять у творах А. Макаренка, що веде до конструктивного наукового діалогу, до вкорінення наукової установки на розуміння і рецепцію «іншого», на важливість засвоєння історичного досвіду народів, зокрема в освітній галузі. Неупереджений діалог сприяє критично-об'єктивному транскультурному спілкуванню. Істотним складником історії будь-якої національної культури й освітньої традиції є розвиток діалогічних зв'язків з іншими культурами. Розширенню таких контактів сприяють саме порівняльно-педагогічні дослідження, які допомагають віднаходити зв'язки – аналогії, виявляють спорідненість, вплив освітніх феноменів і в рамках однієї країни, і у процесі їх співвіднесення з більш широким міжнародним контекстом.

Ключові слова: А. Макаренко, зарубіжне макаренкознавство, порівняльний аналіз, історична реконструкція.

Література

- Дічек, Н.П. (2005). *А. Макаренко і світ: аналіз англомовних студій*. К: Науковий світ. (Dichek, N.P. (2005). *A. Makarenko and the World: the Analysis of English writing Studies*. Kyiv, Naukovyi svit).
- Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union, (2015). (ed. by R. Nicolosi and A. Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08D-wAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
- Siciliani de Cumis N. Dewey, Makarenko and the “Pedagogical Poem” between analogies and differences [Електронний ресурс] / N. Siciliani de Cumis. — Режим доступу: <http://www.cultureducazione.it/filosofia/pedagogicalpoem.htm>.
- Ewing, E.T. (2015). ‘Taking the path of least resistance’: expulsions from Soviet schools in the Stalinist 1930s *Education and State. Intentional perspectives on a changing relationship* (pp. 219–233) (Ed. by C. Aurby, M. Geiss, V. Macgyar-Haas and J. Oelker, Routledge London and New York).

- Halvorsen, T. (2014). Key Pedagogic Thinker Anton Makarenko. *Journal Education*, 4, 58–71.
- Hapenciuc, A. (2017). Axiomatic Foundation of Russian Modern Pedagogy. The Contribution of Social Pedagogy. (pp.589–597.). *The European Proceeding of Social & Behavioral Sciences*. (Edu World 2016 7th International Conference). Retrieved from: https://www.researchgate.net/profile/Aura_Hapenciuc-USV
- Hartman, A. (2015). Concept of the Criminal in Discourse of “perekovka”. (pp. 164–175). *Born to be Criminal. The Discourse on Criminality and the Practice of Punishment in Late Imperial Russia and Early Soviet Union* (ed. by R. Nicolosi and A. Hartman). Retrieved from: <https://books.google.com.ua/books?id=8e08D-wAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=ru#v=onepage&q&f=false>
- Yang, K.W. (2009). Discipline or punish? Some suggestions for school policy and teacher practice. *Language Art*, 87 (1), 49–61.

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ

Олена Теренко, к.пед.н., доц.
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
м. Суми, Україна

Метою дослідження є простеження ретроспективи освіти дорослих у США і Канаді.

З'ясовано, що освіта дорослих у США ґрунтується на поєднанні ідей лібералізму (рівного доступу до освіти незалежно від віку, національності і статусу), прогресивізму (практико-орієнтованість, опора на досвід дорослої людини), біхевіоризму (освіта дорослих як механізм модифікації поведінки дорослого), гуманізму (доросла людина є активним суб'єктом навчального процесу), радикалізму (освіта дорослих як механізм досягнення радикальних змін у суспільстві), конструктивізму (процес навчання є процесом пошуку та створення «власних» знань і досвіду).

У ході дослідження було виявлено, що теоретичні засади концепції освіти дорослих у Канаді були закладені на початку ХХ століття як відповідь на об'єктивні потреби держави та суспільства. У цей період освіта дорослих мала «визвольний» характер, надавала дорослим змогу стати

активними учасниками життя, бути готовими до рішучих дій у важких ситуаціях, ініціювати соціальні реформи у країні, відчувати глобальні незроз'язані проблеми для пошуку правильного шляху у майбутнє. Сучасне концептуальне трактування явища освіти дорослих відносять до 1950–60 років, коли освіта дорослих втратила свій аматорський статус та почала ототожнюватися з неперервною освітою, декларуючи рівні освітні можливості для всіх громадян.

Виявлено, що неформальна освіта дорослих пройшла тривалий шлях свого розвитку, еволюціонувала з розвитком суспільства. У контексті розгляду психологічного аспекту досліджуваного феномену з'ясовано, що процес навчання дорослої людини зумовлюється її психологічними особливостями; не є відповіддю на стимул чи задоволенням вимог до нового знання, а є процесом задоволення внутрішніх спонукань і поривів. Дослідження соціально-освітнього аспекту проблеми неформальної освіти дорослих дало змогу визначити її соціальну функцію, спрямованість на саморозвиток, задоволення її освітніх потреб, важливість у розбудові демократичного громадянського суспільства. У контексті розгляду андрагогічного аспекту дослідження неформальної освіти узагальнено позиції науковців щодо андрагогічного підходу в освіті дорослих.

Визначено неформальну освіту дорослих як соціально, політично та культурно детермінований феномен; соціально-педагогічну, динамічну, відкриту, варіативну, мобільну систему, яка адекватно реагує як на освітні потреби дорослої людини, так й на соціокультурні зміни суспільства; спеціально організовану діяльність, що не спрямована на отримання диплому чи визнаного свідоцтва про освіту, відбувається за межами інституціоналізованого контексту, спрямована на досягнення вільно обраної мети, яка враховує соціальний аспект; процес, у межах якого доросла людина має можливість свідомо розвиватися як особистість, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних відношеннях і діяльності за допомогою підвищення рівня знань та навичок, співвідношення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей, розвитку умінь і способів їх вираження.

На дослідженні освітніх потреб і мотивів навчання дорослих у Канаді зосереджують посилену увагу. Виокремлено основні мотиви участі дорослих в освітніх проектах: покращення умов спілкування, здійснення підготовки до навчання, очікування прогресу в професійній діяльності,

зміцнення духовної єдності з родиною, посилення соціальної стимуляції, розвиток пізнавального інтересу до певної дисципліни та оптимізація соціальних контактів.

Зроблено висновок, що освіта дорослих є механізмом досягнення стійкого економічного розвитку, гарантування громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя; є проявом відповідальності суспільства за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

Ключові слова: освіта дорослих, США, Канада.

РОЗВИТОК НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НЕЗАЛЕЖНОЇ УКРАЇНИ (1991–2000 РР.)

Світлана Шевченко, к.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Після здобуття Україною незалежності розпочався новий етап розвитку українського суспільства, а відповідно й осіб з особливими потребами. Розроблена за роки незалежності правова основа державної національної політики, яка будується на принципах рівності соціальних, культурних прав і свобод усіх громадян, була відображена в Декларації прав національностей України (1991), Законів України «Про освіту» (1991, 2017), «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991, 2004), «Про загальну середню освіту» (1999), Конституції України (1996) та ін. стали основою для забезпечення прав та інтересів дітей з особливими потребами. Глибоке осмислення проблеми історії таких дітей було зумовлене потребою розроблення практичних рекомендацій з формування навчальних програм, підготовки законодавчих і нормативних актів, створення сприятливих умов для всіх осіб в українському суспільстві.

Результати ґрунтовних досліджень історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку вітчизняної корекційної педагогіки і спеціальної психології широко висвітлюються в наукових працях українських вчених (В. Бондар, І. Єременко, Н. Засенко, В. Золотоверх, С. Кульбіда, І. Соколян-

ський, М. Супрун, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.). Огляд історіографічних джерел в галузі спеціальної освіти дає можливість констатувати, що на певних етапах розвитку нашого суспільства виникали різні типи навчально-виховних закладів.

З'ясовано, що в 1991 р. спеціальна освіта була представлена 8-ма наступними типами спеціальних навчальних закладів: для дітей глухих, слабочуючих, слабозорих, сліпих, із тяжкими порушеннями мовлення, опорно-рухового апарату, для розумово відсталих, із затримкою психічного розвитку (Статистичний щорічник України, 2003: 9).

Встановлено, що спільним для всіх закладів інтернатного типу була організація цілодобового перебування дітей у цих закладах під опікою педагогічних (при потребі й медичних) працівників з метою забезпечення всебічного й гармонійного розвитку вихованців, підготовки їх до дорослого життя. Доведено, що зміст і стан роботи початкової та середньої освіти спеціальних шкіл був спрямований на гарантуванні рівності здобуття знань, умінь і навичок; врахуванні інтересів дітей з особливими потребами у суспільному житті, що було одним із показників розвитку демократії, забезпечення прав людини.

Ключові слова: спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами розвитку, діти із особливими потребами, глухі і слабочуючі, незалежна Україна.

Література

Статистичний щорічник України за 2002 рік. (2003) Державний комітет статистики України, К., 790.

III.

EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE GLOBALIZED WORLD

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫІ Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ОДИН З НАПРЯМІВ ВПРОВАДЖЕННЯ ПОЛЬСЬКОГО ДОСВІДУ У ВІТЧИЗНЯНУ СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Бабченко, аспірантка
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький
державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

В сучасних умовах розвитку та реформування системи вищої освіти України зростає увага до її якості як ключового фактора успіху в контексті інтеграції в Європейський освітній простір. Якість освіти стає однією з основних правових і етичних складових реформи в українській системі вищої освіти. Так в Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року зазначено, що мета її реформування з позиції якості полягає у створенні системи забезпечення та постійного поліпшення якості вищої освіти, яка відповідає рекомендаціям і стандартам європейського простору вищої освіти, враховує кращі світові практики та виступає головною технологією досягнення відповідності освітньої системи вимогам і потребам суспільства і особистості (Стратегія реформування вищої ..., 2014: 13).

Слід зазначити, що розвинені європейські країни уже володіють відповідним досвідом у вирішенні проблеми забезпечення якості вищої освіти. Зокрема, в Республіці Польща ще в 2005 році в законі «Про вищу освіту» було зроблено акцент на підвищення якості надання освітніх послуг закладами вищої освіти та системи вищої освіти загалом. Пізніше постановою Міністра науки і вищої освіти від 12 липня 2007 року було зобов'язано усі заклади вищої освіти Польщі розробити і запровадити в своїх установах систему внутрішнього забезпечення якості. У 2011 році в оновленому законі «Про вищу освіту» (18.03.2011) було чітко вказано, що заклад вищої освіти може провадити свою діяльність лише за умови впровадження системи забезпечення якості вищої освіти.

Відповідно до закону «Про вищу освіту і науку» (20.07.2018) (Ustawa z dnia ..., 2018) система забезпечення якості вищої освіти в Польщі охоплює підсистеми внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості. Система зовнішнього забезпечення якості вищої освіти в Польщі, а точніше система зовнішнього оцінювання якості вищої освіти складається із трьох підсистем: системи оцінювання якості навчання у ЗВО; системи оцінювання якості наукової діяльності та системи оцінювання якості шкіл докторських.

Під внутрішньою системою забезпечення якості навчання в Польщі розуміють додатковий і прозорий набір наперед запланованих заходів у сфері окремих областей навчального процесу, що узгоджується з прийнятими цілями та стратегією розвитку ЗВО. Основне завдання цієї системи — здійснювати та координувати діяльність спрямовану на поліпшення якості навчання у всіх сферах, формах та рівнях освіти. Поліпшення якості навчання розглядається як постійне прагнення всіх учасників освітнього процесу до досягнення випускниками максимально можливих результатів навчання, які відповідають сучасним вимогам ринку праці, при постійному зміцненні академічного та дидактичного потенціалу ЗВО. Підвищення якості навчання є циклічним процесом. У більшості польських ЗВО він складається з наступних видів діяльності: моніторингу процесу навчання студентів, аспірантів та докторантів; аналізу результатів моніторингу; планування та впровадження коригувальних та вдосконалюючих заходів.

З метою виконання завдань поставлених перед ЗВО щодо внутрішнього забезпечення якості в усіх освітніх установах Польщі, які підпорядковуються Міністерству науки і вищої освіти створено відділ внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. До його функції віднесено: координа-

цію діяльності з розробки, впровадження та підтримки функціонування системи внутрішнього забезпечення якості навчання; створення відповідних умов для функціонування цієї системи; взаємодія та співпраця з Польською Комісією Акредитаційною; здійснення моніторингу та періодичного перегляду освітніх програм, за якими здійснюється навчання; оцінювання, досягнених студентами, результатів навчання; забезпечення якості викладацького складу; аналіз відповідності випускників чинним вимогам ринку праці; аналіз якості дипломного процесу та процедур щодо затвердження теми дипломних робіт та запобігання плагіату; аналіз ситуації на ринку праці та інше (Brdulak, 2016: 86).

Зазначимо, що ні закон «Про вищу освіту», ні інші нормативні документи чітко не визначають сферу, елементи чи принципи функціонування системи внутрішнього забезпечення якості польських ЗВО. Вони прописані в статутах і внутрішніх документах ЗВО та ґрунтуються на принципах викладених у Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти – це набір стандартів і рекомендації для внутрішніх і зовнішніх систем забезпечення якості вищої освіти. Вони не є стандартами якості чи приписами щодо того як необхідно втілювати процеси забезпечення якості, але надають орієнтири, охоплюючи аспекти, які є вирішальними для успішного забезпечення якості та навчальних середовищ у вищій освіті (Кодекс якості Кременчуцького ..., 2017: 9).

Отже, як бачимо з вище описаного – питання забезпечення якості вищої освіти стоїть перед польськими урядовцями, керівниками освітніх установ, викладачами, студентами та всіма хто хоч опосередковано пов'язаний з освітою на першому місці. Тому ефективним напрямком використання польського досвіду в українських ЗВО вважаємо впровадження системи внутрішнього забезпечення якості, яка ґрунтується на принципах, викладених у «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти».

Ключові слова: система забезпечення якості, Республіка Польща.

Література

Кодекс якості Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського (2017). Кременчук, 19.

Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року. URL: <http://tnpu.edu.ua/EKTS/strate2014.pdf> (дата звернення: 30.03.2019).

Brdulak Jakub (2016). Ocena jakości kształcenia w Polsce — problemy i rekomendacje. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(48). 81–94.

Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. — Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce/ URL: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20180001668>

МІЖНАРОДНА МЕРЕЖА АГЕНЦІЙ ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: МІСІЯ ТА ЦІЛІ

Василь Білокопитов, к.пед.н.

Сумський національний аграрний університет
м. Суми, Україна

Вища освіта різко змінилась протягом останніх десятиліть. Дистанційна та професійна освіта стають все більш важливими, оскільки це потреба у визнанні попереднього навчання. Вища освіта стала більш глобальною, ніж будь-коли раніше. Професійна акредитація стала важливішою, оскільки на ринку з'являється більше установ вищої освіти, що надають програми в різних режимах. Все це дозволило агенціям із забезпечення якості постійно розширювати свої ролі.

Міжнародна мережа агенцій із забезпечення якості вищої освіти була створена в 1991 році. У створенні взяло участь лише 8 учасників. На сьогодні до складу Мережі входять 265 членів з 92 країн: 165 — повноправних (організації, відповідальні за забезпечення академічної якості позашкільних навчальних закладів або освітніх програм, відмінних від їх власних), 63 — асоційованих (організації, які зацікавлені в оцінці, акредитації та забезпеченні якості вищої освіти, але не несуть відповідальності за забезпечення якості установ чи освітніх програм), і 37 — афілійованих — особи, які мають великий інтерес до оцінки, акредитації та забезпечення якості у вищій освіті. Дочірні компанії можуть брати участь у Генеральній Асамблеї, але без права голосу.

Одразу ж слід відзначити, що Мережа є першою, найбільш масштабною і визнаною організацією, що займається питаннями теорії і практики в галузі оцінки якості вищої освіти в світі.

Статутом Мережі визначено такі основні цілі:

- створювати, збирати та поширювати інформацію про поточну теорію та практику при оцінці, удосконаленні та підтримці якості вищої освіти;
- проводити дослідження у сферах, що мають відношення до якості вищої освіти;
- висловлювати колективні погляди своїх членів щодо якості вищої освіти через контакти з міжнародними органами;
- заохочувати теорію та практику підвищення якості вищої освіти;
- надавати консультації та експертизи для допомоги існуючим та розвиваючим агентствам з якості;
- сприяти та підтримувати налагодження зв'язків між агенціями із забезпечення якості та підтримкою мереж агентств з якості.
- допомагати членам у визначенні стандартів установ, що діють через національні кордони, та сприяти більш обґрунтованому міжнародному визнанню кваліфікацій;
- сприяти розробці та використанню схем кредитування для покращення мобільності студентів між установами (всередині та за межами державних кордонів);
- надати учасникам можливість бути впевненими в належній практиці та організації забезпечення якості.

Головне завдання та роль Мережі полягає у заохоченні та підвищенні кваліфікації у вищій освіті за підтримки активної міжнародної спільноти агенцій із забезпечення якості. Для досягнення цієї мети мережа фокусується на розробці теорії та практики забезпечення якості, обміну й розуміння політики та дій її членів та сприяння забезпечення якості вищої освіти, установ, студентів та суспільства в цілому.

Фундаментальні принципи роботи Мережі є ключовими цінностями, які підтримують політику та практику забезпечення якості:

1. Визнання цінності колективної мудрості, зібраної з попередньої практики великої кількості різноманітних підписантів та їх здатності давати відповіді на виклики освітніх та соціальних структур. Мережа відзначає цю різноманітність, що також дозволяє виявляти і висвітлювати спільні риси та фундаментальні принципи, які ґрунтуються на належній практиці та керують діяльністю агенцій із забезпечення якості.

2. Віра в верховенство академічної свободи та інституційної цілісності, а також прихильність ідеї про те, що якість і забезпечення якості, передусім, це обов'язок самих установ вищої освіти.

3. Фундаментальне розуміння важливості співпраці – серед членів, з установами вищої освіти, регіональними, міжнародними урядами та неурядовими організаціями, а також діловим сектором – з метою надання членам підтримки, керівництва та інформації щодо забезпечення якості.

Більшу частину членів Мережі складають агенції із забезпечення якості. Мережа також заохочує до участі інші організації, які зацікавлені в забезпеченні якості вищої освіти. Мережа пропонує значну кількість переваг у процесі забезпечення якості вищої освіти.

Ключові слова: вища освіта, якість, мережа.

21ST CENTURY SKILLS IN NON-FORMAL EDUCATION: IMPORTANCE OF MODERNIZATION

Anna Boiko

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

The Ukrainian government has declared educational reform one of its top priorities in the coming years. The New Ukrainian School concept has focused on development of competences for life, a value-based education, and a partnership between students, teachers and parents. Consequently, the problem of modernization of the system of out-of-school (non-formal) education of Ukraine has been actualized in current social situation.

The purpose of the research is to identify key priorities of out-of-school education in the context of modernization.

The research is based on understanding the essence of out-of-school education as a system, which is an essential element of the system of continuous education. In Ukraine, previous studies were dedicated the content, forms and methods of formation of basic competences for pupils of institutions of out-of-school education (Verbytskyi, Boiko, Korniienko, Lytovchenko, Lypetskyi, Marynych, Machuskyi, & Pustovit, 2015).

Furthermore, the international studies offers data in support non-formal education as a way to fill the growing gap that results from today's more advanced and heterogeneous educational needs. Compared with formal education, non-formal education is less focused on the general and overall public

needs of large groups in a society, but it brings direct benefits for its participants, such as skills, experiences and personal networks (Willems, 2017).

The obtained findings have shown that educational activity of out-of-school education should be modernized according to pupils' individual styles, pace, ability to be stretched difficulty and educational trajectories through creative and innovative tasks.

Finally, it may be concluded, that educational curriculum out-of-school education should be modernized in accordance of students cross-disciplinary abilities, which are essential for personal fulfillment, development, an active role in the community, social involvement, employment, self-actualization throughout life, as well as provide for the competences people need in the 21st century.

Keywords: non-formal education, curriculum, institutions of out-of-school education, modernization, 21st century skills.

References

- Machuskyi, V. V. (ed.). (2015). Formuvannia u vykhovantsiv pozashkilnykh navchalnykh zakladiv bazovykh kompetentnostei [Formation of pupils of extracurricular educational institutions of basic competences]. Kharkiv: „Drukarnia Madryd”.
- Willems, J. (2017). Society's growing need for non-formal education. Retrieved from <https://www.lindau-nobel.org/blog-societys-growing-need-for-non-formal-education/>

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Галина Васьківська, д.пед.н., с. н. с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є обґрунтування необхідності реалізації інноваційних технологій у процесі профільного навчання як важливого напрямку в системі європейської освіти.

Розкрито, що інноваційність сучасних технологій полягає не в алгоритмі або організаційних компонентах, закладених ще їх розробниками, а в актуальності обраної тематики та її змістовного наповнення, в сучасному інструментарії та інноваційних способах реалізації. Сучасні педагогічні технології в умовах профільного навчання повинні бути засновані на діалозі, творчій співпраці з використанням проектних і дослідницьких методів, передбачаючи взаємодопомогу і обмін культурно-інформаційним, духовно-моральним, емоційно-ціннісним досвідом між суб'єктами освітнього процесу. Така суб'єкт-суб'єктна взаємодія забезпечує продуктивну співпрацю учасників освітнього процесу, сприяє створенню нових, іноді унікальних культурних продуктів пізнавальної діяльності – соціальних, інтелектуальних, культурних тощо.

Виявлено, що застосування інноваційних технологій в умовах євроінтеграції формуватиме і накопичуватиме вітагенний досвід старшокласників у сфері світової, загальнолюдської культури, будуть реалізовуватися культурологічні основи толерантних взаємин у родині, громаді, професійній діяльності, відбуватиметься трансформація особистості у світовий простір. Таким чином, в учнів актуалізуються наявні знання, спонукаючи до пошуку нових знань і використання для цього різноманітних видів діяльності і широкого спектру джерел інформації. Також буде обумовлена необхідність застосування знань у нестандартних ситуаціях, зростатиме потреба в розумінні багатозначності інформації з метою співіснування у світі інформаційних потоків, які мають виняткове значення у загальнокультурному розвитку особистості. Науковці і вчителі вважають, що серед педагогічних технологій важливу роль відіграють саме інформаційно-комунікаційні технології, що володіють значним потенціалом для забезпечення освітньої діяльності. Без грамотного підходу до реалізації ІКТ в освітньому процесі та створення алгоритмів інформаційної грамотності нелегко підтримувати розвиток європейських інтеграційних процесів (Vaskivska, 2017).

Зроблено висновок, що інноваційні технології в умовах профільного навчання виконують соціально важливу роль, оскільки виступають як засіб впровадження ідей соціального партнерства в педагогічний процес. Під час їх використання удосконалюються соціальні навички, необхідні для конструювання взаємодії в структурі спільної діяльності, розвивається емпатійна культура, навички рефлексії і самодіагностики. Саме взаємодія

виступає як елемент спільної діяльності, основа якої – взаємовідповідність кожного з суб'єктів, що проявляється шляхом виділення в партнері певних властивостей та перенесення їх на себе. Основою педагогічної технології в умовах профільного навчання є взаємодія учасників процесу навчання, що здійснюється за допомогою методів, які активізують сам процес профорієнтації та трансформації в єдиний європейський простір.

Ключові слова: інноваційні технології, профільне навчання, євроінтеграція.

Література

Vaskivska H. O., Kosianchuk S. V., Skyba H. M. (2017). Didactic possibilities of information and communication technologies in the process of development of educational environment in upper secondary school. [Information Technologies and Learning Tools. Vol 60]. (in Ukrainian).

МОВНА ОСВІТА ДІТЕЙ УКРАЇНСЬКИХ МІГРАНТІВ У ПОРТУГАЛІЇ

Наталя Гут, к.філол.н., доц.

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

Представлене дослідження розглядає мовну освіту мігрантів як процес опанування мови країни перебування, інших іноземних мов, а також оволодіння (поглиблення знань) мовою країни походження. Метою цього дослідження було проаналізувати особливості забезпечення мовної підтримки дітей українських іммігрантів, а також функціонування Спілки Українців у Португалії як одного із суб'єктів неформальної освіти.

Зазначається, що в Португалії навчання українською мовою або її опанування зазвичай відбувається за межами закладів формальної освіти, організовується і фінансується за рахунок добровільних і приватних ініціатив, однією з яких є самі громади мігрантів. На сьогоднішній день тут існує кілька громадських організацій (Собор, Джерело світу, Укра-

їнський дім), серед яких своєю діяльністю вирізняється Спілка Українців у Португалії, що є неприбутковою асоціацією національного рівня, створеною на добровільних засадах у червні 2003 року. Об'єднуючи найбільшу кількість членів у своєму складі, вона вважається найбільш впливовим та знаним у світі об'єднанням українських іммігрантів Португалії (zareєстрована у Міністерстві Юстиції Португалії, дійсний член Світового Конгресу Українців, Європейського Конгресу Українців, Української всесвітньої координаційної ради, Комісії з міграції Португалії тощо) (Спілка українців в Португалії, 2016). Відтак, пропоноване дослідження описує основні принципи діяльності цієї організації та функціонування під її керівництвом 14 українських культурно-освітніх центрів. З'ясовано, що Спілка діє у суворому дотриманні статуту, португальських законів і Міжнародної декларації прав людини, а при її культурних центрах створено 8 суботніх шкіл, які забезпечують мовну освіту дітей на неформальному рівні.

Запропоновано результати дослідження в одній із суботніх шкіл Португалії (м. Нова Віла де Гайя) (Gut, 2017) та обґрунтовано важливість функціонування такого осередку для пропагування освіти рідною мовою серед нащадків українських мігрантів, збереження української національної культури та спадщини для наступних поколінь, зміцнення позитивного ставлення до українців та української держави, розвитку української національної ідентичності, духу, культури та збереження спадщини українців, які проживають чи перебувають у Португалії.

Зроблено висновок, що для збереження своєї ідентичності та мови українські діти поряд із засвоєнням мови країни походження в сім'ї, церкві та за допомогою самостійного вивчення мають можливість відвідувати суботні школи, які забезпечують організовану освітню діяльність українською мовою поза встановленою формальною системою освіти Португалії, підвищуючи тим самим мотивацію таких учнів до опанування рідної мови самостійно та вдосконалення знань з інших шкільних предметів засобами рідної мови, збереження української культурної самобутності та передачі її майбутнім поколінням.

Ключові слова: діти мігрантів, країна походження, мовна освіта, рідна мова, національна ідентичність, неформальна освіта.

Література

- Спілка українців в Португалії. (30.04.2016). Retrieved from <http://www.spilka.pt>
- Gut, N. (2017). The role of migrant associations in language education of Ukrainian children with migrant background in Portugal. *Порівняльно-педагогічні студії, 1 (31)*, 63–68.

ПРО ОСОБЛИВОСТІ УКЛАДАННЯ ТЕСТІВ З МАТЕМАТИКИ МІЖНАРОДНОГО ПОРІВНЯЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРИРОДНИЧО- МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ TIMSS

Лариса Дворецька

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз та виокремлення особливостей процедури укладання стандартизованих тестів з математики міжнародного порівняльного дослідження якості природничо-математичної освіти TIMSS.

Зазначимо, що наразі в Україні здійснюються заходи щодо участі в TIMSS2023 після перерви у два чотирирічні цикли.

Розкрито, що розроблений Міжнародною асоціацією з оцінювання досягнень у галузі освіти, IEA, до кожного циклу дослідження документ (Mullis, 2009), який є детальним описом процедури оцінювання досягнень учнів 4-х та 8-х класів з математики, на основі якого укладаються тестові завдання й тести, не забезпечує від використання у дослідженні завдань, що виходять за межі програми з математики тієї чи іншої країни-учасниці. Відмінності програм з математики країн-учасниць аналізують і усувають шляхом прийняття компромісного рішення щодо змісту навчального матеріалу, який перевірятиметься. Остаточний перелік тестових завдань, зміст яких виходить за межі програми, кожен національний координатор дослідження надсилає організаторам, які й визначають долю таких завдань після проведеної апробації. Приклад: «Розв'яжіть нерівність: $9x - 6 < 4x + 4$ » (Mullis, 2012: 137). Правильну відповідь отримали 60% учнів з Кореї, 46% – з Росії і лише 6% – з України. Міжнародне середнє

значення — 17%. Це складне завдання, згідно зі специфікацією. Однак для учнів з України його складність була пов'язана з тим, що тема «Нерівності» вивчається у 9-му, а не 8-му класі. У найсильнішій групі наших учнів правильну відповідь отримали лише 27%, у трьох інших групах — жодної правильної відповіді. Учні виявили неабияку наполегливість, розв'язуючи це завдання, оскільки в усіх групах були учасники, які обирали відповідь « $x = 2$ », розв'язавши замість нерівності рівняння. Фахівці IEA, аналізуючи результати розв'язання цього завдання (Mullis, 2012: 133), не вказали реальної причини його складності, хоч би для України.

Виявлено стандартну для всіх країн-учасниць міжнародного дослідження кілька ступеневу процедуру затвердження перекладу тестових матеріалів, оскільки якість перекладу є фактором впливу на результат. Перекладач повинен не тільки вільно володіти двома мовами (наприклад, англійською й українською), але й повинен знати спеціальну предметну термінологію та, бажано, мати базові тестологічні знання. Літературне редагування повинно здійснюватися з дотриманням окрім стандартних вимог ще й вимоги щодо бажаної однакової кількості слів в оригіналі тестового завдання й перекладі, що забезпечує однаковий час на читання умов завдання всіма учасниками дослідження. Окремо розглядаються й узгоджуються фабули математичних задач, рисунки до них тощо. Наприклад, враховується те, що в Ірані, де вивчення релігії й природничо-математичних наук вважається обов'язковим для формування світогляду кожної освіченої людини, дівчатка й хлопчики навчаються окремо, існують традиції носіння жінками хіджабу, є обмеження щодо відвідування жінками змагань з футболу, боротьби та плавання тощо. Зазначимо, що Іран — незмінний учасник дослідження TIMSS з 1995 року.

Зроблено висновок, що виявлені особливості процедур узгодження змісту тестових завдань з математики та перекладу тестових матеріалів міжнародного дослідження TIMSS мають перспективу бути інтегрованими в розбудову національної системи моніторингових досліджень шкільної математичної освіти та удосконалення методики перекладів тестів зовнішнього незалежного оцінювання мовами національних меншин. Поширення спеціальних знань щодо укладання стандартизованих тестів міжнародних порівняльних досліджень сприяє формуванню в Україні запиту на вищу якість національного інструментарію для освітніх вимірювань.

Ключові слова: TIMSS, математика, тест, узгодження програм, переклад, Україна.

Література

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'sullivan, C. Y., & Preuschoff, C. (2009). *TIMSS2011 Assessment Frameworks*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, 190.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Arora, A. (2012). *TIMSS2011 International Results in Mathematics*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 504.

ОСВІТА В РОКИ СТАНОВЛЕННЯ УКРАЇНИ: ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Марія Кічула, к.пед.н., доц.
Катерина Олексій, к.філол.н., доц.
Тетяна Саварин, к.філол.н., доц.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»
м.Тернопіль, Україна

Мета роботи полягає у виокремленні основних проблем освіти в роки незалежності України, що вплинули на її сучасний стан та перспективи розвитку. Проаналізувавши стан освіти і науки в роки становлення України, бачимо, що з метою стабілізації, незалежно від визначення тематичних пріоритетів, постійно вдосконалювалися механізми їх реалізації, наприклад, розподілялися раціонально та зміцнювалися нормативні національні програми, які фінансувалися в достатній мірі з мінімальним зв'язком із загальною системою фінансування науки. Хоча в широко визначених пріоритетних напрямках дослідження були реалізовані інші проекти, однак рівень їх захисту був нижчим, ніж рівень національних програм.

Отже, основні проблеми української системи освіти в основному зумовлені: 1) низьким рівнем шкільної автономії, 2) неефективним регулюванням, 3) відсутністю стабільного фінансування, 4) корупцією (Orlova, 2013).

Восени 2014 року Верховна Рада України затвердила документ щодо десятилітньої перспективи розвитку системи освіти в Україні на 2015–2025 роки. Найважливіші чинники, що були враховані: депопуляція та високий ринковий тиск на систему освіти в поєднанні з порушенням основних завдань школи.

Відтак серед найбільших проблем, з якими стикається українська система освіти, що зазначені в урядовому документі, були: ігнорування громадської думки, нехтування урядом освіти, трактування її лише як бюджетної вартості, а не інвестицій у розвиток держави; погіршення технічної та матеріальної бази; старіння педагогічного колективу, недостатній приплив молодих фахівців; низький рівень заробітної плати та негативного відбору до професії та зниження соціального статусу працівників освіти; надмірна централізація, застаріла правова і фінансова система, недосконалий закон про освіту; застарілі методи навчання; занадто повільне і несистемне оновлення змісту освіти; криза в системі освіти педагогів; відсутність системи ефективного моніторингу та контролю якості освіти; зниження рівня шкільних підручників та критична відсутність сучасних технологій у сфері освіти (Kontseptsiia rozvytku osvity ..., 2015).

Перелік цих недоліків створює враження, що відновлення системи освіти і науки є гігантським завданням. Реконструктивні роботи потребують збагачення інфраструктури, статусу і зарплати викладачів, вдосконалення обладнання, програм, підручників, педагогічної освіти. Крім того, важко правильно діагностувати та контролювати внесені зміни, оскільки немає порівняльних міжрегіональних даних про якість освіти. Роль Українського центру оцінювання якості освіти є незначною, через те, що чинне законодавство дає доступ до результатів іспитів і тестів лише для учнів даної школи та їхніх батьків. Незважаючи на всю складність даного процесу, уряд та інші організації впливу роблять спробу реформувати систему освіти і науки України, щоб у подальшому молоде покоління могло плідно нею користуватися.

Ключові слова: освіта, проблеми освіти та науки, незалежна Україна.

Література

Orlova I. (ed.) (2013). *Reforma osvity v Ukraini [Educational reform in Ukraine]. Open Society Foundations, 8, 1–16.* (in Ukrainian)

Kontsepsiia rozvytku osvity ukrainy na period 2015–2025 rokiv [Concept of development of Ukrainian education from 2015 to 2025 years], 1–22. Retrieved from tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncepc.pdf

Zahalna serednia osvita Ukrainy v konteksti mizhnarodnykh indyikatoriv. Analytychna dopovid (2012) [General secondary education of Ukraine in the international indicators. Analytical Report], *MBO Tsentri testovykh tekhnolohii i monitorynhu yakosti osvity, Kyiv-Kharkiv*, 115–118. Retrieved from file:///D:/Users7/admin/Downloads/_pdf

ОСОБЛИВОСТІ МОВИ ІНТЕРНЕТ-КОМУНІКАЦІЙ В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ

Катерина Ладоня, аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Завдяки розвитку інтернет-технологій мережеві комунікації стали частиною життя багатьох людей світу. Таку популярність інтернету як нового технічного засобу комунікацій можна пояснити зручністю користування та низкою нових можливостей (зокрема обмін аудіо-, відео- й текстовою інформацією в умовах реального часу; змога відтермінування відповіді на будь-який час; вибір публічного або приватного каналу передавання повідомлень; знаходження однодумців через створення груп для обговорення певних тем; можливість публічного самовираження тощо). Інтернет дає змогу спілкуватися (і, відповідно, соціалізуватися) навіть тим, хто в реальному житті з певних причин не має такої можливості (людям з певними фізичними або психологічними проблемами тощо). Охоплюючи майже всі території нашої планети, майже всі прошарки та вікові групи населення всього світу, інтернет став потужним засобом міжкультурної комунікації, що не могло не позначитися на мові інтернет-спілкування, зокрема українській мові, що дедалі ширше використовується в сегменті українського інтернету.

Так серед специфічних ознак мови інтернет-комунікацій дослідники відзначають взаємопроникнення різних мов, що реалізується у поєднанні мовних кодів, алфавітів тощо (зокрема українська – англійська – російська),

творенні численних неологізмів на основі запозичень, серед яких найпоширенішими є запозичення з англійської мови:

- із галузі комп'ютерної техніки, банківської сфери, економіки, фінансів, політики, сфери послуг, розваг тощо (*напр. домен, аутсорсинг, біткойн, боулінг, вейпінг, павербанк*);
- на позначення нових явищ та реалій, що виникли безпосередньо в інтернеті (*напр. бот, лінк, пост, френд, теги, юзернейм тощо*);
- англломовні сленгізми, зокрема скорочені фрази-аббревіатури (*напр. imho/imho – in my humble opinion, лол/lol – lots of laughs*).

На основі запозичень створюються нові слова і словотвірні гнізда (*напр. троль – тролінг – тролити – затролити*), які функціонують в мові інтернету, поширюються та набувають популярності серед інтернет-користувачів, виходять за межі Інтернету, потрапляють в літературну мову.

Крім того, в мові інтернет-комунікацій трапляється поєднання алфавітів різних мов, написання українських слів латиницею тощо із стилістичною метою або від небажання чи неможливості переключити клавіатуру на кириличний алфавіт (*напр. Harnota! Ja za!*).

Отже, в мові інтернету, як засобу міжкультурної комунікації, можна спостерігати певне взаємопроникнення різних мов (і культур), яке відбувається на різних рівнях (від запозичення усталених виразів та лексем до запозичення окремих літер тощо), що є наслідком світових глобалізаційних процесів.

Ключові слова: запозичення, неологізми, інтернет-комунікації.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ОЕСР ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ PISA ЩОДО СТРАТЕГІЙ ВИКЛАДАННЯ МАТЕМАТИКИ

Тетяна Лісова, к. фіз-мат.н., доц.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

З 2000 року у рамках міжнародного порівняльного дослідження PISA накопичено величезний об'єм інформації про стан математичної, природничої та читацької грамотності 15-річних школярів та фактори, які на неї впливають. Після кожного трирічного циклу країни отримують за-

гальні та національні звіти, науковці проводять поглиблені дослідження, але часто ця інформація не повертається до вчителів, які щодня працюють над формуванням у своїх учнів навичок, необхідних для подальшого життя. ОЕСР у роботі (OECD, 2016) зробила спробу поєднати дані результатів PISA та TALIS і відповісти на головні питання, які хвилюють вчителів, щодо стратегій викладання та навчання задля підвищення рівня математичної грамотності своїх учнів.

Метою даної роботи є аналіз проблем, які ОЕСР вважає важливими для покращення рівня математичної грамотності учнів, та їх порівняння із станом викладання математики в Україні (частково посилаючись на результати Всеукраїнського опитування, проведеного за методологією TALIS у 2017 році). Наприклад, проблему «Наскільки вчитель повинен керувати навчанням учнів на заняттях з математики?» радять вирішувати поєднанням стратегій викладання, спрямованих на вчителя та учня, причому технології, спрямовані на вчителя, варто використовувати переважно при формуванні навичок нижчого рівня, поступово вводячи інші прийоми для складніших проблем. Дані показують, що активні педагогічні практики частіше використовують вчителі, впевнені у власних здібностях. Дослідження проблеми «Чи деякі методи навчання більш ефективні, ніж інші?» показало, що учні, які частіше піддаються когнітивно-активаційним методам навчання на 10% частіше правильно відповідають на легкі завдання PISA і на 50% частіше на більш складні. Опитування TALIS також показало, що чим частіше вчителі співпрацюють з колегами своєї школи, тим частіше вони використовують прийоми когнітивної активації. На основі таких та багатьох інших фактів також сформульовано конкретні рекомендації для вчителів при вирішенні проблем «Чи важливі для вчителя математики стосунки з учнями?», «Що потрібно знати про запам'ятовування та навчання математиці?», «Чи варто заохочувати учнів використовувати креативність у математиці?», «Чи впливає соціально-економічний статус на вивчення математики?» тощо.

Деякі країни, наприклад Сінгапур, вже взяли ці результати до уваги при розробці своїх навчальних програм. Україна вперше взяла участь у PISA у 2018 році і після оголошення 3 грудня 2019 року офіційних результатів, якими б вони не були, може врахувати досвід інших країн для поліпшення математичної освіти, невтішний стан якої демонструють результати ЗНО останніх років.

Ключові слова: PISA, математика, вчитель, навчання.

Література

OECD. (2016). Ten Questions for Mathematics Teachers ... and how PISA can help answer them, PISA, OECD Publishing, Paris. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264265387-en>.

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

МОВНЕ СЬОГОДЕННЯ КАНАДИ: РЕАЛІЇ ПОСТУПАЛЬНОГО РУХУ

Оксана Максименко, к.пед.н., доц.

ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана»

м. Київ, Україна

Країни, формування культур яких започатковувалося за впливів еміграційних процесів і відбувається в умовах посилення глобалізаційності, є прикладами багатокультурних суспільств, гнучких до трансформацій в часі. Рух від придушення і викорінення автохтонних культур та безапеляційного домінування пануючих до рівнозначного і рівноправного розвитку в умовах демократичного суспільства є визнаним цивілізаційним дороговказом.

Мовне середовище Канади характеризується багатомірністю і охоплює не тільки офіційні мови (англійську та французьку), мови корінного населення (перелік складає 67 мов), а також мови мігрантів. У детальнішому статистичному викладі від показника загальної кількості населення (2016 р.) офіційними мовами користуються 78,9% (з яких англійською — 58,1%, французькою — 21,4%), мовами місцевих мешканців — 0,6%, мовами

мігрантів – 22,3%. Перше місце серед мов, що широкоживані у розмовній практиці посідають англійська та французька (98%), китайська (кілька діалектів, які здебільшого поширені у великих агломераціях, близько 16%) та пенджабі (7%).

Встановлення правового регулювання щодо використання офіційних мов (англійської, французької) на державному рівні розгорнулося від дозволу їх застосування в обговореннях парламенту та судах (Constitution Act, 1867 р.), надання їм рівнозначного статусу у федеральному управлінні (Official Languages Act, 1969 р.), визнання основною характеристикою канадської ідентичності (Constitution Act, 1982 р.), забезпечення федеральними інституціями усіх послуг двома мовами (Official Languages (Communications with and Services to the Public) Regulations, 1991 р.). Сучасний етап передбачає гарантування рівних прав, поваги і державного статусу, привілеїв використання цих мов; належних умов для розвитку мовних меншин обох мов; подальшого сприяння їх належному використанню та функціонуванню (Official Languages Act, прийнятий 1988 р., переглянутий 2005 р.).

В освіті гарантуються і дотримуються права мовних меншин обох мов (англійської, французької) не тільки в окремих провінціях, але і на території Канади.

Економічна доцільність втілення мовної політики в освітньому просторі має своїм результатом 1,44 мільярдів доларів (2016 р.) від надходжень в економіку країни від зовнішньоекономічних контрактів.

Таким чином, належна оцінка вагомості мовного фактору як одного з ключових суспільно-економічних чинників його розвитку, а також послідовність і гнучкість у впровадженні виваженої мовної політики на державному рівні в усіх сферах, сприяють використанню його для вирішення внутрішніх і зовнішніх питань та успішності функціонування економіки країни в світі.

Ключові слова: багатомовність, офіційна мова, мовна політика.

ІННОВАЦІЇ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ЗАРУБІЖНИЙ КОНТЕКСТ

Ольга Мілютіна, к.пед.н., доц.

Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка
м. Глухів, Україна

За умов глобалізації зростає потреба в людях, які можуть спілкуватися кількома мовами. Тому в більшості країн сучасного світу освітня політика спрямована на забезпечення умов вивчення принаймні однієї іноземної мови учнями початкової та середньої школи. У деяких країнах, наприклад у США, мовна освіта (World Languages) вважається основною дисципліною нарівні з англійською мовою, математикою, природознавством.

Зростання попиту на знання іноземної мови (мов) спричиняє зміни як у навчальних програмах, так і в методиках іншомовної освіти. Однією з поширених у сучасному світі інноваційних методик навчання іноземних мов є Community Language Learning (CLL). Метод, про який ідеться, був розроблений в останній чверті ХХ століття американським психологом Чарльзом Курраном (Charles Curran) на основі гуманістичної концепції Карла Роджерса (Carl Rogers). Ч. Курран вбачав у навчанні мови схожість з процесом психологічного консультування, він розглядав тих, хто вивчає мову не як клас, а як навчальне співтовариство, яке потребує консультування з боку вчителя (Richards & Rodgers, 1986).

CLL відрізняється від інших методів, які застосовують у навчанні іноземних мов тим, що базується на активізації взаємодії між учнями та між учнями і вчителем-консультантом з метою зміцнення соціальних зв'язків у навчальній спільноті. Головною метою цього методу є встановлення таких міжособистісних відносин у групі, які б допомагали знизити відчуття тривоги, загрози, підвищити самооцінку учнів, створити атмосферу розкритості, сприяти уникненню міжособистісних та мовних проблем, з якими людина стикається при вивченні іноземних мов (Byram, 2006: 132–133).

Процес оволодіння мовою за цією методикою поділяється на п'ять етапів, вони описані нижче:

1. «Народження»: встановлюються атмосфера безпеки і приналежності до спільноти. Учні залежать від учителя, оскільки вони зовсім не знають мови.

2. «Я сам»: учні починають розуміти, як працює мова, досягають певної незалежності у володінні мовою, хоча ще потребують допомоги вчителя.

3. «Окреме існування»: Учні можуть говорити самостійно.

4. «Підлітковий вік»: Учні спілкуються незалежно, хоча усвідомлюють прогалини у своїх знаннях і намагаються їх усунути.

5. «Незалежність»: Повна незалежність від учителя. Дитина стає дорослою і отримує статус учителя (Richards & Rodgers, 1986: 92).

Переваги цієї методики лягають у подоланні страху і невпевненості в процесі опанування іноземної мови, можливості для учнів самостійно визначати тип спілкування та індуктивно аналізувати мову; студенто-центрованої сутності методу, що забезпечує зовнішню й посилює внутрішню мотивацію учня.

Отже, важливим навчальним результатом застосування методу CLL є групова взаємодія: учні обговорюють між собою те, що їм цікаво. Викладач бере участь у спілкуванні, допомагаючи учням добирати необхідні слова, фрази. Учням відводиться провідна роль в організації та побудові навчального курсу з іноземної мови: замість заздалегідь складеної програми вони спонтанно обирають цікаву для них тему розмови та мовні засоби, а також зручний темп і режим навчання. Значущий для учнів навчальний досвід інтегрується з мовним матеріалом і, як результат, кожен учень опановує іноземну мову саме в тому варіанті, якого він особисто потребує.

Ключові слова: іншомовна освіта, інновації, метод навчання іноземних мов.

Література

Byram M. (Ed.). (2006). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge.

Richards J. C., Rodgers T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.

БЕЗПЕРЕРВНА ОСВІТА У ПІВДЕННОКОРЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Олександра Назаренко, аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка

м. Київ, Україна

Наукові відкриття та соціокультурні зміни в сучасному суспільстві призвели до радикального розширення знань і технологій, а їх засвоєння виходить далеко за межі періоду навчання в університеті. Тому Уряд Південної Кореї на початку XXI ст. поставив за мету розвивати, удосконалювати зміст та покращувати якість неформальної освіти, яка у південнокорейському освітньому просторі відноситься до безперервної або освіти протягом усього життя. Навчання протягом усього життя — це систематичне зусилля, спрямоване на те, щоб допомогти людям розвинути свій потенціал у повній мірі з метою подальшого розвитку суспільства.

Беручи до уваги важливу роль безперервної освіти у самореалізації, у Конституцію були додані положення, які передбачають, що уряд несе відповідальність за всю необхідну підтримку розвитку освіти протягом всього життя (The Constitution of the Republic of Korea, 1987). Тому уряд прагне забезпечити можливість населення країни отримувати освіту та брати участь у постійно діючих програмах підвищення власного професіоналізму.

На інформаційному сайті Міністерства освіти Південної Кореї зазначено, що навчання протягом усього життя включає всі форми освіти, за винятком шкільної, які й складають систему безперервної освіти (МОЕ). Програми безперервної освіти, які пропонуються в Кореї, можна класифікувати так:

- додаткова вища освіта — до цієї категорії входять громадські вищі школи, торговельні та галузеві школи. Особливість навчання в таких закладах полягає в тому, що вони працюють у формі відкритих лекторіїв і всі бажаючі можуть відвідувати заняття, попередньо не вступаючи у них;
- безперервна професійна та технічна освіта представлена у формі заочних освітніх закладів і промислових університетів. Ці заклади відкриті для підлітків, які змушені працювати, робітників, що працюють у промисловості, домогосподарок та всіх інших, хто втратив можливість отримати

нормальну освіту через певні обставини. Набір студентів відбувається не через систему вступних випробувань, а через відбір документів на підставі критеріїв, встановлених відповідним відділенням (факультетом або коледжем). Закінчивши трирічний курс та склавши кваліфікаційний іспит, випускники визнаються фахівцями, а їх диплом прирівнюється до дипломів звичайних університетів.

- загальна чи ліберальна освіта включає програми, які розробляють різні державні та приватні організації, зокрема, спеціальні освітні програми для культурного вдосконалення жінок, молоді та людей похилого віку.

На сьогодні існує дві основні програми, запропоновані Міністерством освіти і науки Південної Кореї, а також підтримуються Урядом, спрямовані на підтримку ліберальної освіти: «Конвергенція 3.0» і «Освіта характерів 3.0» (Kim, 2016). Перша програма спрямована на розвиток творчого потенціалу, включає різні види діяльності та допомагає людям максимально використовувати свій вільний час. Друга – на підтримку розробки та функціонування навчальних курсів та програм для сфери послуг, тим самим розширюючи та покращуючи освіту персоналу.

Отже, враховуючи вище зазначене, можемо зробити висновок, що сьогодні безперервна освіта (неформальна) у Південній Кореї функціонує на ряду з формальною освітою, підтримується Урядом країни. Безперервна освіта є однією з основних джерел отримання якісної додаткової освіти, яка дозволяє удосконалювати і підтримувати належний рівень знань громадян після закінчення закладів вищої освіти. Неформальна освіта поділяється на три види, що у свою чергу дозволяє будь-кому обрати саме той вид чи форму освітніх послуг, які задовольняють потреби окремої особистості, сприяють професійному та культурному росту, забезпечують конкурентоспроможність фахівця чим позитивно впливають на економіку країни в цілому.

Ключові слова: безперервна освіта, формальна освіта, освіта протягом життя, південнокорейський освітній простір.

Література

Ministry of Education of South Korea (MOE) Retrieved from: <http://www.moe.go.kr/boardCnts/list.do?boardID=337&m=030301&s=moe>

대한민국헌법 전부개정 (1987) Retrieved from: <http://www.law.go.kr>

Kim S. (2016) A Study on Measures to Improve Liberal Education Policies, through an Analysis of their Conflict with other Higher Education Policies: the Case of South Korea Retrieved from: http://gvschoolpub.org/journals/AJEMR/vol1_no1_2016/3.pdf

СТАНОВЛЕННЯ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОГО ФАХІВЦЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Любов Пляка, к.психол.н., доц.

Наталія Гавриш, к. н. із соц.комунікацій, доц.

Національний фармацевтичний університет
м. Харків, Україна

В умовах модернізації системи освіти одним з головних завдань вищої школи є підготовка фахівців нового типу, компетентного, активного, творчого, готового до постійного професійного розвитку. Сучасний фармацевтичний працівник має володіти високим рівнем професійної компетентності, щоб витримувати конкурентну боротьбу на ринку праці. Ефективність розвитку особистості майбутнього провізора значною мірою залежить від сформованості такої ознаки фахової компетентності, як конкурентоспроможність.

Вивчення конкурентоспроможності як показника якості підготовки фахівців присвячені роботи Н. Глевацької, О. Грішнкової, М. Кримоваї, Л. Лісогора, М. Семикіної, С. Сотнікової, р. Фатхутдінова, Д. Чернілевського, С. Широбокова, Н. Шульги та інші. У зарубіжній педагогіці проблема конкурентоспроможності фахівця стала предметом досліджень р. Квасниці, В. Ландшеєра, М. Леннона, П. Мерсера, М. Робінсона, С. Сесіон-Робінсона, Б. Скотта, Є. Стефана, р. Пейса, М. Портера та інші.

Метою дослідження є обґрунтування теоретичних основ формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця для фармацевтичної індустрії та визначення основних її складових.

Конкурентоспроможність розглядається науковцями в основному у двох аспектах: як якість професійної підготовки («показник якості») і якість особистості («характеристика особистості», «здатність особистості», «особистісна якість») (Busel, 2002). Динаміка змін на фармацевтичному ринку праці впливає на розвиток фармацевтичної освіти, якість підготовки фахівців та їх конкурентоспроможність. Рівень професійної підготовки

та кваліфікація є основними складовими конкурентоспроможності сучасного фахівця фармацевтичного профілю і мають відповідати сучасним запитам суспільства (табл. 1).

Компоненти конкурентоспроможності фахівця

Компоненти	Складові
Професійний	<ul style="list-style-type: none"> • Рівень професійної підготовки • Кваліфікація • Професійні знання, вміння та навички • Наявність дипломів, сертифікатів, відзнак, патентів • Рівень знань іноземних мов • Базові та професійні компетенції • Наявність професійного досвіду.
Особистісний	<ul style="list-style-type: none"> • Професійні цілі та ціннісні орієнтації • Відповідальність • Адаптивність • Комунікабельність • Стресостійкість • Активність • Інноваційність • Рівень духовної та фізичної культури • Здатність до професійного саморозвитку тощо.

Конкурентоспроможність по своїй суті є феноменом, спрямованим на досягнення найвищої якості. Якість професійної підготовки майбутніх фахівців включає в себе професійні знання, вміння та навички, базові та професійні компетенції, рівень знань іноземних мов, наявність професійного досвіду. На думку роботодавців, професійний досвід є основною конкурентною перевагою фахівця. Вважається, що наявність досвіду роботи передбачає високий рівень професійних знань, вмінь та навичок, професійної компетентності. Досвід є запорукою ефективного використання трудового потенціалу лише при умові якісної відповідності рівня знань і вмінь потребам роботодавців і постійного їх розвитку.

Особистісні характеристики фахівця, що впливають на конкурентоспроможність, виражаються в рисах характеру, професійному потенціалі, особливостях поведінки особи в суспільстві. До цієї групи можна віднести такі риси особистості як адаптивність, відповідальність, комунікабельність,

стресостійкість, активність, критичне мислення, здатність до самопізнання, інноваційність, здатність до професійного саморозвитку тощо.

Конкурентоспроможність особистості — це вміння вистояти й перемогти в конкурентній боротьбі (Andriiako, 2010). Конкурентоспроможна особистість визначається здатністю адаптуватися до постійних змін суспільних умов, нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього потенціалу, самореалізації та самоствердження на ринку праці.

Таким чином, узагальнюючи можна зробити висновок, що конкурентоспроможність фармацевтичного фахівця є багатогранною категорією, яка включає в себе широке коло складових та формується під впливом як особистісних, так і соціальних чинників. Основні конкурентні переваги фахівця закладаються саме в системі освіти та формуються під її впливом протягом всього життя.

Ключові слова: конкурентоспроможність, професійні компоненти, особистісні компоненти.

Література

- Andriiako, T. Yu. (2010). Pedahohichna sutnist i struktura konkurentospromozhnosti fakhivtsia. *Pedahohichna nauka: istoriia, teoriia, praktyka, tendentsii rozvytku*, Available at: http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n3_2010_st_6/
- Busel, V. T. (Ed.). (2002). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv; Irpin: VTF Perun, 1440.

УЧЕБНЫЙ МАТЕМАТИЧЕСКИЙ АППЛЕТ

Дмитрий Прохоров, к. пед. н.

Минский городской институт развития образования
г. Минск, Республика Беларусь

В Концепции информатизации системы образования Беларуси на период до 2020 года подчеркивается необходимость разработки авторских информационно-обучающих ресурсов (далее — ИОР). Вместе с тем, мировой тенденцией в направлении разработки учебных

приложений, в том числе по математике, является отказ от глобальных ИОР, включающих все учебные темы, теоретические материалы, справочники, тесты, мультимедийные средства и т.д. в сторону разработки частных средств обучения, направленных на решение конкретной педагогической задачи и встраиваемых в систему работы учителя. Это связано, прежде всего, с переходом к компетентностному подходу в обучении, централизации личности учащегося в системе работы учреждений общего среднего образования.

Целью данной статьи является определение частного средства обучения математики, содержащего теоретический материал, динамическую модель изучаемого математического объекта, методические рекомендации для учителя и учащихся, которое учитель может использовать на учебном занятии в рамках собственной методики обучения.

Анализ существующих ИОР, разработанных в Республике Беларусь, Украине, Российской Федерации, показал, что они могут использоваться лишь при изучении определенного набора учебных тем, имеет избыточную информацию, которая затрудняет работу с самим ресурсом, рассчитаны, прежде всего, на самостоятельное использование учащимися, что в условиях проведения групповых учебных занятий не всегда достаточно эффективно.

Нами рассматривается **учебный математический апплет** (англ. applet от application – приложение и -let – уменьшительный суффикс) (далее – апплет) – учебно-методическое средство, являющееся составной частью компьютерного ИОР, предоставляющее возможность как линейного, так и нелинейного изучения содержания, сочетающее символьный и графический способы представления материала, и включающее в себя динамическую модель математического объекта, краткий теоретический материал, контрольно-измерительный инструментальный эффективности его усвоения.

Нами разработано 20 апплетов, которые можно разделить на три типа (<http://diprokhorov.blogspot.com>):

- *информационные*, содержат краткий теоретический материал и динамическую модель изучаемого математического объекта (системное изучение объекта, его свойств и взаимосвязей с другими);
- *диагностические*, включают тестовые задания (контроль эффективности усвоения учебного материала);

- *комбинированные*, содержат краткий теоретический материал, динамическую модель изучаемого объекта и тестовые задания (изучение, закрепление, контроль и коррекция знаний).

В апплетах учебный материал распределен по трем информационным слоям (репродуктивный, продуктивный, творческий) в соответствии с уровнем знаний учащихся и дидактической целью учителя и позволяющий осуществлять поэлементную диагностику, коррекцию, контроль эффективности математической подготовки. Такой подход позволяет реализовывать единство деятельности и мышления на основе осуществления когнитивной визуализации изучаемых математических объектов.

Ключевые слова: учебный математический апплет, информационный слой.

СПРОБА АНАЛІЗУ СТРАТЕГІЧНИХ НАПРЯМІВ ТА ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛІКИ БОЛГАРІЯ

Станіслав Сапожников, д.пед.н., проф.

ВНЗ «Університет імені Альфреда Нобеля»

м. Дніпро, Україна

Республіка Болгарія посідає особливе місце у світовому освітньому просторі. Об'єктивне сприйняття і розуміння сучасного стану системи вищої педагогічної освіти цієї країни вимагають короткого системного аналізу її стратегічних напрямів розвитку. Систему вищої освіти країни сьогодні складають: 52 університети. Сучасну систему вищої педагогічної освіти країни утворюють 11 закладів вищої освіти.

Метою дослідження є аналіз стратегічних напрямів розвитку системи вищої педагогічної освіти Республіки Болгарія.

Виявлено, що існуюча Стратегія розвитку вищої освіти Болгарії на період з 2014 по 2020 роки є віддзеркаленням напрямів та підходів щодо організації та здійснення ефективної освітньої діяльності системи вищої та вищої педагогічної освіти країни у відповідності до офіційних європейських та національних нормативних документів і потреб у фа-

хівцях з вищою освітою для сучасної практики. Документом передбачено участь бізнесу у створенні навчальних планів вишів та забезпечення реальних робочих місць. У Стратегії акцентується увага на оптимізації управління діяльністю університетів та більш активна участь держави в управлінні державними закладами вищої освіти, за рахунок чого буде здійснюватися регулювання якості вищої освіти. Стратегією передбачається, що до 2020 року 20% державної субсидії, призначеної для фінансування одного університету, буде безпосередньо пов'язане із якістю вищої освіти у цьому освітньому закладі. Сьогодні цей показник складає 4%. Документом передбачене розмежування академічної та адміністративної влади. Загалом же найбільш характерними для розвитку системи сучасної вищої педагогічної освіти Болгарії є такі тенденції: посилення інтеграційних процесів і гуманізація освітнього простору, інтеграції до світового освітнього простору, динамічні зміни у змісті і структурі навчання, конвергенція.

Зроблено висновок, що існуюча Стратегія окреслює траєкторію та пріоритетні галузі розвитку системи вищої та вищої педагогічної освіти у Республіці Болгарія у її двох вимірах:

- як суспільне та індивідуальне благо, яке має свій внесок у цілісний розвиток особистості та суспільства і готує студентів до їх професійної самореалізації та для їх соціальної та громадянської ролі;
- як фактор динамічного розвитку економіки та творення громадянського суспільства, заснованого на знаннях та прогресі технологій.

Ключові слова: стратегія розвитку вищої педагогічної освіти, суспільство, знання, система вищої педагогічної освіти, тенденції.

Література

Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014–2020 г. *Държавен вестник*, 18 от 10.03.2015.

COMPETENCES OF STEM CENTRES AND LABORATORIES IN MODERN EDUCATION

Iryna Slipukhina, Dr. Sc., Prof.

National Aviation University
Kyiv, Ukraine

Nataliia Polikhun, PhD, Senior Researcher

Gifted Child Institute
Kyiv, Ukraine

Ihor Chernetckiy, PhD

National Centre "Small Academy of Sciences of Ukraine"
Kyiv, Ukraine

An integral part of STEM education is the network of STEM centres and laboratories – educational organizations whose goal is to promote the development of the global work force of the 21st century (Hom, 2014). They are created on the basis of higher, general education, extracurricular educational institutions, scientific laboratories, specially organized educational spaces with the appropriate material and technical base, curricula, specialists (scientists, teachers, representatives of business structures, consultants, etc.) (Vilorio, 2014). We have identified the following competencies of STEM centres and STEM laboratories as:

- establishing dynamic partnerships and cooperation between schools of general education, universities and other higher educational institutions, business and industry representatives for the implementation of STEM initiatives in education;
- initiating, organizing and managing pilot educational programs that enable students to study and work in a variety of cultural environments to address global issues, gain genuine experience in science, technology and technology, for example, in international geographic expeditions, astronomical observations, 3D development – printing for creating artefacts of the future, etc. (STEM laboratory MANLab, 2019);
- coordination of the activities of international schools, conferences, symposia in the field of STEM education and advanced training technol-

ogies, round tables for discussing important new developments in public policy and the impact of innovative global educational programs STEM on these events with the participation of leaders and practitioners of world education, conducting thematic discussions, etc. (STEM 2026: A Vision, 2016);

- training for relevant activities of teachers, systematic training, counselling, guidance and all necessary support for the implementation of STEM programs (STEM education, 2017).

The study of the contexts of the use of the concepts “STEM centre” and “STEM laboratory” revealed that the competence of STEM centres and STEM laboratories have common components. However, a more detailed consideration of this issue gives grounds for understanding STEM-laboratories as institutions, which mainly carry out research and methodological educational activities. At the same time, the functions of the STEM centres are aimed primarily at the organization and coordination of the interaction of STEM subjects: youth, teachers, institutions of education of different levels and directions, representatives of enterprises and business, government agencies, the public, the parent community (Global STEM Education Centre, 2019).

An analysis of the content of Internet resources gives grounds for concluding that the notion of STEM coalition and STEM centre are in the same context (STEM education coalition, 2019). On the STEM coalition web-pages, these community communities position themselves as an alliance of business, professional and educational institutions that are actively working to raise awareness about the role of STEM education in improving youth learning and fully contribute to the integration of business, education, local communities and public establishments.

Keywords: STEM education, STEM centres, modern education, competences.

References

- Global STEM Education Centre [Online]. Available: <http://www.globalstemcenter.org/home.html>. Accessed on: April, 12, 2019. (in English).
- Hom, E. J. (2014). What is STEM Education? *Live Science Contributor* [Online]. Available: <http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html>. Accessed on: April, 12, 2019. (in English).

- STEM 2026: A Vision for Innovation in STEM Education [Online]. Available: https://innovation.ed.gov/files/2016/09/AIR-STEM2026_Report_2016.pdf. Accessed on: April, 12, 2019. (in English).
- STEM education [Online]. Available: <https://teach.com/what/teachers-know/stem-education/>. Accessed on: April, 12, 2019 (in English).
- STEM education coalition [Online]. Available: <http://www.stemedcoalition.org/>. Accessed on: April, 12, 2019. (in English).
- STEM laboratory MANLab [Online]. Available: <http://stemua.science>. Accessed on: July, 12, 2017. (in Ukrainian).
- Vilorio, D. (2014). STEM 101: Intro to tomorrow's jobs. [Online]. Available: <https://www.bls.gov/careeroutlook/2014/spring/art01.pdf>. Accessed on: April, 12, 2019. (in English).

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ОСВІТИ В ЧЕХІЇ: УРОКИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Михайло Топузов, к. екон. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження відділу економіки та управління ЗСО передбачено вивчення організаційно-педагогічних засад організації системи освіти, зокрема і Чеської Республіки.

З'ясовано, що чеська система освіти має таку структуру: дошкільна освіта: (материнська школа – дошкільний заклад) – з 3-х років до 6/7 років до 2017 року була добровільною. З 1 вересня 2017 року усі діти 5–7 років перед школою повинні відвідувати дошкільний заклад. Закладна(основна) загальноосвітня школа – 6–15 років: 1–5 клас – 1-й ступінь, 6–9 класи – 2-й ступінь. Наприклад, у школу дитину можуть записати самі родичі. Ніяких конкурсів до 1 класу немає. Якщо у дитини є проблеми з розвитком чи у навчанні після тримісячного спостереження фахівців приймається рішення щодо її подальшого навчання. У Чехії обов'язкова 9-річна освіта. Мережа закладних шкіл складається із звичайних шкіл +інклюзія, звичайних шкіл + певна нозологія (сліпі, глухі, дисфлексія, дисграфія) – без ментальних порушень; практична школа (спеціальна) з легкими порушеннями та спеціальна школа з середніми або важкими порушеннями.

Навчання у таких школах відбувається за Рамочним законом (Держстандартом), визначеним Міністерством освіти та додатковими корекційними заняттями. З 2017 року почалася ліквідація практичних шкіл і діти з легкими порушеннями навчаються у звичайних школах, крім дітей з тяжкими порушеннями.

Виявлено, що популярними в Чехії є спеціалізовані школи і поступити туди нелегко через великі конкурси. Для вступу до гімназії чи вищої школи складаються іспити. Старша школа (гімназія – з 5 чи з 10 класу); вища школа – 4 роки (середня спеціальна освіта); ВНЗ. Безоплатною є загальна і середня освіта. Зарахування у професійні школи та професійно-технічні училища проводиться за результатами вступних іспитів. Навчання в них вважається престижним, тому відбір є досить жорстким. Після закінчення гімназії чи середньої школи випускники складають іспити на атестат зрілості з чеської мови і літератури та до двох предметів за вибором учнів. Вони можуть поступити до вищих закладів освіти або йдуть працювати, але лише після закінчення середньої професійної школи і отримання професії. Вища освіта, отримана в Чехії, визнається на всій території ЄС. Навчання у вищих закладах освіти безплатне для іноземців лише чеською мовою.

Розкрито, що на основі Рамочного Закону (Держстандарту) складається і виконується «Шкільна програма», відповідно до Концепції освіти в ЧР, що прописана в «Білій Книзі», яка створюється колективом школи, узгоджується зі Шкільною радою, і обов'язково розміщується на вебсторінці школи. Концепція визначає освітні програми на кожний шкільний ступінь та п'ять ключових компетентностей: навчальну, комунікативну, соціальну, громадянську, професійну. Шкільна програма складається з таких розділів: характеристика школи; навчальний план (інваріантна та варіативна частина; основи оцінювання учнів; самооцінювання; організація підготовки вчителів; шкільна команда; характеристика вчителів; характеристика учнів; шляхи співпраці учасників навчально-виховного процесу; ключові компетентності; вимоги до рівня знань учнів; інтеграція округу в освітню сферу; характеристика кожного предмета; стратегія роботи вчителів для досягнення мети. Для України цікавим є те, що у Концепції ЧР не визначається, що саме і в якому класі вивчається.

Висновки. Чеський досвід організації освіти заслуговує вивчення і може бути корисним при реформуванні системи освіти в Україні, тому

що завдяки створеним організаційно-педагогічним засадам якість чеської освіти є високою і престиж отримання освіти має підтримку і серед дорослих, і серед дітей та молоді.

Ключові слова: чеська система освіти, структура освіти, шкільна програма.

Література

Калініна Л. М. (2013). Освітня реформа в Чеській Республіці. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4, 48–57.

Освіта Чехії [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://www.slideshare.net/nitrogenn/ss-17130433>

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД МОНІТОРИНГУ ЧИТАЦЬКОЇ ТА МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УКРАЇНІ

Тетяна Хорошковська

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Необхідність формування системи моніторингу якості освіти на всіх етапах і рівнях зумовлена змінами, які відбуваються в Україні. Це, зокрема, реалізація на практиці Концепції «Нової української школи», а також положень нових законів «Про освіту», «Про вищу освіту» та проекту Закону України «Про повну загальну середню освіту».

Навесні 2018 року в усіх регіонах України Українським центром оцінювання якості освіти (УЦОЯО) вперше проведено загальнодержавне моніторингове дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи».

Мета зазначеного моніторингу – отримати об'єктивну інформацію про рівень сформованості основних компетентностей учнів 4-х класів на загальнодержавному рівні; визначити, які психолого-педагогічні й со-

ціально-економічні чинники на них впливають; розробити й апробувати модель системи моніторингу, яка буде використовуватися не лише в початковій школі, а й на наступних етапах шкільної освіти (УЦОЯО, 2018: 21).

Зміст та інструментарій моніторингового дослідження було розроблено з урахуванням:

1) положень Державного стандарту початкової освіти 2011 р. та Державного стандарту початкової освіти 2018 р.;

2) чинних освітніх програм для початкової школи;

3) досвіду міжнародних порівняльних досліджень, зокрема PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), спрямованого на оцінювання читацької грамотності учнів, які здобули початкову освіту, і TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study), спрямованого на оцінювання навчальних досягнень із математики учнів 4-х класів;

4) методичних напрацювань вітчизняних і зарубіжних фахівців у галузі вимірювання читацької та математичної компетентностей (УЦОЯО, 2019 (a): 16; УЦОЯО, 2019 (b): 31).

У дослідженні взяли участь 9 тисяч 884 учні 486 четвертих класів 366 закладів освіти (УЦОЯО, 2018: 72).

Під час дослідження учні четвертих класів виконували тестові завдання з математики й читання, а також заповнювали анкети. З результатами можна ознайомитись на офіційному сайті УЦОЯО.

Заплановано, що наступні цикли дослідження відбуватимуться кожні два роки (у 2020, 2022 та 2024 роках).

Як зазначено на сайті УЦОЯО, дані проведеного моніторингового дослідження дадуть змогу в подальшому приймати виважені управлінські рішення, засновані на об'єктивній інформації, і вчасно реагувати на проблеми й виклики, що можуть виникати в галузі освіти.

Ключові слова: моніторингове дослідження, якість освіти, початкова школа, читацька компетентність, математична компетентність, PIRLS, TIMSS.

Література

Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). (2018). *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів за-*

гальної середньої освіти» 2018 р. Частина I. Методологія та технологія. Київ. Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/12/ZVIT_MDYAPO_CHASTYNA-I_METODOLOGIYA-TA-TEHNOLOGIYA.pdf (дата звернення: 09.04.2019).

Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). (2019а). *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина II. Математика.* Київ. Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/01/2019_ZVIT_MDYAPO_MATEMATYKA.pdf (дата звернення: 09.04.2019).

Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО). (2019b). *Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. Частина III. Читання.* Київ. Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2019/03/2018_ZVIT_MDYAPO_CHYTANNYA_Sajt-1.pdf (дата звернення: 09.04.2019).

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ АВТОРСЬКИХ ШКІЛ

Анжеліка Цимбалару, д.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Завдання реформування шкільної освіти актуалізують наукові дослідження створення в закладах загальної середньої освіти педагогічно доцільного, розвивального освітнього середовища. У цьому контексті важливим є аналіз моделей авторських шкіл – вітчизняних і зарубіжних, сформованих за часи набуття Україною незалежності на теренах держави. Це сприятиме розробці інноваційних моделей з опорою на позитивний досвід щодо створення освітніх середовищ.

Освітні середовища для організації навчання автори сучасних моделей шкіл формують з опорою на багатий досвід української педагогіки (В. Сухомлинський, О. Захаренко, М. Гузик та ін.), напрацювань видатних зарубіжних педагогів (М. Монтесорі, р. Штейнера, С. Френе та ін.). Так, сво-

єрідність шкіл, які ґрунтуються на опрацьованих італійським педагогом М. Монтесорі методах і прийомах, виявляється у створенні умов для вільного виховання і сенсомоторного розвитку дитини завдяки розвивальній спрямованості освітнього середовища.

На розвиток уяви і творчості учнів роблять акцент у вальдорфських школах. Їх освітнє середовище формується сукупністю умов для розвитку фантазії, креативних здібностей школярів шляхом наслідування.

Авторська школа М. Гузика, яка являє собою освітній поліцентр, вирізняється збагаченим освітнім середовищем, що створює умови для індивідуалізації темпу навчання, диференціації за змістом навчального матеріалу.

Унікальність людської особистості в авторській школі М. Чумарної «Тривіта» розкривається через максимальне усвідомлення дитиною її взаємозв'язків з довкіллям, виховання відповідальності за власне життя і життя довколишньої природи.

У школах-родинах до активної участі в освітньому процесі, усвідомлення сімейних цінностей залучають батьків.

Шкільні середовища авторських шкіл часто вирізняє наявність особистісних зон учнів – місць для відпочинку, зелених куточків і зимових садів, мобільних художніх виставок тощо. До того ж з метою зняття психологічного дискомфорту і тривожності для стін класних кімнат і коридорів добирають певну кольорову гаму, а для шкільного дзвоника приємну мелодію. Все це сприяє психологічному комфорту взаємодії учнів з освітнім середовищем.

Отже, освітні середовища шкіл, спрямованих на впровадження авторських моделей, вирізняє певна організація навчальної взаємодії учнів з об'єктами шкільного середовища, яке ураховує психологічний комфорт, індивідуальний темп навчання, тип мислення дитини тощо. Воно характеризується варіативністю, різноманітністю, особистісною орієнтацією і відкритістю, різноманітністю і організованістю.

Ключові слова: освітнє середовище, шкільне середовище.

THE IMPLEMENTATION OF THE GLOBAL DIMENSION IN THE SCHOOL CURRICULUM OF GREAT BRITAIN

Zhanna Chernyakova, PhD, Associate Professor

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

Twenty-first century students live in an interconnected, diverse and rapidly changing world and young people in schools have more contacts and access to information about the world than ever before. They are directly affected by global political, social, economic, cultural and environmental issues. Education for the global dimension encourages learners to evaluate information and events from a range of perspectives, to think critically about challenges facing the global community.

The purpose of the scientific paper is to define the essence of the notion “global dimension” and to characterize the main concepts in the school curriculum of Great Britain. So, the global dimension is a term used to define aspects of the subject-specific and whole school curricula that relate to people’s place within the wider-world. The global dimension connects the local, national and global in a way that people are aware of how their actions have implications for others across the globe. The term the global dimension can be used alongside other terms such as global learning, development education and global citizenship education.

The detailed analysis of the foreign state documents and scientific papers has revealed that the term “global dimension” emerged in 2000 with the publication of the DfES report “Developing the Global Dimension in the School Curriculum” (revised in 2005). The report (DfES) states that: “including the global dimension in teaching means that links can be made between local and global issues. It also means that young people are given opportunities to: critically examine their own values and attitudes; appreciate the similarities between peoples everywhere, and value diversity; understand the global context of their local lives; and develop skills that will enable them to combat injustice, prejudice and discrimination. Such knowledge, skills and understanding enables young people to make informed decisions about playing an active role in the global community” (DFES, 2005: 3).

In 2005 DfES and DFID produced the booklet *Developing the Global Dimension in the School Curriculum* which outlined 8 key concepts of the global dimension. These concepts informed a series of documents on how to introduce the global dimension in schools and made the global learning concept more accessible to practitioners in schools. These concepts are the following:

- **Global Citizenship:** gaining the knowledge, skills and understanding of concepts and institutions necessary to become informed, active, responsible citizens.
 - **Conflict resolution:** understanding the nature of conflicts, their impact on development and why there is a need for their resolution and the promotion of harmony.
 - **Diversity:** understanding and respecting differences and relating these to our common humanity.
 - **Human rights:** knowing about human rights including the UN Convention on the Rights of the Child.
 - **Interdependence:** understanding how people, places, economies and environments are all inextricably interrelated, and that choices and events have repercussions on a global scale.
 - **Social justice:** understanding the importance of social justice as an element in both sustainable development and the improved welfare of all people.
 - **Sustainable development:** understanding the need to maintain and improve the quality of life now without damaging the planet for future generations.
 - **Values and perceptions:** developing a critical evaluation of representations of global issues and an appreciation of the effect these have on people's attitudes and values (DFES and DFID, 2005: 12).

It is outlined that the key to the global dimension is how it is taught, with critical, active and participative pedagogies crucial to ensuring global learning helps young people deal with the complexities of global issues, rather than simplifying them and reinforcing stereotypes.

The Partnership for 21st Century Skills (2011) argues that young people need the skills to operate in a global society, both as citizens and as future workers. The global dimension of education can help equip students with the 21st Century skills required for life and work in today's world. According

to D. Bourn (Bourn, 2008: 5) these important academic and life skills might include:

- an ability to communicate with people from a range of social and cultural backgrounds;
- an ability to work within teams of people from a range of backgrounds and other countries;
- openness to a range of voices and perspectives from around the world;
- willingness to resolve problems and seek solutions;
- recognition and understanding of the impact of global forces on people's lives;
- willingness to play an active role in society at local, national and international level.

It should be mentioned that values are an important focus of the global dimension, particularly with younger children. The global dimension has been shown to enhance pupils' respect for others, sense of responsibility, respect for diversity, empathy and fairness.

We have come to the conclusion that the global dimension will continue as a key part of teaching and learning in schools in Great Britain, although its form and content might change. As a result new teachers will need to be prepared to teach and interact critically with global issues within their subject areas.

Keywords: global dimension, learning concept, scholl curriculum.

References

- DFES and DFID (2005) Developing the global dimension in the school curriculum. London: DFID.
- Bourn, D. (2008) Global Skills. London: LSIS.
- Partnership for 21-st Century Skills (2011) Framework for 21st Century Learning. <http://www.p21.org/overview/skills-framework> [Accessed July 2012].

IV.

STRATEGIES FOR SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT — GLOBAL DIMENSION

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ — СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ

ІНТЕГРОВАНІЙ КУРС «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ» В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ірина Андрусенко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою інтегрованого навчання у початковій школі є забезпечення процесу формування системного знання, формування ключових та предметних компетентностей, розвитку критичного мислення учня. За рахунок поєднання різних видів діяльності та розширення інформаційного поля інтегроване навчання відрізняється збільшенням часових та просторових меж порівняно з традиційним предметним. В умовах Нової української школи інтегрований курс «Я досліджую світ» забезпечує можливість урізноманітнення способів навчальної діяльності здобувачів освіти, зміни видів діяльності, збагачення емоційної наповнюваності, — все це дозволяє зберегти високий рівень працездатності учнів, підтримати пізнавальний інтерес.

Інтегроване навчання передбачає об'єднання знань різних галузей та видів навчальної діяльності, що є більш вдалим для синкретичної природи молодших школярів, проте в кожному виді об'єднання відбувається по-різному. Такий підхід спрямований на розкриття цілісної сутності

окремої теми засобами різних видів діяльності, що об'єднуються у широкому інформаційному полі через взаємне проникання та збагачення елементів різних видів діяльності. У зв'язку з цим освітній процес набуває ознак цілісності.

В інтегрованому навчанні ураховуються ключові позиції діяльнісного підходу, реалізація якого в курсі «Я досліджую світ» є основою формування пізнавальних здібностей молодших школярів, прагнення активно вивчати історію духовно-матеріальної культури, родинних традицій свого та інших народів. У вивченні зазначеного курсу відбувається формування всіх елементів навчальної діяльності — планування, орієнтування в завданні, перетворення, оцінювання, розпізнавання та формулювання завдання, пошук та здійснення способів розв'язання завдання, досягнення намічених результатів тощо.

Залучення учнів до активної діяльності, зорієнтованої на суб'єктно значущий результат, є ефективним засобом розвитку їхнього організму, удосконалення координації рухів та інших сенсомоторних якостей особистості. Для учнів початкової школи праця є могутнім джерелом пізнання й розвитку. У цьому виді діяльності діти пізнають предмети і явища, що стають підґрунтям для формування уявлень про зовнішній світ. Запропоновані матеріали, завдання, вправи сприяють тому, щоб діти по-новому побачили і сприйняли відомі для них предмети. Осмислення будь-яких засобів або об'єктів навчальної діяльності в їхніх властивостях, закономірностях і зв'язках дозволяє дитині перетворити їх в одиницю знань, оскільки лише адекватно до цих знань вона може досягти поставленої пізнавальної мети. Вплив навчальної діяльності на розвиток мислення полягає також у формуванні здатності до узагальнення. Знання, здобуті в процесі навчання, учень неминуче переносить на інші ще недосліджені об'єкти.

Для залучення учнів у процесі вивчення курсу «Я досліджую світ» до предметно-перетворювальної діяльності передбачено якнайширше застосування різних активних методів навчання, а саме: спостереження за процесами, явищами, предметами; дослідження властивостей різних матеріалів, предметів; визначення матеріалів, з яких вони виготовлені, а також розв'язання техніко-технологічних, раціонально-логічних і творчих завдань.

Навчальні завдання курсу «Я досліджую світ» окреслюють логіку розгортання теми, розкривають зміст навчального матеріалу та пропонують

конкретні методи й прийоми його опрацювання, що дозволяє реалізувати навчальні, розвивальні і виховні цілі процесу навчання.

Ключові слова: інтеграція, інтегроване навчання, Нова українська школа, діяльнісний підхід.

ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ И ЕГО СООТВЕТСТВИЕ ОБРАЗОВАНИЮ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН

Бажена Бадак

Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Ольга Долгополова, канд. физ.-мат наук, доц.

Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

«**З**нание — не инертный посетитель, приходящий к нам; его нужно искать прежде, чем оно будет нашим...». Данные слова отражают идею нашей работы.

Выпускники современных белорусских учреждений часто поступают учиться в университеты зарубежных стран. В связи с этим возникает большой вопрос о несоответствии образовательного процесса и программ в учреждениях образования Беларуси и соседних стран. В какой-то мере эту проблему пытаются решить в БГУ на механико-математическом факультете, предоставляя возможность углубить своё образование в «Школе юного математика».

Хочется сказать, что анализ зарубежных образовательных программ, показывает, что большое внимание белорусским школьникам надо уделять таким темам, как «Комбинаторные задачи», «Решение задач по теории вероятности», поскольку эти разделы отсутствуют в школьных программах в Беларуси.

Занимаясь со школьниками в «Школе юного математика», мы разработали методику преподавания этих тем для учащихся разных классов. Например, первые понятия о теории вероятности можно вводить в 6–7 классах. Важно на примерах из жизни объяснить, что такое случайное со-

бытие, какое событие является достоверным, какое событие является невозможным, что такое вероятность события. Также для этих школьников предлагаются простые задачи по теории вероятности.

Для учащихся 8 классов можно вводить понятие геометрической вероятности, так как в курсе геометрии изучены темы площади для многих плоских фигур.

Комбинаторные задачи мы предлагаем тоже в 8 классе. В старших классах эти темы повторяются и углубляются.

При изучении этих тем можно использовать такой важный методический приём как обратное обучение. Это значит, что основные результаты и формулы выводятся в ходе решения задач, а в процессе эвристического диалога «переоткрываются» многие понятия.

Если говорить об решении задач по комбинаторике, мы стараемся давать материал обобщённо и схематически в виде таблиц. А также считаем, что учащимся 9–10 классов важно иметь представление о Биноме Ньютона.

В результате занятий в «Школе юных математиков» учащиеся успешно осваивают темы «Комбинаторика» и «Основы теории вероятности».

И, следовательно, в новые учебники, которые разрабатываются сейчас в Беларуси было бы очень полезно ввести данные разделы математики, которые всё более активно используются в разных сферах деятельности.

Ключевые слова: образовательная программа, обратное обучение, эвристический диалог.

ІНТЕГРОВАНЕ НАВЧАННЯ: ДОСВІД УПРОВАДЖЕННЯ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Надія Бібік, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Інтегрування є якісно відмінним від узвичаєного способом структурування, презентації та засвоєння програмового змісту, що уможливорює системний виклад знань у нових органічних взаємозв'язках. У вітчизняній практиці початкового навчання апробувались упродовж останніх двох де-

сятків років такі основні види інтеграції: 1) повна інтеграція (це інтегрування («об'єднання», «структурування») змісту різних навчальних предметів; 2) тематична інтеграція (інтегрування («відбір», «об'єднання», «подання») навчального матеріалу з різних предметів з метою вивчення важливих наскрізних тем; 3) інтеграція видів навчальної діяльності учнів (інтегрування («включення», «об'єднання») несхожих між собою способів діяльності, що підпорядковані одній темі). Водночас, у переважній більшості зарубіжних практик реалізації інтегрованого підходу в початковій школі, які виявили свою продуктивність, є паралельне здійснення предметного та інтегрованого навчання. Це зумовлено тим, що навчальна діяльність у молодших школярів уперше стає об'єктом спеціального формування, тому оволодіння базовими знаннями, уміннями і навичками (читання, письмо, обчислення), які у національних освітніх системах світу визнаються складниками функціональної грамотності, набуває пріоритетного значення й становить необхідну базу для опанування змістом освітніх галузей. Іншим важливим аспектом навчання є оволодіння молодшими школярами загальнонавчальними вміннями і навичками, соціальними уміннями та критичного мислення, від чого залежить якість будь-якої навчальної роботи та стиль пізнання.

Ще однією тенденцією є зменшення кількості інтегрованих предметів і тем з просуванням учня до завершення навчання у початковій школі.

Типовою моделлю змісту початкової освіти на сучасному етапі вважається комбінація з навчальних предметів, освітніх галузей та міжпредметних тем. Частіше окремими навчальними предметами залишаються мова, математика. Під інтеграцію частіше підпадає природознавство, мистецтво, релігійна освіта.

У процесі апробації інтегрованого навчання в різних варіантах організації виявлено такі проблеми:

- ризик втрати вимог до функціональної грамотності як результату початкової освіти;
- інформаційна надлишковість змісту навчання за рахунок залучення інформації з різних галузей;
- випадкове зрощення одиниць змісту без врахування програмових вимог;
- мозаїчний перелічувальний спосіб реалізації міжпредметних зв'язків.

У результаті розроблено пропозиції щодо інтегрованого навчання в умовах впровадження Концепції Нової української школи.

Інтегрований підхід у початковій школі виправдовує себе, коли реалізується варіативно: 1) шляхом паралельного здійснення предметного та інтегрованого навчання; 2) інтеграції у межах освітніх галузей, де підставою для цього може бути єдність провідних видів діяльності; 3) через створення інтегрованих курсів за пріоритетності різних видів діяльності, які визначаються змістом галузей, з орієнтацією на досягнення чітких результатів, окреслених Стандартом і навчальною програмою; 4) за умов упорядкування організаційних форм інтегрованого навчання – навчальних проєктів і досліджень, інтегрованих днів, тощо – які дозволять цілісно використати можливості урочної і позаурочної діяльності. У процесі інтегрованого навчання мають переважати діяльнісні, творчо-пошукові методи і форми роботи.

Ключові слова: інтегроване навчання, початкова школа, тенденції.

Література

Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy European Commission (2012). EACEA; Eurydice, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 68.

Eurydice — Network on Education Systems and Policies in Europe — http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Локшина О. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина XX — початок XXI ст.): монографія. — К.: СПД Богданова А. М., 404.

МОЖЛИВОСТІ ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ ОСВІТИ

ОБДАРОВАНИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Марина Бойченко, к.пед.н., доц.
Сумський державний педагогічний університет
імені А.С.Макаренка
м. Суми, Україна

Надання якісних освітніх послуг обдарованим школярам в умовах створення Нової української школи передбачає вдосконалення нормативно-правового забезпечення означеного процесу. У цьому контексті доцільним бачиться творче використання прогресивних концептуальних ідей зарубіжного досвіду, зокрема США, Канади та Великої Британії, як країн, що мають ефективну державну підтримку обдарованих дітей та молоді.

Насамперед, маємо на увазі конкретизацію структури освітніх послуг обдарованим учням на основі адекватного визначення обдарованості. На жаль, сучасне українське законодавство про підтримку та захист обдарованих дітей та молоді, що складається із Закону України «Про основні засади державної підтримки обдарованих дітей та молоді на Україні» та інших нормативно-правових документів, містить визначення, яке розкриває обдарованість однобічно, лише як результат. Так, згідно з визначенням, обдарованою вважається лише дитина-переможець певних змагань, конкурсів чи олімпіад різних рівнів, яка, до того ж, має *офіційне письмове підтвердження* (курсив наш — М.Б.) такої перемоги. Розглядаючи обдаровану дитину з таких позицій, освітні політики не звертають увагу на особистість дитини з її здібностями, природними задатками, нахилами та інтересами, а також *потенціалом* (курсив наш — М.Б.) до високих досягнень, який ще необхідно розвивати у процесі надання спеціальних освітніх послуг. На нашу думку, результато-центрований підхід до визначення обдарованості варто замінити на процесо-центрований та дитино-центрований, що дозволить охопити зазначеними послугами більшу кількість дітей. Вважаємо за доцільне подати визначення обдарованості в національних законодавчих документах у формулюванні, наближеному до відповідних формулювань, прийнятих міжнародними організаціями

(ЮНЕСКО, ОЕСР), урядами США, Канаді та Великій Британії, зокрема як сукупність природних задатків і здібностей (інтелектуальних, специфічних академічних, технічно-конструкторських, музично-артистичних, художніх, спортивних, креативних і лідерських), що проявляються у високих досягненнях, та наявність потенціалу до таких досягнень.

Також зауважимо, що спільним у досліджуваних зарубіжних країнах є те, що пріоритетом державної освітньої політики щодо підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді є врахування індивідуальних освітніх потреб та здібностей *кожної* (курсив наш – М.Б.) дитини, незалежно від її походження, соціально-економічного статусу родини чи обмежених можливостей, які досить часто супроводжують обдарованість. Причому під урахуванням індивідуальних потреб і здібностей у даному випадку маються на увазі конкретні дії, що передбачають раннє виявлення обдарованих учнів на основі низки багатокритеріальних тестів та складання індивідуальних освітніх планів, у яких окреслено індивідуальні особливості й потреби кожної дитини, а також конкретні заходи щодо їх задоволення.

Ключові слова: обдаровані школярі, освіта обдарованих школярів, зарубіжний досвід, нормативно-правовий аспект освіти обдарованих школярів.

КОМПЕТЕНТІСНА ОРІЄНТАЦІЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА З МАТЕМАТИКИ РІВНЯ СТАНДАРТУ

**Михайло Бурда, д.пед.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мета дослідження – з'ясувати дидактичні і методичні вимоги до відбору змісту підручника з математики рівня стандарту, дотримання яких забезпечить ефективне формування математичної і ключових компетентностей.

Основні результати дослідження. Встановлено, що успішне набуття компетентностей потребує посилення прикладної спрямованості підручника математики, яка забезпечить достатність знань, умінь і навиків

для успішного використання їх як при вивченні теоретичного матеріалу, розв'язанні математичних задач та задач практичного змісту, так і для оволодіння іншими предметами в процесі навчання.

Визначено дидактичні і методичні вимоги до відбору навчального матеріалу, дотримання яких забезпечить його прикладну спрямованість: соціальна ефективність змісту (розширення функцій освіти: власне математична освіта, освіта за допомогою математики та спеціалізуюча — як елемент професійної підготовки); пріоритет розвивальної функції навчання (зміст навчального матеріалу має забезпечувати не екстенсивне, а інтенсивне навчання і самонавчання учнів, засвоєння не лише готових знань, а й способів міркувань, які застосовуються в математиці, використання образно-чуттєвого, естетичного, художньо-графічного, емоційно-ціннісного потенціалу математики); диференційована реалізованість (за змістом навчального матеріалу та рівнями вимог до математичної підготовки учнів; модульний принцип (курс математики включає дві частини — інваріантну і варіативну); інтеграція змісту (введення узагальнюючих понять сучасної математики, посилення зв'язків між алгеброю і геометрією, планіметрією і стереометрією); забезпечення фундаменталізації та інтеграції змісту, що сприятиме цілісності, узагальненості, практичній значущості знань; збагачення не лише суто математичного, а й загальнокультурного потенціалу школярів; поєднання неперервної і дискретної математики; застосування методу математичного моделювання як ефективного засобу реалізації міжпредметних зв'язків; дотримання етапів пізнання; систематичне використання історичного матеріалу; забезпечення адекватності мисленних образів практичному досвіду (правильне абстрагування від властивостей реальних предметів, забезпечення мисленних переходів від предметів до відповідних наочних образів, і навпаки); відповідність змісту особливостям теоретичних та емпіричних узагальнень в навчальній діяльності учнів; поєднання логічної строгості і наочності.

Висновок. Дотримання наведених вимог та шляхів їх реалізації забезпечує прикладну спрямованість змісту підручників і покращує тим самим набуття учнями математичної та ключових компетентностей.

ENGLISH TEXTBOOKS FOR THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Ключові слова: математика, підручник, вимоги, компетентності.

Vira Butova, PhD in Pedagogy

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University
Hlukhiv, Ukraine

In the modern globalized world English as a foreign language takes the leading position in the school curricula. Language practical skills, not just the theoretical knowledge, make the main aim of teaching. Nowadays the Ukrainian educators' community and the society on the whole are aware of the importance of the proper textbook in English for the reformed New Ukrainian School (NUS) as the textbook, not different digital devices remains the main, though not the only teaching means in the process of pupils' acquiring the necessary skills.

For several decades British and American textbooks have been used in the educational process in Ukraine. Very often the additional advantages of such textbooks included the printing quality and design while the high price remained rather a problem for the majority of the pupils' families. The drawback of such textbooks also include the facts that they are based on everyday realities of their country, not Ukraine, they included the material on one English speaking country excluding the others and they absolutely ignored the principle of pupils' native language. As for the Ukrainian textbooks for English there exist dozens of them for different levels and tastes, approved by experts only, not teachers or the whole community and in the theoretical aspect only. Sometimes they are imposed for teachers and pupils by the educational authorities and do not meet the requirements.

Solving the problem of choosing the proper textbook for the first year of the NUS started with choosing the British textbooks specially adapted to the Ukrainian reality: Quick Minds and Smart Junior of Cambridge University Press and MM Publications. For a year the textbooks were piloted in over 100 schools and proved to be efficient for teaching and learning. Then they were voted for by the educational community and were approved and published for using by the first-year pupils. The main advantages of these textbooks include values and cultural aspects of our country. They contain the material for forming the 21st century language skills and competences. The complex also contains Workbook, flashcards, Interactive DVD for providing teachers with all the necessary teaching and learning tools.

So, we can be sure now of the sufficient quality of English textbooks for achieving the set educational goals in the NUS.

Keywords: NUS, English textbook, Quick Minds, Smart Junior.

ОСОБЛИВОСТІ ЕКЗАМЕНІВ З БІОЛОГІЇ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Лідія Ващенко, к.пед.н., доц.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є представлення спільностей та особливостей організації екзаменів з біології в країнах зарубіжжя в контексті актуалізації інструменту оцінювання для підвищення якості шкільної освіти. Під час роботи методологічним інструментом став порівняльний аналіз як зарубіжних джерел, так і досліджень українських компаративістів з проблеми оцінювання навчальних досягнень учнів у зарубіжному освітньому просторі.

Аналіз досліджень щодо системи екзаменів в школах розвинутих країн свідчить про різноманітність їх змісту і форм. В кожній країні склалася специфічна, характерна для неї система екзаменів. В навчальних закладах, які є аналогічні старшій школі в Україні, випускні екзамени проводяться на рівні, який значно перевищує базовий, вимагає від випускників серйозної підготовки. В низці країн такі екзамени є умовою вступу до університетів.

Зміст екзаменів визначає, як правило, Міністерство освіти і характеризується різним рівнем охоплення навчального матеріалу, що перевіряється. Екзамени з біології в Англії охоплюють досить великий за обсягом матеріал і перевіряють його засвоєння на досить високому рівні. Французький іспит бакалавра перевіряє оволодіння тільки частиною навчального матеріалу, але на досить високому рівні. Американський екзамен AP характеризується широтою охоплення матеріалу, який перевіряється на більш низькому рівні у порівнянні з європейськими екзаменами.

Водночас, виявлено спільності у підходах країн зарубіжжя в організації екзаменів з біології у форматі тенденції. По-перше, спостерігається тенденція до зміни пріоритетів при оцінюванні випускників з перевірки засвоєння певного об'єму знань на уміння використовувати отримані знання в різних ситуаціях, на пояснення теоретичного і практичного матеріалу, планування і проведення наукових експериментів. На екзаменах з біології перевіряються фактичні і теоретичні знання, виявляються рівні оволодіння різними інтелектуальними і практичними вміннями, здатність інтерпретувати новий текст і робити висновки з нього, проводити аналіз і побудову графіків, замальовувати об'єкти і процеси, застосовувати знання в новій незвичній ситуації, планувати, проводити і аналізувати експеримент.

Також, спостерігається тенденція до зміни форми екзаменаційних завдань. У більшості європейських країн на екзаменах використовуються відкриті тестові завдання, на які потрібно дати розгорнуту відповідь. Часто пропонуються випускникам практичні і експериментальні завдання. Як правило екзамени складаються письмово.

Отже, кожна країна вирішує проблеми організації та проведення екзаменів з урахуванням національних та культурних традицій країни, а також урахуванням рівня розроблення теорії та методики оцінки підготовки випускників до навчання у вищому навчальному закладі. Водночас, спільні виклики сприяють гармонізації підходів до організації екзаменів.

Ключові слова: екзамен, типи тестових завдань, критерії оцінювання.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВА БАЗА СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДРУЧНИКАМИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ФІНЛЯНДІЇ

Олена Гаврилишена, к.пед.н.

Державна наукова установа «Інститут модернізації змісту освіти»
м. Київ, Україна

Важливе значення у розробці стратегії реформування системи управління загальною середньою освітою в Україні має питання забезпечення навчальних закладів підручниками та іншими засобами навчання. На особливу увагу заслуговує досвід організації освітньої

системи Фінляндії, який вивчається і використовується в усьому світі та Уряд якої долучився до підтримки реформування середньої освіти в Україні для підтримки виконання плану заходів щодо впровадження концепції «Нова українська школа» через впровадження проекту «Фінська підтримка реформи української школи, рахованого на 2018–2021 роки, що підкріплено створенням сучасної двосторонньої законодавчо-правової бази.

Метою дослідження є аналіз нормативно-правової бази системи забезпечення підручниками шкільної освіти у Фінляндії для формування рекомендацій щодо перспектив його використання в Україні в контексті реформування системи загальної середньої освіти.

Розкрито, що якість, ефективність системи освіти Фінляндії залежать насамперед від освітньої політики Уряду, яка ґрунтується на важливих принципах що визначають основні стратегічні напрями розвитку фінської освіти і фінського суспільства: на принципах безперервної освіти і безкоштовної освіти. А надання рівних можливостей всім громадянам для отримання якісної освіти та професійної підготовки є довгостроковою метою фінської освітньої політики.

Виявлено, що основними нормативно-правовими документами, які регламентують систему забезпечення шкільної освіти у Фінляндії, у тому числі й підручниками є Конституція Фінляндії ст. 16 «Права в галузі культури», де чітко зазначено, що «всі особи мають право на безкоштовну базову освіту» та Закон «Про базову освіту», де є більш детальні приписи щодо відповідного забезпечення. Питаннями освіти у Фінляндії опікується Національна освітня Рада Фінляндії (анг., Finnish National Agency for Education). Цікавим є той факт, що з 1991 р. Фінляндія відмінила практику ліцензування та надання грифів шкільним підручникам як непотрібну. Також відсутні інституції експертиз шкільних підручників та навчальних матеріалів.

Зроблено висновок, що нормативно-правова база системи забезпечення підручниками шкільної освіти у Фінляндії необтяжлива, чітко налагоджена.

Ключові слова: освітня політика, підручники, Фінляндія.

Література

Zakon Ukrainy «Pro ratyfikatsiiu Uhody mizh uriadom Ukrainy ta uriadom Finliandskoi Respubliki pro realizatsiiu proektu «Finska pidtrymka reformy ukrainskoi shkoly» (2018). Retrieved from <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2485-19>.

Konstytutsiia Fynliandyi (Fynliandskoi Respublyky) (1999). Retrieved from <https://legalns.com/download/books/cons/finland.pdf>

Uhoda mizh Uriadom Ukrainy ta Uriadom Finliandskoi Respubliki «Pro realizatsiiu proektu «Finska pidtrymka reformy ukrainskoi shkoly» (2018). Retrieved from http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/246_001-18.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГІМНАЗІЙНОГО КУРСУ ФІЗИКИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ

Микола Головко, к.пед.н., доц., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Одним із пріоритетних засад розбудови гімназії як закладу середньої освіти II ступеня, що забезпечує базову середню освіту, є становлення оновленого змісту навчання, який забезпечить формування у здобувачів ключових компетентостей, необхідних їм у подальшому житті. Нами з'ясовано, у цьому контексті цікавим є міжнародний досвід формування гімназійного курсу фізики (Головко, 2018).

Наприклад, Національний куррикулум базової середньої освіти Англії передбачає вивчення біології, хімії та фізики як окремих природничих предметів з метою формування в учнів розуміння природи та методів її пізнання, оволодіння науковими знаннями, необхідними для розуміння наслідків використання наукових знань.

Навчальна програма базового курсу фізики описує послідовність введення понять на рівнях базової освіти та подає вимоги, які проєктуються на ключові компетентності (виявлення відмінностей, подібностей та змін, пов'язаних з простими науковими ідеями та процесами, характеристика пов'язаних фізичних процесів з використанням наукової термінології, застосування математичних знань для розуміння та тлумачення наукових фактів, усвідомлення соціальних та економічних

наслідків застосування наукових знань, уміння використовувати різні підходи для дослідження природних явищ, збирати та аналізувати дані, презентувати результати). Особлива увага приділяється формуванню умінь усно та письмово аргументувати власну думку та презентувати результати і висновки.

На другому рівні базової середньої освіти важливим є усвідомлення учнями того, як за допомогою за допомогою ідей фізики складні та різноманітні явища природи можна описати в термінах ключових ідей. Тому зміст базового курсу фізики ілюструє універсальне застосування цих ідей, а наукові методи пізнання природи співвідносяться з конкретними елементами змісту навчання фізики.

Метою вивчення базового курсу фізики в Республіці Казахстан визначено формування основ наукового світогляду, цілісного сприйняття природничо-наукової картини світу, здатності спостерігати, аналізувати та фіксувати явища природи для вирішення важливих практичних задач. Його системотвірним чинником є наскрізні цілі навчання, що утворюють систему вимог до освітніх результатів учнів. Реформа загальної середньої освіти в Республіці Казахстан передбачає запровадження програм куррикулярного зразка до 2020 р., створених на основі інтегрованого підходу (зміст окремих предметів міститиме наскрізні теми). Базовий курс фізики має стати п'ятирічним і реалізовуватися із 6 по 10 клас дванадцятирічної школи. Нові програми з фізики будуть орієнтовані на формування функціональної грамотності — навчання учнів застосовувати знання із розв'язування навчальних задач та життєвих проблем. Одним із основних стратегій освітнього процесу має стати проектна діяльність учнів, яка передбачає використання системи завдань з елементами творчості (Учебные программы, 2017).

Куррикулярна реформа в Молдові передбачає перехід від куррикулуму педагогічних цілей до куррикулуму, орієнтованого на формування компетентностей та розвиток особистості учня. Базовий курс фізики вивчається в 6–9 класах гімназії (1 година на тиждень у 6 класі та 2 години на тиждень в 7–9 класах). Методологічною основою його формування є зосередження на кінцевих результатах навчання, функціональному та діяльнісному аспектах формування особистості учня. Формування компетентностей передбачає етапи фундаментальних знань, функціональних знань, усвідомлених знань, виявлення знань. Учителю може самостійно

визначати співвідношення між навчальними темами, послідовністю їх вивчення та розподілом часу у межах дидактичного блоку. Але при цьому наголошується на його відповідальність за застосування куррикулу-му в конкретних умовах та з урахуванням ритму роботи вожного учня та кожного класу (Ботгрос, 2008).

Аналіз міжнародного досвіду показує, що базовий курс фізики є логічно завершеним, як правило, інтегрованим та містить елементи астрономії (фізики космосу). Тенденція збільшення тривалості загальної середньої освіти зумовлює збільшення тривалості опанування базового курсу фізики. Так, якщо в Україні він розрахований на 3 роки, то в Молдові на 4 (при цьому загальна кількість годин є однаковою і становить 7 год), а в Казахстані планується запровадити його вивчення з 6 по 10 клас дванадцятирічної школи.

Таким чином, можна зробити висновок, що пріоритетами розбудови змісту навчання фізики в гімназії, що відповідають міжнародним тенденціям, можна визначити стандартизацію, диференціацію та інтеграцію, посилення компетентнісної спрямованості, орієнтація на формування ключових компетентностей.

Ключові слова: гімназія, базовий курс фізики, ключові компетентності.

Література

- Ботгрос И., Боканча В., Константинов Н. (2008). *Физика: 8 класс: гид учителя*. Кишинёв: Cartier educational.
- Головко М. В. (2018). Проблеми формування змісту базового курсу фізики та методики його реалізації в гімназії. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 21.
- Учебные программы уровня основного среднего образования по обновленному содержанию (2017). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://nao.kz/loader/fromorg/2>.

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПІДСУМКОВОЇ АТЕСТАЦІЇ ЗДОБУВАЧІВ ГІМНАЗІЙНОЇ ОСВІТИ У ФОРМІ ЗОВНІШНЬОГО ОЦІНЮВАННЯ

Світлана Головка, к.іст.н., доц.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Аналізуючи проблему реалізації державної підсумкової атестації здобувачів базової освіти у формі зовнішнього незалежного оцінювання, ми з'ясували, що вона є актуальною й для інших країн (Головка, 2018). У процесі дослідження нами з'ясовано, що цікавим є, зокрема, досвід Республіки Молдови, в якій національні випускні іспити за курс гімназійної освіти здійснюються у форматі, що у максимально відповідає зовнішньому незалежному оцінюванню.

Система зовнішнього оцінювання освітніх результатів випускників гімназії функціонує у Молдові з 2013 р. Основним їх призначенням є сертифікація рівня знань та навичок здобувачів рівня базової освіти. Сертифікат за гімназійний курс дає можливість брати участь у конкурсі до ліцею або закладів професійно-технічної освіти.

Випускні іспити в Молдові за курс гімназії є обов'язковими для всіх здобувачів і призначені для сертифікації їх рівня базових знань та навичок. Випускникам, які успішно складають іспити, видається сертифікат про гімназійну освіту. Іспити є письмовими (у формі тестів) і проходять в основну та додаткову сесії одночасно в усіх закладах освіти. Випускники гімназії складають по одному іспиту в день. Розклад іспитів затверджується наказом міністра. Екзаменаційні приміщення готуються таким чином, щоб учні могли працювати по одному за партою, а також виключалася можливість використання ними будь-яких допоміжних дидактичних матеріалів.

Координує екзаменаційний процес Національна екзаменаційна комісія, головою якої є міністр. Організація та проведення іспитів здійснюється Національною установою з оцінювання знань та екзаменації, яка формує склад робочих груп зі створення екзаменаційних матері-

алів та районних (муніципальних) екзаменаційних комісій, забезпечує виготовлення, тиражування, зберігання та перевезення екзаменаційних матеріалів, контролює діяльність районних (муніципальних) комісій щодо якості та прозорості іспитів, систематизує інформацію про їх проведення та готує підсумковий звіт про результати випускних іспитів за курс гімназійної освіти, а також висвітлює процес їх організації та проведення в засобах масової інформації (Положение о национальных выпускных экзаменах, 2018).

Національні випускні іспити реалізуються у формі тестів з окремих предметів, на виконання яких відводиться по дві астрономічні години. Перевірку тестових завдань здійснюють районні (муніципальні) екзаменаційні комісії, до складу яких входять які делегуються навчальними закладами та професійні і особистісні якості яких відповідають відповідним критеріям (знання куррикулуму та екзаменаційної програми, досвід участі в комісіях з оцінювання, відповідальність, порядність, компетентність в професійній галузі, дотримання вимог проведення під час попередніх випускних іспитів).

Схеми оцінювання тестів та конвертування тестових балів в оцінки розробляються Національною установою з оцінювання знань та екзаменації з урахування забезпечення дотримання єдиного підходу до перевірки та оцінювання на національному рівні. Оцінка за десятибальною шкалою відповідає відсотку від загальної кількості балів (наприклад, 1 бал – 0%, 2 бали – 1–8%, 9 балів – 90–95%, 10 балів – 96–100%).

Випускники гімназії Молдови 2018 року склали 4 іспити (румунська мова та література, математика, мова навчання, історії румун та всесвітня історія). Важливою особливістю тестів за гімназійний курс з усіх предметів є переважання завдань відкритої форми, зокрема, завдань із розгорнутою відповіддю.

Випускні іспити за курс гімназії мають відмінності у порівнянні з іспитами по завершенню ліцею (бакалаврський іспит). Оскільки бакалаврський іспит має важливе значення для вступу до університету (середній бал абітурієнта для вступу до вищих навчальних закладів Молдови залежить від середнього балу іспиту на ступінь бакалавра та середнього балу за навчання в ліцеї у відношенні 2:3), то його складання відбувається безпосередню у формі та за технологіями зовнішнього незалежного оцінювання.

Такі іспити відбуваються у спеціальних центрах бакалавріату, які створюються на базі закладів освіти різних рівнів. На відміну від іспитів за гімназійний курс, перевірку тестів ліцеїстів здійснюють не районні (муніципальні), а республіканська комісія з оцінювання. До її складу, який затверджується Національною екзаменаційною комісією, можуть входити викладачі-педагоги закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти, які мають дидактичний або науковий ступінь та стаж роботи в галузі викладання не менше 5 років.

Виявлено, що запровадження нової форми підсумкової атестації випускників гімназії актуалізувало проблеми, досвід вирішення яких є актуальним і для вітчизняної освітньої системи. Зокрема, щодо перспектив переведення випускника гімназії за результатами зовнішнього оцінювання до іншого навчального закладу, в якому функціонує ліцей, зменшення ролі педагога гімназії у формуванні підсумкової оцінки учня, переважання письмової (тестової) форми складання, що не завжди сприяє всебічному виявленню освітніх результатів учнів.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання; випускні іспити; гімназійна освіта, сертифікація.

Література

Головко С. Г. (2018). Сучасний підручник близького зарубіжжя у контексті запровадження зовнішнього оцінювання здобувачів гімназійної освіти. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*, 21, 104–117.

Положение о национальных выпускных экзаменах за курс гимназического образования (2018). [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.aee.edu.md/sites/default/files/reg_gim_rus_mo_2018.pdf

ДО ПИТАННЯ ВИЯВЛЕННЯ ТА ПІДТРИМКИ ДВІЧІ ОБДАРОВАНИХ (ВИНЯТКОВИХ) ІНДИВІДІВ

**Микола Євтух, д.пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Наталія Терентьєва, д.пед.н., проф.

Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка
м.Чернігів, Україна

Метою дослідження визначаємо окреслення проблеми можливої ідентифікації та підтримки (як вітчизняної так і міжнародної) так званих «двічі виняткових індивідів» (Євтух, 2017: 121).

Результатами попередніх досліджень встановлено, що обдаровані індивіди в основному фізично і психічно здорові, проте завжди є винятки. Щодо обдарованих, зауважимо, що мають місце випадки, коли вони страдають певними анатомічними, фізіологічними і психічними вадами. В одних випадках обдарованість і зазначені вади випадково поєдналися, в інших обдарованість породжує чи сприяє прогресу певних вад, в інших — вони провокують і сприяють розвитку унікальних розумових здібностей. Незаперечним є факт, що перелічені вади певним чином позначаються на обдарованих індивідах, надають притаманній їм обдарованості специфічного забарвлення.

Доволі часто серед двічі виняткових дітей зустрічаються обдаровані індивіди з низькими академічними здібностями. Поєднання високих інтелектуальних і низьких академічних здібностей спричиняє відставання обдарованих. Мінлива продуктивність обдарованих учнів є джерелом фрустрації для батьків та педагогів впродовж десятиліть. Дослідження з академічного відставання обдарованих індивідів вказують на зв'язок між стилем навчання і освітнім середовищем. Відсутність навчальних здібностей належного рівня породжують феномен прихованої обдарованості. Інколи розглядають природу обдарованості, включаючи визначен-

ня обдарованості, психологію винятковості, ідентифікацію винятковості, а також часто помилкову ідентифікацію обдарованих дітей як таких, що мають дефіцит уваги та розлади гіперактивності. Обдаровані діти з вадами зору перебувають у зоні ризику не бути ідентифікованими як обдаровані. В окремих випадках інтелектуальні здібності високого рівня позначаються на емоційній сфері особистості. Відповідно до результатів досліджень, показники надмірної збудливості високо інтелектуальних, мотивованих, творчих і з високими лідерськими показниками у деяких сегментах надмірної збудливості є вищими у порівнянні з колегами з нижчими показниками за переліченими характеристиками. Вивчається можливий кореляційний зв'язок між надмірною збудливістю і перфекціонізмом. Дефіцит уваги / гіперактивний розлад (AD/HD) згадуються у дослідженнях проблем обдарованих дітей. Припускається, що обдаровані діти фактично демонструють поведінку, схожу з AD/HD, спричинену нудьгою. Обдарованість може призводити до асоціальної (інколи винятково асоціальної) поведінки індивідів. Гіпертрофований перфекціонізм, проблеми з реалізацією інтелектуально-творчого потенціалу обдарованих своїм зворотним боком може проявитися відсутністю бажання жити.

Як висновок зазначимо, що навіть цей неповний перелік засвідчує необхідність та важливість підтримки обдарованих та двічі обдарованих після адекватного їх виявлення.

Ключові слова: обдарованість, двічі виняткові діти, обдаровані індивіди.

Література

Евтух М. Б., Носко М. О., Волощук І. С. (2017). *Психологія і педагогіка креативного розвитку обдарованої особистості: монограф.* Чернігів.

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ НАУКОМІСТНИХ ПРЕДМЕТІВ В ШКОЛІ

Тетяна Засєкіна, к.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Світові експерти прогнозують настання наступної економічної революції в основі якої – технології інтернету речей (internet of things), великих даних (big data), штучного інтелекту (artificial intelligence), робототехніки (robotertechніk) та доповненої реальності (augmented reality). І в цей час у вивченні й викладанні наукомістких предметів в закладах освіти (як середньої так і вищої) в Україні сьогодні існує ряд проблем. Про їх наявність свідчать і результати зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл, й істотно нижча популярність спеціальностей, пов'язаних з фізикою, хімією, біологією при виборі пріоритетних професій.

Проаналізуємо ситуацію за зовнішніми й внутрішніми показниками. Зовнішніми є стратегії держави й пов'язані з ним політичні й економічні рішення, інформаційні потоки формування суспільної думки тощо. Внутрішніми – педагогічні рішення щодо забезпечення якісної природничо-математичної освіти.

Перш за все, сьогодні суспільством природничо-математичні знання не усвідомлюються як основа сталого економічного зростання і вирішення соціальних проблем. З посиленням уваги до загальнолюдських, гуманітарних цінностей, природничо-математичні знання чомусь стали протиставлятися їм. Активне обговорення суспільством (в основному на популістському рівні) питання ядерної енергетики, екології, глобального потепління і моральної відповідальності вчених провокують негативний імідж природничих наук. Однак і самі представники природничих і технічних наук не завжди готові зрозумілою широкому колу людей мовою говорити про суть своєї діяльності. Втрачена багаторічна традиція популяризації природничо-наукових знань. Не відбувається висвітлення досягнень наукових досліджень, їх роль і значення в сучасній економіці й політиці. Або якщо й подається інформація щодо нових технологічних рішень, то це сприймається як новина, яка мало чим стосується кожного, без

аналізу того, завдяки яким дослідженням це стало можливим, які наслідки впровадження слід очікувати в подальшому. Досить часто інформаційна мережа насичена фейковими новинами в царині наук, псевдонауковими теоріями й гіпотезами, прогнозами майбутнього, які сприймаються як фантастика й фантазії. Незважаючи на те, що практично кожна галузь виробництва, сфера послуг й побут насичуються новими технологічними пристроями й рішеннями, у людей не виникає бажання поцікавитися принципами й фізичними основами їх функціонування.

І це вже пов'язано із внутрішніми (освітніми) показниками. Некомпетентність в галузі математики, природничих наук, техніки й технологій в деякій мірі є наслідком знанєво-інформаційної моделі освіти, основою якої є передача «досвіду поколінь» через повідомлення масиву інформації. За такою моделлю зміст освіти — «те, що мають знати учні» є його основою. Вчителі продовжують стверджувати, що здобуті в школі знання — це необхідний багаж для життя. А принцип «навчання впродовж життя» залишається лише педагогічним гаслом. Це призводить до того, що закінчивши школу, значна частина населення на певному етапі перестає розуміти наукові проблеми. І в деякій мірі це зумовлено тим, що дидактичний принцип науковості змісту освіти, який полягає у тому, що під час навчання має відбуватися розкриття причиново-наслідкових зв'язків явищ, процесів, подій, включення в засоби навчання науково перевірених знань, які відповідають сучасному рівню розвитку науки, обґрунтовувався вимогами індустріального суспільства і сьогодні потребує перегляду.

Нам більш прийнятним є наступне його трактування. Провідною ідеєю принципу науковості є «дух» наукового дослідження, що потребує знання не лише понять і наукової теорії, а й загальних процедур і практик, пов'язаних із науковими завданнями, і того, як вони вможливають розвиток науки. Науковий принцип ґрунтується на чотирьох інтегральних областях; а) знання, розуміння і застосування, б) знання процесів (навички); в) епістемне знання — розуміння логічного обґрунтування загальних практик наукового дослідження; г) етика і ставлення. Дослідження ґрунтується на знаннях, проблемах і питаннях, які стосуються ролі, яку відіграє наука в повсякденному житті, суспільстві та навколишньому середовищі.

Наукомісткі предмети є частинною всієї системи освіти. Якісне вивчення їх зумовлене внутрішніми й зовнішніми чинниками, які мають рівнозначний вплив.

Забезпечення якісної природничо-математичної освіти можливе у їх взаємозв'язку: В протилежному разі, якщо будуть прийматися, навіть здавалось би прогресивні рішення (прийняття нових програм, обов'язковість ЗНО з математики тощо), які при цьому залишаються фрагментарними й точковими — проблеми не зникнуть.

Ключові слова: школа, наукомісткі предмети, фізика, хімія, біологія, природничо-математичні знання.

УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ І ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Людмила Калініна, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мета дослідження: виявити базові поняття, які застосовуються в науковому дискурсі управління освітою. До пріоритетних напрямів наукових досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в НАПН України на 2018–2022 рр. віднесено управління та економіку освіти. До актуальних проблем належать, зокрема такі, як: державно-громадське управління освітою, інноваційний та інформаційний менеджмент в управлінській діяльності, система стратегічного управління новою українською школою, розвиток інноваційної культури керівника закладу освіти, роль лідерства та управлінських команд у забезпеченні діяльності конкурентоспроможного закладу освіти, шкільна автономія й академічна свобода, організаційна культура закладу освіти, теоретичні та методичні засади управління розвитком загальної середньої освіти в умовах децентралізації, організаційно-правові форми та інноваційні моделі фінансування закладів освіти та інші актуальні проблеми за пріоритетом. Наведений вище пріоритетний напрям вітчизняних наукових пошуків й актуальні проблеми, що потребують розв'язання, свідчать про наявність таких понять, як «управління» та «менеджмент», які застосовуються в цьому документі та номінують напрям наукових пошуків у сфері освіти.

На основі аналізу праць із менеджменту, як самостійної галузі наукових знань, було виявлено, що у вітчизняному інституційному дискурсі

вчені з різних галузей наук застосовують поняття «управління», «керівництво» «адміністрування» та «менеджмент», у зарубіжному — «management»; різні підходи до змістового наповнення їх концептів залежно від культурно-історичного розвитку наукових шкіл менеджменту і їх концепцій, що детермінують їх полісемантичність та культурологічний опис їх складників. Полісемантичність наведених вище феноменів має декілька взаємопов'язаних значень, які можуть спричинити появу нового значення залежно від суб'єктивного розуміння дослідником і аспектним розкриттям характерних ознак феномену.

Для вітчизняного освітнього дискурсу характерними є такі поняття, як «управління освітою», «управління в сфері освіти», «менеджмент в освіті», і «освітній менеджмент», для сучасної англійської картини світу — «educational management» і «management in education», «administration», що розкривають сутність і специфіку суб'єктів освітньої діяльності та освітнього менеджменту. У процесі дослідження виявлено, що майже в усіх дисертаціях на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук із спеціальності 13.00.06 здійснювався розгляд означених вище понять переважно на основі аналізу словникових дефініцій без подання «різноманітних контекстів, у яких вживаються ті лексичні одиниці, що вербалізують концепт, який аналізується» (Глухова, 2006: 56), і тому не надавалося повного уявлення про змістове наповнення концепту, що був би доречним для конкретного предмета дослідження. Майже всі вітчизняні дослідники на основі розгляду низки авторських трактувань понять «управління» і «менеджмент» надавали власні інтерпретації на основі системно-кібернетичного підходу без конкретизації до обраного предмета дослідження, що привело до значного збільшення узагальнених визначень та термінологічної неузгодженості в управлінні освітою.

Словники-тезауруси сучасної англійської мови вказують на те, що кількість визначень поняття «менеджмент» за компонентним складом, як і за сутністю, відрізняються, але переважна більшість з них визначає «менеджмент» як: діяльність, спрямовану на контроль і організацію роботи, а також як техніку, практику або науку управління, контролю або вирішення чогось; людей, які управляють організацією; дії або діяльність доглядання за чимось або ухваленням рішень; вмиле та винахідливе використання матеріалів, часу тощо; навички в управлінні, виконавчу здібність.

Застосування методики компонентного аналізу з опорою на словникові дефініції І. Арнольда дає змогу стверджувати, що поняття «менеджмент» в англomовній картині світу є полісемантичним; певною мірою відображає сутність сучасної управлінської діяльності та потребує більш детального розгляду й аналізу залежно від обраних дослідником об'єкта пізнання, вивчення, дослідження, парадигм, підходів, концепцій, наукових шкіл менеджменту та може бути екстрапольований на сферу освіти.

У документах ЮНЕСКО трапляються обидва терміни «менеджмент» і «управління», які з позицій системного підходу розглядають як ціле і частка, зокрема, система управління містить систему менеджменту. Слід відзначити, що у вітчизняному науковому дискурсі за кібернетичного підходу насамперед вживався термін «управління» як загальнонауковий феномен, оскільки застосовувався під час пізнання, вивчення або дослідження біологічних, технічних, соціальних систем і їх різновидів.

Аналіз структури та сутності поняття «освітній менеджмент» у 25 працях вітчизняних і зарубіжних учених, що здійснили переважно кабінетні дослідження з управлінської проблематики та врахували здобуток наукових шкіл менеджменту, дав змогу з'ясувати, що незалежно від країни та наукової школи вчені надають майже схожі інтерпретації його розгляду на основі аналізу двох понять «менеджмент» та «освіта» з урахуванням документів ЮНЕСКО та національних доктрин і стратегій розвитку освіти (Калініна, 2000; Кремень, 2008: 1004–1005 та ін.).

На основі аналізу доробку вітчизняних і зарубіжних учених з'ясовано, що феномен менеджменту є цивілізаційним феноменом і кожна наука розглядала його в ракурсі свого предмета дослідження й інструментарію, а пізнання поставало як необхідна умова його призначення. Пізнання менеджменту дає змогу розкрити його закономірності, що містять хаос випадковостей і діють у руслі об'єктивних законів суспільного розвитку, а не всупереч їм; зумовлює розуміння цього цивілізаційного феномену; дає можливість дослідникам опановувати і використовувати величезні масиви нових знань у практиці різних сфер суспільства.

На основі системного аналізу наукових праць з менеджменту та управління в галузі освіти з'ясовано, що вчені й дослідники акцентують увагу на філософському, організаційно-педагогічному, дидактичному, методичному, економічному, соціально-психологічному аспектах менеджменту, а не на інформаційній сутності управління, хоча таку позицію й простежуємо

в певних працях; смислові конструкти термінів «менеджмент» і «управління» та їх гносеологічні корені, що дасть змогу відповісти на низку питань і розв'язати фундаментальні проблеми, що потребують нового осмислення, інтерпретації і розгляду їх з позицій інтеграції здобутків суміжних із менеджментом.

Ключові слова: менеджмент, управління, управління освітою.

Література

- Глухова Л. О. (2006). *Вербалізація концепту EDUCATIONAL MANAGEMENT у сучасній англomовній картині світу: дис. ... канд. філ. наук 10.02.04*. Дніпропетровськ.
- Даниленко Л., Карамушка Л. (2003). *Освітній менеджмент*. Київ: Шкільний світ.
- Калініна Л. М. (2000). Сутність феномену управління. *Директор школи: Україна*, 2, 26–33.
- Кремень В. Г. (ред.) (2008). *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер.

СТАНОВЛЕННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ЯК САМОСТІЙНОГО КУРСУ В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКОЛАХ ФІНЛЯНДІЇ

Ольга Карпусь, аспірантка

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

У фінських школах здоров'язбережувальне виховання має довгу історію. Проте, лише десять років тому здоров'язбережувальне виховання стало обов'язковим і незалежним предметом в загальноосвітніх школах Фінляндії. Курс отримав назву «Формування навичок здорового способу життя» і став частиною національних шкільних програм з переліком цілей навчання і критеріїв оцінки.

У грудні 2014 року Національна рада з освіти Фінляндії затвердила нову навчальну програму для базової освіти, де здоров'язбережувальна грамотність була включена в якості теоретичної і педагогічної основи для

визначення того, який тип навчання слід заохочувати серед учнів. Курс викладається фінською мовою (Finnish National Board of Education, 2017).

Відповідно до визначення Л. Пааккарі та О. Пааккарі, для забезпечення здоров'язбережувальної грамотності школярів було вирішено, що школи повинні розвивати теоретичні знання учнів у сфері формування та підтримки здоров'я, практичні знання, критичне мислення, самосвідомість і громадянську позицію. У межах здоров'язбережувального виховання слід урахувувати багатовимірний характер різних явищ, що впливають на людське здоров'я, зокрема, підтримують фізичні, психологічні та соціальні фактори (Paakkari, 2012).

Крім того, періоди життя, стан екології можуть бути використані для оцінки здоров'я з різних ракурсів. Шкільний курс «Формування навичок здорового способу життя» є міждисциплінарним предметом, який суттєво впливає на дискурси, які присутні в класі. Хоча політичні, економічні, культурні та соціальні чинники впливають на зміст обговорюваних тем з учнями, також визнається безпосередній вплив здоров'язбережувального середовища: учні стикаються з багатьма керівними принципами і порадами про те, як вести здоровий спосіб життя (Evans, 2003).

Отже, предмет «Формування навичок здорового способу життя» підтримує загальний розвиток дитини, а також впливає на становлення учня як активного громадянина, допомагає критично мислити, відповідально ставитися до власного здоров'я, здоров'я оточуючих і навколишнього середовища.

Ключові слова: здоров'язбережувальна освіта, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальне середовище, школярі.

Література

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Evans, J. (2003). Physical education and health: a polemic or “let them eat cake”. *European Physical Education Review*, 9 (1), 87–101.
- Finnish National Board of Education (2014). *Opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki. Finnish National Board of Education.
- Paakkari, L., & Paakkari, O. (2012). Health literacy as a learning outcome in schools. *Health Education*, 112 (2), 133–152.

АБРИСИ ВІТЧИЗНЯНОГО І ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ РЕАЛІЗАЦІЇ ВАРІАТИВНОГО КОМПОНЕНТА ЗМІСТУ ОСВІТИ

Василь Кизенко, к.пед.н., ст. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є розгляд найтиповіших підходів до реалізації варіативного освітнього компонента у вітчизняній і зарубіжній педагогічній практиці.

Реалізація варіативного освітнього компонента у старшій школі нині не мислиться поза соціальним партнерством. Дбаючи про потреби учнів, у Київській гімназії східних мов № 1, гімназії № 290 м. Києва, Кременчуцької гімназії № 5 імені Т.Г. Шевченка (Полтавська обл.), гімназії міжнародних відносин № 323 м. Києва, Пісківської гуманітарної гімназії (Київська обл.) та ін. налагодили співпрацю з різними виробництвами й організаціями. У цих закладах загальної середньої освіти формується як аксіологічне, так і акмеологічне середовище, що сприяє досягненню їх випускниками професійного успіху в майбутньому.

У процесі засвоєння змісту спеціальних курсів учні долучаються до загальнокультурного світу цінностей. У них формуються навички використання вербальних культурологічних знань у ситуаціях іншомовного спілкування.

Стратегія профільності старшої школи, проголошена в Україні на законодавчому рівні, передбачає пошук ефективних технологій профілізації освітнього процесу. В Україні вивчається досвід зарубіжних країн із налагодження навчання у цій ланці освіти (Локшина, 2006). Спільною рисою профільного освітнього щабля у більшості західноєвропейських країн є наявність таких різновидів програм і навчальних курсів: а) обов'язкові для всіх учнів (загальноосвітні); б) обов'язкові за вибором (учні мають вибрати кілька навчальних курсів із серії запропонованих); в) довільного вибору (крос-дисциплінарні); г) курси для самоосвіти (Кизенко, 2018).

Нині популярним стало використання модульного способу організації навчання у старшій середній школі (Швеція, Велика Британія, Італія).

Це дає змогу максимально наблизити навчальний процес до потреб учнів та полегшити у майбутньому їхню адаптацію до студентського життя. У старшій школі розвинених країн світу реалізується широкий спектр курсів за вибором і факультативів. Як правило, ці форми занять не обмежуються рамками базових освітніх галузей (англійська мова, математика, історія, наука, іноземна мова). Пропоновані учням курси за вибором і факультативи відображають інтереси підлітків, формують і вдосконалюють навчальні вміння та безпосередньо пов'язуються з майбутньою кар'єрою.

Ключові слова: зміст освіти, школа, варіативний компонент, Україна, зарубіжний досвід.

Література

Кизенко В. І. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика: [монографія]*. Київ: Вид. Дім «Слово».

Локшина О. (ред.) (2006). *Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти: [кол. монографія]*. Київ: Богданова А. М.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗУМІННЯ МЕТИ ІНКЛЮЗІЇ В УКРАЇНІ ТА ЗА ЇЇ МЕЖАМИ

Лариса Кондратенко, д. псих. н., с. н. с.

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення специфіки розуміння мети інклюзивного навчання в Україні та за її межами.

Доведено, що інклюзія в навчанні справедливо вважається дієвим засобом соціалізації дітей з особливими потребами, надання їм можливості отримати повноцінну середню освіту, вийти за межі квартири або спеціалізованого навчального закладу, зав'язати дружні стосунки з однолітками. В Україні інклюзія розглядається як важливе завдання Нової школи і зараз досить активно впроваджується в життя.

Водночас, як здається, саме поняття «інклюзія» інколи розуміється дещо звужено — як просте включення дитини із особливими потребами в колектив звичайного класу загальноосвітньої школи.

В такій постановці проблеми головним завданням стає «навчання» дитини, а питання «соціалізації» відступають на другий план. Такий підхід є зовсім не новим. На перших етапах широкого впровадження інклюзії в країнах заходу, там теж був період спрощеного розуміння мети цього процесу.

Англійський психолог, який є одним з ідеологів інклюзії, P.W. Соопер (2004) застерігав проти такого підходу: «Коли слово стає занадто вживаним і підчас неточно вживаним, існує небезпека не тільки того, що воно втратить своє первинне значення, задля якого і було створене, але й цілі для яких воно створювалось... Зрозуміло, що коли ми говоримо про соціальне включення, ми є зацікавлені в активній участі та взаємодії з іншими людьми. Коли ми говоримо про інклюзивну освіту, ми також говоримо про соціальну інтеграцію, але ми до того ж піклуємося про активну участь індивіда в процесах формального навчального процесу» (Соопер, 2004: р. 219).

Міністерство освіти і науки України (2019) розглядає інклюзію як спосіб отримання освіти, коли учні або студенти з особливими освітніми потребами навчаються в загальному освітньому середовищі за місцем свого проживання, — і це є альтернативою інтернатній системі, за якою вони утримуються та навчаються окремо від інших дітей, або домашньому та індивідуальному навчанню (Інклюзивне навчання, 2019).

З'ясовано, що як свідчить аналіз англійських джерел (Bennathan M., Vohall M., Соопер P., Hughes L.A., Norwich B., Lewis A.) там панує дещо інше розуміння інклюзії як «включення». Форма такого включення може бути різною — дитина може навчатися у спеціальній «nurture» групі, подібній до класів підвищеної індивідуальної уваги в системі диференційованого навчання, відвідувати лише окремі уроки або просто брати участь у шкільних святах. Головне завдання — сформувати мотивацію до навчально та ігрової взаємодії з іншими дітьми, подолати страх спілкування між дітьми з особливими потребами і тими, яких відносять до групи норми, сприяти розвитку когнітивних здібностей, які активно розвиваються в процесі такого спілкування.

Ключові слова: інклюзія, навчання, діти з особливими потребами.

Література

Інклюзивне навчання. Сайт МОН України. (2019) [Електронний ресурс] URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/inklyuzivne-navchannya>

Cooper, P. (2004). Is 'inclusion' just a buzz word? *Emotional and Behavioral Difficulties*, 9 (4), 219–222. DOI: 10.1177/1363275204051391

ПІДРУЧНИК ЯК СКЛАДОВА КУРИКУЛУМУ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ПОЛЬЩІ

Наталія Коханова

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

Розглядаючи підручник як засіб навчання і як складову курикулуму з англійської мови в початковій школі Польщі, зауважимо, що іноземна мова входить в перелік обов'язкових предметів для вивчення з першого класу в польській початковій школі. Підручник на уроках у початковій школі – важливий і необхідний елемент навчання. У підручниках міститься методично організований мовний матеріал, тренувальні вправи для опрацювання матеріалу з різних видів мовленнєвої діяльності, граматичний довідковий матеріал і додатки (пісні, вірші, словник тощо).

Завдяки аудіовізуальним матеріалам, що містять автентичний контент у вигляді цікавих текстів, збагачених привабливими ілюстраціями, учитель має можливість проводити цікаві уроки, на яких мова стає головним інструментом для спілкування та знайомства з оточуючим світом.

У польських початкових школах вчителі обирають підручники, які відповідають вимогам Національного курикулуму. Ми розглянули навчальні матеріали однієї з варшавських початкових шкіл.

У Державній початковій школі № 1 ім. капітана Вітольда Пілецького (Publiczna Szkoła Podstawowa nr 1 STO im. Rtm. Witolda Pileckiego) в першому, другому і третьому класах початкової школи уроки англійської мови проводяться з використанням підручників Fairyland видавництва Express Publishing. Для уроків англійської мови, які проходять тричі на тиждень,

здійснюється поділ на групи. Підручник Fairyland і зошит із вправами до нього є основним інструментом для навчання англійської мови в цій школі. Як результат навчання, у липні 2017 року група учнів відвідала Британські острови, де змогла вільно спілкуватися англійською мовою. Крім того, виявлено, що учні Державної початкової школи № 1 ім. капітана Вітольда Пілецького в 2016–2017 н.р. склали іспит з англійської мови на початковому рівні на 98,2% із 100% можливих.

На нашу думку, вибір підручника неабияк впливає на якість навчання іноземної мови. Для учнів початкової школи підручник Fairyland є одним із найкращих, бо в ньому присутні цікаві чарівні історії, лексика презентована яскравими картками, а велика кількість веселих пісень і віршів допомагають школярам краще засвоювати матеріал. Зроблено висновок, що підручник як засіб навчання англійської мови і формування лінгвокраїнознавчої компетенції моделює систему викладання, яка включає цілі навчання, зміст навчального предмету, особливості процесу формування знань, навичок і вмінь, методи і засоби навчання.

Ключові слова: підручник, англійська мова, початкова школа, Польща.

НАВЧАННЯ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ: ДЕЯКІ ПРОПОЗИЦІЇ ДЛЯ НАСКРІЗНОЇ АКТИВАЦІЇ

Вікторія Кришмарел, к. філос. н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

На сьогодні однією з основних тенденцій в європейській освіті є не просто компетентнісний підхід, а орієнтація на розвиток найбільш затребуваних людських навичок, які є, принаймні на сьогодні, поза конкуренцією порівняно із штучним інтелектом. Найвищі щаблі серед них займають вміння критично мислити, емоційний інтелект, вміння розв'язувати проблеми, працювати в команді та творчий підхід. Прослідкувавши, як це наскрізно представлено в освіті, бачимо, що одну з найбільш потужних можливостей дає навчання філософії. Про це свідчить те, що країни, де високі показники навчання філософії в школі,

показують і високі результати за міжнародною системою PISA, а також мають зростаючі економічні та соціальні показники. При цьому філософію в школі ми розуміємо як навчання вдумливого читанню, вмінню аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, аргументацію, а також вправності у вираженні своєї думки у письмовій формі та обґрунтуванні власної позиції.

Вважаємо доцільним не лише давати можливість учням поставити питання до тексту/ілюстрації, на чому базується філософування, але й на власному досвіді зрозуміти, що мислення приносить задоволення і радість. Для цього доречним буде звернутися до гумору: робота з фразою «військові аеропорти» (як одне з пояснень «парадоксу» (Paradox)) дозволяє: посміхнутися; розширити словниковий запас; поміркувати про місце філософського мислення в повсякденні тощо. Ще одним ефективним шляхом активізації мислення учнів є використання візуальних об'єктів. Наприклад, широке поле з методичної точки зору дає «Графік з історії філософії» С. Рапера (Raper, 2012), адже на його основі можна, наприклад, запропонувати учням самим пояснити відмінності у кольорі; що, на їх думку, не враховано у графіку (опосередковані впливи, що призвело до незначного образу Декарта). Окрім того, значний потенціал мають нетрадиційні ресурси: сучасна культура, соціальні мережі тощо (напр. див. «Нетрадиційні джерела» в ТФ101 (Teach Philosophy 101)).

Зазначені приклади свідчать, що оволодіння навичками філософського мислення збагачує людину, сприяючи реалізації нею усвідомленої власної позиції у всіх сферах життя — від громадсько-політичних до культурно-особистісних.

Ключові слова: філософія, навчання, школа, компетентність, методи.

Література

- Paradox. (n. d.). In *Uxbridge Dictionary of Philosophy*. Retrieved from <http://people.ds.cam.ac.uk/dhm11/DictPhil.html>
- Raper, S. (2012). *Graphing the history of philosophy*. Retrieved from <http://www.copelia.io/2012/06/graphing-the-history-of-philosophy/>
- Teach Philosophy 101. Free resources for philosophy teachers! (n. d.). Retrieved April 06, 2019 from the www.teachphilosophy101.org

ВИВЧЕННЯ ВЕЛИЧИН У ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ФРАНЦІЇ

Наталія Листопад

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У межах дослідження «Дидактико-методичний супровід компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» відбулося ознайомлення із змістом програми та посібниками з математики, за якими навчаються у початковій школі Франції. Метою цієї роботи був порівняльний аналіз підходів до вивчення величин в Україні та Франції.

Встановлено, що у Франції учні вивчають величини впродовж всього навчання у початковій школі (II та III цикли – 5 років). Цей розділ програми має назву «Величини та виміри», які становлять частину загальних розділів «мова, щоб мислити та спілкуватись» і «системи природні та технічні». У II циклі вивчають довжину, масу, місткість, гроші, час. У III циклі додаються площа, об'єм, градусна міра кута. Вимоги до засвоєння змісту представлені у вигляді опису очікуваних результатів. Для вивчення величин відводяться окремі уроки та сторінки посібника. Досить потужною є методична підтримка. Пропонуються методичні настанови щодо вивчення всього розділу, кожної теми; надаються зразки детальних планів проведення окремих уроків.

Зроблено висновок, що підходи до визначення змісту теми «Величини» в програмах обох країн є схожими (чітко прописаний зміст та основні результати його засвоєння). Ширший перелік величин, що вивчаються у Франції, зумовлений більшим терміном навчання у початковій школі. Щодо презентації цієї змістової лінії у посібниках, то мусимо зазначити, що у посібниках для французьких школярів вона розкрита більшою мірою практико зорієнтовано.

Під час розроблення навчально-методичного забезпечення для Нової української школи варто враховувати досвід Франції.

Ключові слова: початкова освіта у Франції, вивчення величин.

КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОГО ЗМІСТУ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ В ЛІЦЕЇ

Юлія Малієнко, к.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У країна – поліетнічна держава, тому полікультурний підхід до формування змісту шкільних курсів історії стає невід’ємним чинником розвитку сучасної української освіти.

Ідеї полікультурності, поліконфесійності, толерантності, компетенізації вже відображені в освітніх нормативних документах. Зважаючи на багатогранність понять і формат тез, наведемо визначення полікультурності, яке увиразнює та акумулює ключові слова дослідження. *Полікультурність* передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування в учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід’ємну складову культури загальнолюдської (Концепція національно-патріотичного виховання, 2015).

Метою дослідження є моніторинг полікультурного та компетентісного контексту оновлених програм, підручників з історії України для ліцеїв.

Компетентісно орієнтована методика формування полікультурного змісту історичної освіти передбачає динамічний розвиток знань, умінь, навичок, досвіду, цінностей старшокласників, пов’язаних з історичним минулим і сьогоденням народів, які жили на території України.

Проведений аналіз дає змогу розкрити особливості полікультурного змісту історичної освіти. Так, нинішні десятикласники досліджують, з-поміж іншого, особливості кримськотатарського національного руху (1917–1920 рр.); взаємодію народів на західноукраїнських землях у міжвоєнний період; утворення Молдавської АСПП; трагедію Голокосту і депортацію кримських татар, інших народів Криму в роки Другої світової війни. Випускники шкіл вивчають етносоціальні зміни та структури в УРСР та незалежній Україні;

створення Меджлісу кримськотатарського народу, повернення кримських татар на історичну Батьківщину; відродження релігійного та церковного життя на межі XIX–XX ст. тощо.

Водночас виявлено, що попри чіткі позиції нормативних документів у питаннях полікультурності, поліконфесійності, толерантності, зміст програм і нових підручників не повною мірою відповідає зазначеним вимогам. На наш погляд, полікультурний зміст варто розширити у темах, присвячених I Світовій війні, культурі на різних етапах її розвитку, повсякденному життю народів, які жили на території України.

У процесі дослідження зроблено висновок, що історична освіта відіграє важливу роль у становленні сучасного полікультурного середовища, формуванні в старшокласників толерантності до різних поглядів, релігій, культур, уміння знаходити порозуміння з іншими людьми задля досягнення суспільно значущих цілей.

Ключові слова: полікультурність, поліконфесійність, толерантність.

Література

Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді (2015). Режим доступу: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_os

ЧИТАЦЬКІ ІНТЕРЕСИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: СУЧАСНІ ТРЕНДИ І ТРАДИЦІЇ

Валентина Мартиненко, к.пед.н., с.н.с.

Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна

Читання в широкому соціальному контексті є предметом уваги багатьох міжнародних досліджень. Всі дослідники єдині у висновку про те, що читання — це базовий компонент освіти, особливо в початковій школі, де формуються основні уміння й навички, від яких залежить успішність подальшого навчання.

Широкий доступ дітей до мультимедійних технологій, сприймання інформації через призму екранного простору позначилися на різних ас-

пектах читацької діяльності сучасних школярів. Відзначається процес трансформації всіх характеристик дитячого читання: його статус, характер, способи роботи з текстом, візуальним матеріалом, читацькі інтереси учнів, мотиви, стимули.

Наприкінці ХХ- початку ХХІ ст. зменшення кількісних і якісних показників читання було зафіксовано у всіх міжнародних соціологічних дослідженнях, що спричинило посилення уваги до читацької діяльності дітей більшості провідних країн світу (Гонконг, Сингапур, Північна Ірландія, Фінляндія, Великобританія, Швеція, США, Канада, Японія, у т.ч. Росія). Були прийняті серйозні дієві державні програми з розвитку і підтримки дитячого читання.

Сьогодні ці та інші країни мають широку мережу бібліотек, їх повноцінне наповнення, досить високу питому вагу друкованої продукції на душу населення, вільний доступ до комп'ютерів. Серед провідних дидактичних принципів навчання — індивідуальний підхід до дитини. Тут дуже цінується читання книжок: як дорослими, так і дітьми. Наприклад, більше половини населення Великобританії мають читацький квиток тієї чи іншої бібліотеки. У 2015 р. громадяни країни відвідали публічні бібліотеки 225 млн. разів, на веб-сайтах було зафіксовано 96 млн. відвідувань (Libraries Deliver, 2016).

Як засвідчують результати останніх міжнародних моніторингових досліджень PIRLS-2011, PIRLS-2016, випускники початкових класів цих країн мають найвищі показники з читання і розуміння художніх та інформаційних текстів.

Зазначені вище трансформаційні процеси спричинили зміни і в розвитку читацьких інтересів молодших школярів, у т.ч. дітей в Україні. Насамперед молодші школярі з числа тих, які систематично читають книжки — більш ерудовані, більш мотивовані, орієнтуються у змісті і тематиці сучасних книжок, усвідомлено формулюють свої читацькі запити у бібліотеці. Такі читачі надають перевагу книжкам, які сьогодні користуються найбільшим попитом серед одноліток не лише в Україні, а й у світі (наприклад, серії дитячих видань письменників Д. Роулінг про Гаррі Поттера, М. МакДональд «Джуді Муді», Д. Кінні «Щоденник слабака», Т. Парвелла «Елла та друзі», книжки Д. Стронга, р. Дала, Г. Касдепке, У. Старка та інших. Зазначимо, що окремі з них (напр., твори Д. Роулінг, Д. Кінні) більшою мірою адресовані учням середнього шкільного віку,

але їх висока популярність серед дітей світу є значним стимулом для читання і молодшими школярами нашої країни.

Порівняно з минулими роками, у нас збільшилось число учнів з раціональним, прагматичним ставленням до читання: «читаю, щоб отримувати вищі бали в школі», «знайти, здобути інформацію» тощо. Істотно зріс попит на науково-художню літературу, дитячі енциклопедії з різних галузей знань, книжки про життя видатних дітей (серії «Життя видатних дітей», «Маленьким про великих», «Видатні особистості: біографічні нариси для дітей»).

Хлопчики здебільшого цікавляться різними винаходами, відкриттями, сучасними технологіями, видами транспорту, космосом, древніми цивілізаціями, а також написаними для дітей книжками про фізику, хімію, біологію тощо. Дівчатка — науково-пізнавальними книжками про квіти, інші рослини, книжками про шляхетні манери, серіями книжок «для дівчаток», «для панянок» і т. ін.

Якщо проаналізувати інші жанрово-тематичні уподобання сучасних українських школярів, в активному полі їхніх читацьких інтересів, як і раніше, переважає розважальна, пригодницька література. Однак сьогодні, під впливом медіаресурсів, комп'ютерних ігор, з якими активно взаємодіють учні, зазнають змін і тематичні переваги. Це книжки про подорожі у паралельні світи, космічні подорожі. Дуже популярні твори, у яких герої — лицарі, розбійники, чудовиська, космічні пірати, роботи, дракони. Значним попитом у дітей користуються дитячі детективи, фантастика, фентезі.

У зв'язку з подіями на Сході нашої країни значно зріс інтерес дітей до літератури на героїко-патріотичну, історичну тематику (про козаків, козацьку славу, про захисників вітчизни у минулому і сьогодні, про українську армію, героїв АТО, про зброю і т. ін.). Як і завжди, дітям дуже подобаються веселі гумористичні твори.

Поетичні твори діти читають значно менше, ніж прозові. На нашу думку, не останню роль у цьому відіграє рівень фахової підготовки вчителів, які під час опитування роботу з поетичними творами зазначили як одну з найскладніших проблем у методиці читання.

Помітно знизився рівень читацьких запитів на класичні дитячі твори зарубіжних і вітчизняних письменників, які 5–10 років назад користувалися популярністю (Г.Х. Андерсен, Брати Грімм, Дж. Родарі, К. Коллоді, О. Іваненко, Н. Забіла, П. Воронько, М. Стельмах, А. Костецький та ін.).

Водночас твори таких сучасних вітчизняних дитячих письменників, як В. Нестайко, С. Дерманський, С. Гридін, Зірка Мензатюк, Л. Воронина, Г. Чубач, О. Кротюк та ін. були і залишаються лідерами в активному колі дитячого читання молодших школярів.

Ключові слова: початкова школа, читання, міжнародне моніторингове дослідження PIRLS.

Література

Libraries Deliver: Ambition for Public Libraries in England 2016–2021 [Електронний ресурс]. — Режим доступу: www.gov.uk/government/consultations/libraries-deliver-ambition-for-publiclibraries-in-england-2016-2021

КРИТЕРІЇ ДОБОРУ ЗМІСТУ ДЛЯ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСІВ ЗА ВИБОРОМ ПРОФІЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Мачача, к.пед.н., с. н. с.

Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення критеріїв добору змісту для навчальних програм і посібників інтегрованих курсів за вибором профільної середньої технологічної освіти.

Встановлено, що центральною проблемою технологічної освітньої галузі залишається проблема оновлення її змісту як педагогічно адаптованої моделі соціального досвіду людства в контексті проектно-технологічної культури організації виробництва (Мачача, 2015). Важливим завданням у розв'язанні означеної проблеми є реалізація права вчителя самостійно розробляти і погоджувати в установленому порядку тематику і зміст курсів за вибором (Типова освітня програма, 2018). Базуючись на авторських фундаментальних і прикладних дослідженнях пропонуємо *десять критеріїв* добору змісту інтегрованих курсів за вибором варіативного складника змісту профільної середньої технологічної освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

**Критерії добору змісту для інтегрованих курсів за вибором
варіативного складника змісту
профільної середньої технологічної освіти**

№	Критерії
1	Врахування доцільності, актуальності і перспективності у виборі проблематики курсу
2	Збалансованість національних, соціокультурних, освітніх і професійних цілей у змісті курсу
3	Визначення суттєвого в змісті курсів – фундаментальних освітніх об'єктів, явищ, понять, які системно об'єднують науково і практично значущі знання різних навчальних предметів у контексті теми курсу та є основою самостійного виконання проєктів у партнерській взаємодії з іншими
4	Вибудовування логіки гармонійного розвитку творчих здібностей учнів у логіці розгортання навчального матеріалу на основі алгоритму завершеного циклу проєктно-технологічної діяльності в контексті професійного виду діяльності
5	Цілісне відображення сучасних форм організації виробництва, а саме – проєктування, технології реалізації спроектованого, рефлексії процесу і результатів власної діяльності
6	Відповідність тематики навчального матеріалу наявному освітньому досвіду учнів та їхнім віковим можливостям
7	Можливість розв'язання реальних життєвих проблем, свободи вибору видів і способів проєктно-технологічної діяльності, побудови індивідуальних освітніх траєкторій
8	Достатня кількість навчального часу для реалізації змісту курсу, виконання проєктів в його межах
9	Відповідність змісту матеріальному забезпеченню школи з врахуванням перспектив її розвитку – можливість створення освітніх середовищ: інформаційно-комунікаційного, проєктування, техніки й технологій, соціалізації
10	Відображення інструментарію формульовального і компетентнісного оцінювання і самооцінювання результатів процесу учіння для подальшого удосконалення набутого освітнього й професійного досвіду

Зроблено висновок, що зазначені критерії є методологічним орієнтиром у розробці змісту інтегрованих курсів за вибором. Перспективу досліджень ми вбачаємо в об'єднанні зусиль науковців і практиків для розробки інструментарію оцінювання результатів учіння, визначення індивідуального рівня сформованості ключових і проектно-технологічної компетентностей учнів.

Ключові слова: технологічна освіта, інтегрований курс, критерії, зміст.

Література

Мачача Т. С. (2015). Концептуальні ідеї проектування змісту профільної технологічної освіти учнів загальноосвітньої школи. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені Драгоманова: зб. наукових праць. Серія № 5 Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 52, 169–174.

Типова освітня програма закладів загальної середньої освіти III ступеня (2018): затв. наказом Міністерства освіти і науки України від 20.04.2018 № 408. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/tipovi-osvitni-programi-dlya-2-11-klasiv>.

FEATURES OF THE DESIGN OF CONTENT OF SCHOOL HISTORICAL EDUCATION IN THE DIMENSION OF MODERN SOCIAL CHALLENGES

Iryna Moroz

Institute of pedagogy NAPN of Ukraine
Kyiv, Ukraine

In the framework of the thesis research “Development of the content of studying world history in school education in Ukraine (1991–2011)”, an analysis of the problem of constructing the content of school historical education from the point of view of its focus on solving urgent social challenges was conducted. In particular, UNESCO's recommendations for a new concept of education are directed, first and foremost, to creating conditions for people to create and develop their creative potential, addressing the

following four main tasks, such as “learn to know”, “learn to act”, “learn to live together, learn to live with others” and just “learn to live”.

The analysis of the main trends and possible prospects of Ukraine’s development shows that its citizens should first of all learn to live together, to overcome the contradictions that, unfortunately, often have dangerous confrontational nature. Understanding the social significance of taking into account the experience of previous generations in solving contemporary problems leads to the increased interest of society to history as a science and a subject.

Based on our analysis, we came to the conclusion that in modern conditions, school history education in Ukraine should be filled with a special content, playing an important role in the process of consolidating of the society. Therefore, the study of the past by the youth should present the experience of mutual understanding, coexistence in the multicultural environment.

In a multicultural world, the selection of the content of school history education should also contribute to the development of the personality of the student such qualities as tolerance, which implies a positive perception of diversity and respect to the identity and socio-cultural choices of other people and citizenship, manifested in the ability to constructively communicate and interact with representatives of multicultural community. In our opinion, in order to understand better the past in the content of historical education, it is expedient to use a historical comparative approach that allows comparing “contrast” cultures of societies or civilizations of the past and the present.

One of the most important functions of history and historical education is made the function of social (collective) memory, which is to accumulate, preserve the experience of generations in the memory of mankind. Accordingly, the role of school historical education should consist of forming a holistic image of the historical past of a national community that a young person can identify himself with.

Keywords: multicultural world; content of school historical education, tolerance.

METHODOLOGICAL BASIS OF THE TEXTBOOK “WORLD HISTORY. HISTORY OF UKRAINE (INTEGRATED COURSE)” FOR 6 SCHOOL YEAR OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Petro Moroz, Ph.D. in Pedagogy, Senior Researcher

Institute of pedagogy NAPN of Ukraine

Kyiv, Ukraine

The purpose of our study was to substantiate theoretically and test experimentally the methodological principles of the school textbook “World History. History of Ukraine (integrated course)” for the 6th school year of institutions of general secondary education, the requirements for the design of its text and non-textual components.

The results of the study made it possible to formulate the following conclusions:

- in the structure and content of the textbook there should be facilities for organizing the productive activity of students (research, creative activity of the student, the use of the method of analogy, comparison of different points of view and approaches to coverage of events, the presence of an estimated position about the educational material, reflexive comprehension of the read);
- the sections, themes and paragraphs should be relatively thematically completed and plot-holistic;
- the additional text of the school textbook should contain: 1) documents, chrestomathy, unique facts; 2) episodes from the history of knowledge; 3) biographical descriptions; 4) parts from the belles-letters, popular science literature; 5) information interesting in cognitive terms; 6) reference materials beyond the curriculum;
- the methodical apparatus should be aimed at activation of the cognitive activity and the emotional and value sphere of the students;
- the cognitive tasks of the textbook should ensure that pupils use appropriate methods and methodology of historical and social research in the analysis of relevant typical subjects, it should teach them to ask questions and understand the purpose of the activity, make forecasts, perform self-control and self-correction, evaluate the quality of the work performed;

- in the textbook it is necessary to use not only traditional sections aimed at generalization and systematization of knowledge, but also those that promote the development of creative abilities of students, provide an emotional and positive background of learning (“Fantasizing”, “Be a Researcher”, “Work together”, “For inquisitive students”, etc.);
- the differentiation of the teaching material in the middle of the text of the textbook should be done using font selections, and in some cases — signal symbols, frames, colors.

Results of experimental verification of sections of the manuscript of the textbook “World History. History of Ukraine (integrated course)” for the 6th school year of institutions of general secondary education confirm the effectiveness of the developed methodological principles, implementation of which increases the level of educational achievements and encourages the development of self-education of the sixth school year students.

Keywords: the school textbook, methodological basis, general secondary education.

ЗОВНІШНЄ НЕЗАЛЕЖНЕ ОЦІНЮВАННЯ ПО ЗАКІНЧЕННЮ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КРАЇНАХ БЛИЗЬКОГО ЗАРУБІЖЖЯ

Світлана Науменко, к.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є представлення досвіду запровадження зовнішнього незалежного оцінювання (державних випускних іспитів) по закінченню закладів базової середньої освіти у країнах близького зарубіжжя та окреслення перспектив зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у контексті цього досвіду.

Під час аналізу вітчизняної і зарубіжної науково-методичної літератури з проблеми створення і функціонування систем державної підсумкової атестації і зовнішнього незалежного оцінювання на другому рівні загальної середньої освіти (на рівні базової середньої освіти для здобу-

вачів освіти 14–16 років) в країнах близького зарубіжжя (Азербайджані, Вірменії, Естонії, Казахстані, Латвії, Литві, Молдові, Республіці Білорусь, Російській Федерації) було виявлено, що:

- у всіх проаналізованих нами країнах близького зарубіжжя проводяться державні випускні іспити по закінченню закладів базової середньої освіти. Причому, в Азербайджані, Естонії, Латвії, Литві, Молдові, Російській Федерації вони проводяться у формі зовнішнього незалежного оцінювання (в Російській Федерації ці іспити мають назву «Основний державний іспит»);

- метою державних випускних іспитів по закінченню закладів базової середньої освіти в країнах близького зарубіжжя є виявлення рівня освітніх досягнень здобувачів базової середньої освіти. У Молдові мета цих іспитів – сертифікація рівня базових знань і навичок здобувачів освіти (гімназистів). Так, випускникам, які успішно склали іспити, видається сертифікат про гімназійну освіту. Цей сертифікат дає можливість здобувачу освіти брати участь у конкурсі вступу до ліцеїв або закладів професійно-технічної освіти.

У всіх проаналізованих нами країнах близького зарубіжжя здобувачі базової середньої освіти, склавши державні випускні іспити отримують сертифікат (атестат) про завершення базової середньої освіти. Тільки у Латвії здобувачі базової освіти отримують сертифікат лише за умови успішного складання іспитів зовнішнього незалежного оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти, в іншому випадку – табель, який дає можливість їм навчатися лише у закладах основної професійної або ремісничої освіти;

- кількість державних випускних іспитів на сертифікат (атестат) про завершення базової середньої освіти варіюється від трьох (Республіка Білорусь) до п'яти обов'язкових предметів (Латвія) або двох обов'язкових і двох на вибір здобувача освіти (Російська Федерація);

- обов'язковими предметами є: *державна мова* (білоруська – в Республіці Білорусь; естонська – в Естонії; латвійська – в Латвії; литовська – в Литві; російська – в Російській Федерації; румунська – в Молдові), *математика*, а також *рідна мова* (наприклад, польська або російська в Латвії та Литві; азербайджанська або російська в Азербайджані) або *рідна мова і література* (Казахстан, Вірменія), або *російська мова* (Республіка Білорусь), або *російська* або *казахська мова* (Казахстан), або *іноземна мова*

(англійська, німецька, російська або французька — на вибір здобувача) та *історія Латвії* (в Латвії), або *історія румун* та *всесвітня історія* (Молдова);

- предметами на вибір здобувача базової середньої освіти є: фізика, хімія, біологія, географія, література, історія, суспільствознавство, іноземні мови (англійська, французька, німецька, іспанська), інформатика, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) (Російська Федерація, Казахстан) та геометрія, історія Казахстану, всесвітня історія (Казахстан).

Зроблено висновок, що перспективами зовнішнього незалежного оцінювання на рівні базової середньої освіти в Україні у контексті досвіду країн близького зарубіжжя є: 1) запровадження державної підсумкової атестації у формі зовнішнього незалежного оцінювання, метою якої має бути оцінювання рівня освітніх досягнень гімназистів та сертифікація з метою рекомендації їм напряму профілізації і спеціалізації на наступному рівні освіти (в ліцеї); 2) складання зовнішнього незалежного оцінювання з української мови, математики й англійської мови як обов'язкових предметів.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання; державні випускні іспити; заклади базової середньої освіти; країни близького зарубіжжя.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПІДРУЧНИКУ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ 11-ГО КЛАСУ

Валентина Новосьолова, к. пед. н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Модернізація структури, змісту й організації освітнього процесу на засадах компетентісного підходу детермінує нові вимоги до створення навчальної книжки, докорінного удосконалення функціонального призначення підручника української мови, який має відобразити ті методичні інновації, що з'явилися лінгводидактиці та практиці вчителів. Тому на часі адаптація давно утвердженого на освітніх теренах України компетентісного підходу до нових стратегічних напрямів реформування освіти. Компетентісно орієнтований освітній процес передбачає не накопичення знань та інструктовані дії, а виробляє здатність здобувачів

освіти пізнавати життєві реалії, у яких ці знання мають значення, аналізувати їх, критично мислити, працювати в команді, знаходити потрібну інформацію для вирішення конкретного завдання.

Метою дослідження є створення методичних засад компетентнісно орієнтованого підручника української мови, що є носієм системного викладу оновленого змісту, засобом забезпечення можливості засвоєння його й формування ключових і предметної компетентностей здобувачів освіти для вибору кожним власної освітньої траєкторії, набуття досвіду, комунікативно гнучкої поведінки. Виявлено, що кардинальні зміни в доборі змісту підручника української мови для 11-го класу набули гостроти й особливо значення у зв'язку з трансформацією духовно-світоглядних цінностей, розробленням і впровадженням компетентнісно спрямованих методик.

Компетентнісно орієнтований підручник української мови для 11 класу (автори Н. Голуб, О. Горошкіна, В. Новосьолова) покликаний задовольнити потреби учня, створити умови для того, щоб кожен міг розвиватися відповідно до своїх нахилів, уподобань і можливостей. Інноваційність підручника полягає в тому, що зміст і методичний апарат його:

- спрямований на формування громадян-патріотів, яким властиве ціннісне ставлення до себе, до родини, суспільства, України, світу;
- здатний забезпечити досягнення освітніх результатів – ключових і предметної компетентностей, що передбачають вироблення вмінь застосовувати здобуті знання, формувати на основі цих компонентів ставлень й поведінкових норм;
- пропонує системну роботу з передбаченими програмою мовленнєвими жанрами, що сприятиме соціалізації учнів, формуванню впевненості в собі, активності, ініціативності, цілеспрямованості, самостійності, відповідальності за результати власної навчальної діяльності;
- надає можливість вибору варіанта домашнього завдання, способу засвоєння й опрацювання навчального матеріалу.

Зроблено висновок, що завдання, вправи й запитання підручника української мови для 11-го класу створюють цілісну дидактичну систему, спрямовану на досягнення кінцевих результатів, неперервності формування в учнів предметної й ключових компетентностей, готовності до будь-яких життєвих ситуацій.

Ключові слова: компетентнісний підхід, підручник, українська мова.

ПОЗИЦІЯ ДИРЕКТОРА ШКОЛИ В ЧЕСЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ ТА В УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Олена Онаць, к.пед.н, с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є позиція директора школи в Чеській Республіці та Україні: система призначення на посаду, підготовка керівника, права та обов'язки, рівень автономії в управлінській діяльності.

Виявлено, що призначення на посаду директора школи і в Україні, і в ЧР відбувається однаково — за конкурсом. Однаковим є те, що це посада, а не професія. Призначення на посаду директора відбувається, як правило, в обох країнах з числа кращих учителів. У Чехії попередньої підготовки майбутніх директорів шкіл не проводиться і чеські колеги вважають це недоліком. Директор чеської школи повинен обов'язково пройти 100-годинне навчання упродовж перших двох років роботи на посаді директора. Після цього з ним проводиться разова співбесіда комісією щодо якості виконання посадових обов'язків. Якщо не все добре в управлінській діяльності керівника, то складається план його професійного і особистісного розвитку. І директор може так працювати до шести років. Важливим для України є те, що у складі комісії не повинно бути засновника, професійні якості директора школи оцінюються фахівцями. В Україні претендент може пройти навчання у школі резерву керівників на місцевому рівні. До призначення, чи вже під час роботи, директор української школи може навчатися у магістратурі за спеціальністю «Керівник навчального закладу» або «Менеджмент організацій».

З'ясовано, що Стандарт професійної діяльності чеського директора школи ще не прийнятий, є тільки бачення його підготовки, але окремі моменти вже застосовуються для визначення ступенів професійного рівня для директора: 0 ступінь — це нове в чеській системі управління освітою і означатиме, що має знати майбутній директор школи; 1-й ступінь — кар'єрний обов'язок. 2-й ступінь є для всіх директорів шкіл обов'язковим; 3-ступінь — це бажаний і найкращий. Кращі творчі директори шкіл, які ідеально виконують свої обов'язки, передають свій досвід іншим. Це директори-наставники,

вчителі директорів, ментори тощо. Для спрощення оцінювання їхньої роботи створюється професійне портфоліо, яке може підтверджувати якість роботи і засвідчується Інститутом національної освіти. Стандарт професійної діяльності українського керівника є в Плані дій КМУ на 2019 рік.

Під час дослідження також з'ясовано, що законодавством Чехії директору школи надано велику автономію з метою гарантування якості освіти та розвитку самоврядних функцій навчальних закладів. Вона є однією з найбільших у країнах Європейського Союзу (2-е місце). Український директор школи не має автономії на такому рівні, хоч вона проголошена в Законі України «Про освіту», на має таких прав і повноважень.

Нами зроблено такі висновки. Якісно нова школа в Україні можлива за умови надання реальної автономії закладу освіти і керівнику; визнання необхідності освітнього менеджменту та професійної підготовки керівника як лідера і менеджера; важливості вивчення і адаптації зарубіжного досвіду управління.

Ключові слова: директор школи, автономія, управлінська діяльність.

Література

Калініна Л. М. (2013). Освітня реформа в Чеській Республіці. *Директор школи, ліцею, гімназії*, 4, 48–57.

Калініна Л. М. (2013). Реформування освіти у Чеській республіці. *Постметодика*, 1, 16–23.

СВІДОЦТВО ДОСЯГНЕНЬ ЯК НОВА ФОРМА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Оксана Онопрієнко, к.пед.н., с. н. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз експериментального впровадження свідництва досягнень як нової форми оцінювання результатів навчання учнів першого циклу початкової школи.

Серед напрямів реформування вітчизняної освіти помітне місце займають процеси, пов'язані зі зміною філософії оцінювання навчальних досягнень учнів. Професор Олександра Савченко вважає найпомітнішою новацією реформування початкової школи феномен нових результатів, що подаються у навчальних та особистісних вимірах (Савченко, 2018). В умовах упровадження формувального оцінювання більша увага приділяється поточному відстеженню особистісного розвитку кожної дитини та хід опанування нею навчальним змістом, однак не виключається підсумковий контроль, за якого розвиток дитини зіставляється з визначеними освітніми нормативами обов'язковими й очікуваними результатами навчання (Онопрієнко, 2019).

Для характеристики підсумкових результатів робочою групою МОН України за участі науковців відділу початкової освіти Інституту педагогіки (О. Савченко, Н. Бібік, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, В. Мартиненко, О. Прищепа, О. Вашуленко, Н. Листопад, І. Андрусенко) було розроблено свідоцтво досягнень, яке в 2017–2018 навчальному році впроваджувалось в експериментальних перших класах закладів освіти, що пілотують новий Державний стандарт у межах всеукраїнського експерименту. Під час створення свідоцтва було враховано прийнятний для наших реалій досвід освітніх систем Німеччини, Канади, Польщі, де звіт школи про здобуті дитиною результати навчання має вигляд розширеного підсумкового протоколу. У розробленому нами свідоцтві передбачено три частини: характеристика особистих досягнень (відзначають пізнавальні, соціальні, організаційні та інші якості); характеристика навчальних досягнень (конкретизують очікувані результати за кожною освітньою галуззю); поле для коментарів учителя й зворотного зв'язку від батьків (Свідоцтво досягнень, 2018). Ураховуючи безбальне оцінювання в першому циклі навчання, кількісні вимірники результатів не передбачувались, натомість запропоновані їх описові аналоги («має значні успіхи», «демонструє помітний прогрес», «досягає результату з допомогою вчителя», «потребує значної уваги і допомоги»).

За результатами аналізу експериментального впровадження свідоцтва досягнень зроблено висновок, що переважна більшість учителів пілотних класів схвально поставились до запропонованої форми оцінювання. Водночас, більшість учителів, які не брали участі в експерименті, з пересторогою або негативно сприйняли такий варіант звітності, що поясню-

ють значними витратами часу на фіксування спостережень і оформлення свідоцтва. З'ясовано, що для вдосконалення організації підсумкового оцінювання доцільно розробити показники, які забезпечать об'єктивність процесу, а також спростять роботу вчителя з документом.

Ключові слова: початкова школа, формувальне оцінювання, підсумкове оцінювання, свідоцтво досягнень.

Література

- Савченко О. Я. (2018). Початкова школа в контексті ідей Нової української школи. *Рідна школа*, 1–2, 3–8.
- Онопрієнко О. В. (2019). Теорія і практика конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого циклу початкової освіти. *Український педагогічний журнал*, 1, 77–85.
- Свідоцтво досягнень. *МОН України*. Електронний ресурс: https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/05/21/tabel_new.pdf

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ПІДТРИМКИ НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ШКОЛЯРІВ (МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД)

Галина Онопченко

Олена Онопченко

Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ, Україна

Метою даного дослідження є вивчення міжнародного досвіду щодо організаційно-методичних підходів формування дослідницьких навичок школярів, які виявляють схильність до наукової творчості.

У новому Законі України Про освіту ст. 21 задекларовано новий освітній напрямок «спеціалізована освіта наукового спрямування» (Law of Ukraine “On education”, 2017). Варто зазначити, що наразі розвиток здібностей учнів до науково-дослідницької, конструкторської та винахідницької діяльності

більшою мірою реалізується засобами неформальної освіти для обдарованих дітей. Отже виникає об'єктивна необхідність розбудови даного напрямку освітнього процесу сучасної школи через інтеграцію формальної та неформальної освіти, що вимагає здійснення наукового пошуку за окресленою проблематикою (Polikhun N., Slipukhina I., Chernetsky I., 2018). Конструктивний аналіз і оцінка досвіду європейських країн з розбудови наукової освіти спрямованої, перед усім, на залучення молоді з раннього віку до відповідальних досліджень та інноваційних практик — один із напрямків відповідного наукового пошуку.

Основні результати досліджень. Встановлено, що науково-дослідна діяльність школярів, є найбільш активною формою навчання, розглядається сучасними методологами як процес, що складається з декількох етапів: активізація пошуково-пізнавальної самостійності школярів; розвиток комунікативних умінь та навичок; наявність комплексу педагогічних умов, здатних вивести учнів на новий рівень особистісного та інтелектуального розвитку, що буде сприяти фундаментальній підготовці до успішної самореалізації у світі сучасних технологій. В дослідженні розглянуто найбільш цікаві, з точки зору впровадження в освітній процес, організаційно-методичні підходи підтримки науково-дослідної діяльності школярів (European Commission B-1049, Brussels, 2015). Так, в країнах Європи здебільшого виділяють чотири рівні сходження до набуття навичок дослідницької діяльності в структурі освітнього процесу:

1) перший — репродуктивний, включає елемент входження в науково-дослідницьку діяльність через систему олімпіад, конкурсів, спеціальних освітніх програм, які пропонують музеї, наукові установи, ВНЗ тощо;

2) другий — емпіричний, базується на проходженні школярів через систему індивідуальних занять з обраного предмету;

3) третій — дослідницько-експериментальний, містить більш ускладнену методологію проходження школярів через систему спецкурсів, спецсеминарів, творчих та наукових лабораторій, міжнародних освітніх проектів тощо.

4) четвертий — творчий, продуктивно-діяльнісний, базується на компонентах проходження школярами через систему науково-дослідницької діяльності, творчі пізнавальні ігри, власне наукову, дослідницьку та експериментальну роботу пов'язану з конструюванням, моделюванням, генеруванням наукових гіпотез і захистом своїх ідей на конкурсах дослідницьких проектів та ін.

Перераховані вище рівні виділяються всередині кожного із етапів навчання, характеризуючи їх особливості з нарощуванням складності виду діяльності і ступеню глибини рефлексії. Загальні складові кожного етапу — навчально-теоретичні, навчально-практичні, навчально-дослідні.

Одним із системо утворюючих підходів, здатних істотно посилити розвиваючий ефект освітніх програм науково-дослідного спрямування, є проектна діяльність учнів, яку часто розглядають як самостійну структурну одиницю наукової освіти, що дає можливості інтегрувати формальну й неформальну освіту на дослідницьких проектах з реальними життєвими викликами та інноваційними ідеями.

Особлива увага приділяється зміцненню зв'язків і взаємодії між наукою, творчістю, підприємницькою та інноваційною діяльністю учнів в умовах інтеграції формальної і неформальної освіти.

Інноваційні ідеї і творчі рішення часто виникають на межах навчальних дисциплін, тому перспективним є використання у освітній сфері інтеграційного (природничо-наукових та інших дисциплін) та міждисциплінарних підходів, таких, як STEM, STEAM та ін.

Важливою є також участь в освітньому процесі представників зовнішніх зацікавлених сторін, лабораторій, підприємств і організацій, мережі компаній, що підтримують школи, співпраця з науковими музеями, науковими центрами, ботанічними садами, планетаріями, обсерваторіями та ін., наставництво (менторство) з боку підприємців, науковців, фахівців та інших зацікавлених сторін.

Перспективи подальших досліджень. Вивчення, аналіз та впровадження ідей передового зарубіжного досвіду дозволить сформувати загальні підходи до розбудови спеціалізованої освіти наукового спрямування та розробити моделі навчальних програм, які будуть реалізовані в умовах інтеграції формальної та неформальної освіти.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність; творчість; обдарованість, інтеграція формальної і неформальної освіти, спеціалізована освіта наукового спрямування.

Література

Zakon Ukrainy "Pro osvitu" (2017) [Law of Ukraine "On education"]. Retrieved from <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>

Polikhun N., Slipukhina I., Chernetsky I. (2018) Naukova osvita yak innovaciya v sistemi osviti Ukraini. *Naukovi zapiski*. — Vyp. 168. Ser.: Ped. nauki. Kropivnickij, 186–189.

Science education for Responsible Citizenship: Report to the european commission of the expert group on science education. [Online]. Available: http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26–893-EN-N.pdf Accessed on: July, 12, 2017.

МІЖНАРОДНИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ПРОЕКТ «ГІРСЬКА ШКОЛА УКРАЇНСЬКИХ КАРПАТ» ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ПОЄДНАННЯ НАУКИ І ПРАКТИКИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Тарас Паска, аспірант

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

Метою дослідження є обґрунтувати роль Міжнародного науково-дослідного проекту «Гірська школа Українських Карпат» (далі – Проект) у всебічному вивченні специфіки навчання, виховання і формування особистості дитини у закладах освіти Карпатського регіону, організації моніторингу функціонування освітньої галузі як першооснови сталого розвитку Українських Карпат, проведенні порівняльного аналізу наукових концепцій, підходів, розробок та практичного досвіду з проблем функціонування гірських шкіл України з іншими країнами Європи і світу.

Розкрито, що Проект був започаткований у 2006 р. кафедрою теорії та методики початкової освіти Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаника (ініціатор – професор В. Хрущ).

Головна ідея Проекту полягає в тому, що «розвивати Карпатський регіон необхідно через школу, освіту і науку. В гори має прийти висока сучасна наука, наукомісткі технології, а не потужна промисловість, яка неминуче порушить суспільний і природно-екологічний баланс» (Mountain School, 2006: 26).

На території Українських Карпат, в межах 27 районів Івано-Франківської, Закарпатської, Львівської і Чернівецької областей, проживає майже 1,3 мільйона мешканців, нараховується 712 населених пунктів, які мають

статус гірських відповідно до українського законодавства (Pityulych, 2015). Тут функціонує близько 600 гірських закладів освіти, у яких навчається 120 тисяч учнів (Kozmenchuk, 2018: 16).

У Карпатському регіоні найкраще зберегли свою самобутність та унікальну етнокультурну спадщину такі етнографічні групи, як гуцули, бойки і лемки. Тому в ході реалізації Проекту ґрунтовно досліджується науково-практична спадщина фундаторів концепції гуцульської школи та сучасного гуцульщинознавства, діяльність Гуцульської освітянської ради та науково-дослідної лабораторії НАПН України «Гуцульська етнопедagogіка і гуцульщинознавство» (м. Косів).

Розроблено «Орієнтовну тематику наукових досліджень проблем навчання, виховання та розвитку учнів гірських шкіл». Створено творчу навчально-наукову лабораторію «Гірська школа Українських Карпат». Започатковано регіональний експериментальний майданчик «Розвиток особистості молодшого школяра в умовах гірського середовища» на базі загальноосвітніх шкіл Яремчанської міської ради. У 2006 р. засновано науково-методичний фаховий журнал «Гірська школа Українських Карпат».

Встановлено ділові відносини з університетами та науковими центрами, у яких аспекти гірської проблематики є предметом наукового дослідження. Серед них — Міжнародна організація гір (Швейцарія), Центр дослідження Аппалач (США), близько десяти університетів США, Польщі, Словаччини, Болгарії. Інтеграція спільних наукових досягнень стала основою для проведення міжнародних конференцій, симпозіумів, виставок, читань і т.п.

Зроблено висновок, що проблема вивчення життя і розвитку особистості в умовах гір за своєю суттю є інтернаціональною і потребує об'єднання зусиль учених різних країн світу.

Ключові слова: міжнародний проект, сталий розвиток, гуцульщинознавство, Українські Карпати.

Література

Kozmenchuk V., Lavruk V., Losyuk P. (2018). *Hirska shkola perekhidnoho periodu* [Mountain School of Transition]. Kosiv: Pysanyy Kamin. (in Ukrainian).

Mountain School of the Ukrainian Carpathians (2006). *Proekt naukovooho doslidzhennya «Hirska shkola. Stan. Problemy. Perspektyvy rozvytku»* [Project of scientific

research «Mountain school. State. Problems Development prospects»). Ivano-Frankivsk: Symfoniya forte. (in Ukrainian).

Pityulych M. (2015). *Rehulyuvannya rozvytku hirskykh terytoriy v umovakh modernizatsiyi ekonomiky Ukrayiny: dys. d-ra ekonom. nauk: 08.00.05* [Regulation of development of mountain territories in conditions of modernization of the economy of Ukraine] (PhD Thesis). Lviv. (in Ukrainian).

ПОЛІКУЛЬТУРНІСТЬ УКРАЇНИ І ЗАВДАННЯ ШКІЛЬНОЇ ІСТОРИЧНОЇ ОСВІТИ

Олена Пометун, д.пед.н., проф.

Нестор Гупан, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Термін «полікультурність» відноситься до гармонійного співіснування і взаємодії різних культур, що є найважливішим проектом реалізації демократії в Україні. Європейські цінності щодо полікультурних суспільств виявляються в плюралізмі культур, пошані до людей, поєднанні етнічної ідентичності і терпимості до інших національностей, розвитку погляду на людство як мешканців однієї планети. Саме вони є джерелом обміну, інновацій, творчості і мирного співіснування, яке слід враховувати і просувати на міжнародному, національному і місцевому рівнях.

Освіта має сприяти, з одного боку, усвідомленню людиною власної національно-культурної та духовної ідентичності, а з іншого, — прищепленню пошани до інших культур та ідентичностей. Сучасні завдання української освіти здебільшого враховують ці орієнтири. Проте реальність перехідного періоду не завжди відповідає вимогам полікультурності. Тож потрібна робота з осмислення не лише ситуації сьогодення, а й прогнозування майбутнього через потенціал полікультурної освіти.

Задля розв'язання названих завдань у навчанні історії в школі необхідно змінювати структуру і зміст навчання й способи подання навчального матеріалу орієнтуючись на принципи полікультурності. Потрібним є розвиток інтегративного підходу до вивчення тем з історії та інших гуманітарних предметів, використання на уроках й у позанавчальній роботі інформа-

ції із сучасного суспільно-політичного життя, акцентуючи увагу учнів на причинах і наслідках конфліктів, насамперед національних і релігійних.

Процес навчання у цьому випадку має відбуватись не як передача суми знань, а як «пошук-обговорення» з формуванням в учнів умінь критично мислити, бачити власні і чужі стереотипи та упередження щодо представників інших народів, мовно-культурних груп тощо, поважаючи їхні цінності, культури. Доцільним є системне застосування таких інноваційних методів і форм навчальної роботи як:

- дискусії з контроверсійних питань розвитку полікультурного суспільства, міжнаціональних та інших протиріч;
- постановка проблемних запитань і організація їх розв'язання учнями у колективній та індивідуальній діяльності;
- організація і стимулювання роботи учнів з літературою і джерелами з метою підготовки індивідуальних доповідей та колективних проєктів за запропонованими вчителем або самостійно обраними темами, висвітлення яких створюватиме підстави для розуміння України як багатокультурної країни;
- розв'язання спірних ситуацій, моделювання чи прогнозування розвитку міжетнічних та інших суперечок мультикультурного діалогу засобами рольової чи симуляційної гри та кейс методу.

Ключові слова: ідентичність, формування, учні, умови.

СУБМОДЕЛЬ РЕСУРСНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ОПОРНИМ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ

Лідія Попович

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою нашого дослідження є теоретичне обґрунтування субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) на основі виявлених нами специфічних особливостей управління опорними закладами освіти та їх філіями: в організації освітнього

процесу, науково-методичній та виховній роботі, кадровому, матеріально-технічному, фінансовому забезпеченні, координаційній ролі функцій опорного закладу освіти тощо.

На основі теоретичного аналізу наукових праць вітчизняних учених та нормативно-правових документів виявлено особливості проведення адміністративно-правової реформи децентралізації в Україні (Пянковський, 2018); наявність рекомендацій щодо ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах (Нова школа у нових громадах, 2017); проблеми створення і функціонування опорних шкіл (Калініна, Топузов, 2018), тощо. Встановлено, що субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних територіальних громад (ОТГ) не розроблялися.

З'ясовано, що є потреба у теоретичному обґрунтуванні субмоделі ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти, яка зумовлена специфікою керування таким закладом: це особливості організації освітнього процесу для учнів не тільки свого населеного пункту, а й інших сіл, що обслуговується опорним закладом освіти, які належать до освітнього округу і підвозяться шкільним автобусом; організації профільного навчання, допрофільної підготовки, організації позакласної і позашкільної роботи, створення системи професійного розвитку педагогів.

Керівник опорного закладу освіти не тільки відповідає за організацію освітнього процесу, науково-методичної та фінансово-економічної діяльності опорного закладу освіти, а й філій, яких може бути декілька і вони мають свої педагогічні колективи із іншою організаційною культурою, традиціями; він несе персональну відповідальність за якість освіти в цілому окрузі, має координувати діяльність і співпрацювати з головами об'єднаних територіальних громад (ОТГ), сільськими головами, громадами різних населених пунктів.

Розроблена і обґрунтована субмодель має теоретичний та прикладний компоненти. Теоретичний компонент — наукові підходи, закономірності, принципи, чинники і умови, критерії і показники оцінювання; прикладний компонент — кадрове забезпечення та професійний розвиток педагогів, інформаційне, навчально-методичне та матеріально-технічне, фінансове забезпечення. На даному етапі відбувається апробація субмоделі.

Теоретично обґрунтовану субмодель ресурсного забезпечення управління опорним закладом освіти в умовах децентралізації та об'єднаних

територіальних громад (ОТГ) передано на апробацію до експериментальних закладів освіти.

Висновок. Упровадження розробленої субмоделі в опорних експериментальних закладах освіти сприятиме підвищенню ефективності управління у опорних закладах освіти та філіях. Керівники опорних закладів освіти мають можливість використовувати у своїй управлінській діяльності розроблену нами субмодель та на її основі, з урахуванням визначених компонентів, розробляти свою власну, відповідно до регіональних та місцевих особливостей.

Ключові слова: децентралізація освіти, опорний заклад освіти, філії, субмодель управління ресурсного забезпечення.

Література

Вадим Пянковський (2018). Характеристика проведення адміністративно-правової реформи децентралізації України. — Актуальні проблеми правознавства. Випуск 2 (14). 2018. — Електронний ресурс. Режим доступу: <http://arj.tne.u.edu.ua/index.php/appj/article/viewFile/286/283>.

Нова школа у нових громадах: посібник з ефективного управління освітою в об'єднаних територіальних громадах (2017). К., 128.

Калініна Л. М., Топузов М. О. (2018). Проблеми створення і функціонування опорних шкіл. / Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік: наукове видання. — Київ: Інститут педагогіки, 218–221.

АНАЛІЗ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ

Катерина Постова, к. психол. н.

Інститут обдарованої дитини НАПН України
м. Київ, Україна

Останні десять років стрімко зростає популярність залучення дітей та учнівської молоді до участі в різноманітних програмах, які передбачають освітню складову. Такі програми створюються з метою залучення дітей та учнівської молоді до спеціальних видів діяль-

ності, які є популярними або потребують популяризації. Основними завданнями таких програм є: популяризувати окремі види або напрями діяльності; сприяти доступному отриманню знань та вмінь передбачених програмою; забезпечити культурне дозвілля і вільну комунікацію учасників та інше.

Основні структурні компоненти освітньої програми передбачені на законодавчому рівні, так як і умови її створення та реалізації. Відповідно до трактування, освітня програма — це єдиний комплекс освітніх компонентів, спланованих і організованих закладом загальної середньої освіти для досягнення учнями результатів навчання. Серед обов'язкових компонентів освітньої програми законом передбачено наступні: загальний обсяг навчального навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти; вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою; перелік, зміст, тривалість і взаємозв'язок освітніх галузей та/або предметів, дисциплін тощо, логічну послідовність їх вивчення; форми організації освітнього процесу; опис та інструменти системи внутрішнього забезпечення якості освіти; інші освітні компоненти (за рішенням закладу загальної середньої освіти).

Основою для розроблення освітньої програми є Державний стандарт загальної середньої освіти відповідного рівня. Освітня програма схвалюється педагогічною радою закладу освіти та затверджується його керівником.

Паралельно з обов'язковими, передбаченими законодавством освітніми програмами, які має кожний заклад освіти з'являються додаткові освітні програми, які пропонують як державні так і приватні освітні заклади формальної та неформальної освіти. Набагато рідше такі освітні програми розробляються за співпраці закладів формальної та неформальної освіти, що має значний потенціал в майбутньому та вагомій перспективі у становленні національної освітньої системи.

Визначено, на основі аналізу запропонованих сьогодні для дітей та молоді додаткових (спеціалізованих) освітніх програм, що найпопулярнішою віковою категорією дітей та молоді є здобувачі освіти віком від 12 до 21 року.

В свою чергу, більшість освітніх програм сьогодні спрямовані: на залучення здобувачів освіти до вивчення мов; на підготовку вступу до вищих навчальних закладів до країн Євросоюзу та інших країн світу; на дослідження проблем (в різних галузях) у співпраці з науковими та освіт-

німи установами зарубіжних країн (найчастіше країни Європи та Північної Америки, дедалі частіше пропонується такі програми з країнами Сходу: Китай, Японія; Сінгапур та інші); на ознайомлення з культурою та мовою, традиціями інших народів за сприяння посольств інших держав; на вступ та отримання гранду на навчання за окремо обраною спеціальністю; на отримання спеціальних знань та оздоровлення або відпочинку (канікулярні); на популяризацію окремих спеціальностей (проводяться окремими компаніями); на популяризацію науки (окремих її напрямів), наприклад, програми наукових музеїв.

Аналіз програм, дає можливість зробити висновки про їх структуру та визначити основні компоненти, які зустрічаються у більшості з них. Серед яких варто відзначити: умови участі у програмі; наявність чи відсутність конкурсного відбору учасників; навчальна програма; культурна (культурно-оздоровча) програма; визначені основні форми роботи в процесі реалізації програми; прописані результати; мають як мінімум два основні напрями діяльності (наприклад вивчення мови та технологій); терміни реалізації програми.

Всі програми можна поділити за терміном проведення; за напрямом надання освітніх послуг; за віком здобувачів освіти яким пропонується участь; за змістом; за метою; за способом фінансування та інше.

Отже, освітні програми створені за співпраці закладів формальної та неформальної освіти можуть стати одним із провідних напрямів популяризації наукової освіти та окремих напрямів науки і техніки. Вони можуть бути створені з урахуванням оволодіння компетентностями передбаченими освітніми програмами основних освітніх установ з урахуванням спеціальних знань, якими хочуть оволодіти учні за власним бажанням. Визначено основні спрямування та структурні компоненти освітніх програм, які пропонуються здобувачам сьогодні.

Ключові слова: освітні програми; навчальні програми.

ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА ЗАСОБАМИ РУХЛИВИХ ІГОР

Ольга Пуйо, аспірантка

Тернопільський національний педагогічний
університет імені В. Гнатюка
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є аналіз актуальності ціннісних орієнтацій старших дошкільників в контексті викликів XXI століття в різних країнах світу.

Виявлено можливості формування ціннісних орієнтацій старших дошкільників засобами рухливих ігор.

Сьогодні в світі, як ніколи, гостро постала проблема «моральності суспільства». Війни, переслідування, масові отруєння хімічними речовинами людей, збільшення випадків суїциду. Це непомірно висока ціна за відсутність системної роботи із виховання моральних якостей особистості XXI століття. Основою моральності є формування ціннісних орієнтацій суспільства загалом і особистості, зокрема.

Найважливіші загальнолюдські цінності, такі як співчуття, взаєморозуміння, взаємодія, толерантність, відповідальність починають формуватися в дошкільному віці.

Під час Всесвітнього економічного форуму в Давосі (2016) саме цінності спілкування були визначені як найактуальніші вміння, необхідні для успішного особистісного зростання до 2020 року. Серед них емоційний інтелект, взаємодія.

Якщо сюжетно-рольові, дидактичні ігри та ігри-драматизації широко використовуються з метою формування ціннісних орієнтацій дошкільнят, то рухливі ігри та музичні рухливі ігри недооцінені в цьому плані.

Дослідження науковців різних країн світу (Сполучені Штати Америки, Німеччина, Австрія, Італія, Англія) свідчать про визначну роль руху в процесі формування особистості.

Отже, рухлива гра має всі потенційні можливості для формування взаємодії між учасниками освітнього процесу. Вона об'єднує дітей спільною метою, завданнями та спрямовує на досягнення бажаного результату. Дос-

від використання рухливої гри як засобу формування цінностей співпраці, взаємодії, толерантності, емпатії, відповідальності існує в різних країнах світу. В українській народній педагогіці рухливі ігри також розглядаються як засіб формування ціннісних орієнтацій особистості. Кращий зарубіжний та вітчизняний досвід слід інтегрувати з метою запровадження системного використання рухливих ігор з метою формування ключових цінностей старших дошкільнят.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, рухливі ігри, відповідальність, емпатія.

CIVIL EDUCATION IN UKRAINIAN SCHOOL: DEVELOPMENT AND PROSPECTS

Tatyana Remekh, Ph.D. in Pedagogy

Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The research purpose is to study the genesis of school civic education in Ukraine from optional courses to the compulsory subject “Civic Education”.

It is revealed that the development of civil society as a sphere of self-expression of free individuals, voluntarily formed associations, horizontal ties involves the presence and expression of the civic competence of its members. Formation and development of civic competence of an individual is the main task of school civic education.

It was found that at the end of the twentieth century, trends in updating the education content, the transition of high school to profiling one led to the emergence of elective courses in civic education in schools. Guided by the recommendation of the Committee of Ministers of the Council of Europe (14.05.85), in the 10–11 forms of specialized schools, gymnasiums and lyceums with a profound study of social and humanitarian disciplines the course “Human Rights” was introduced. Since 2005, the Ministry of Education and Science of Ukraine has recommended the elective course “Human Rights” for profile classes. In 9 classes of schools the course “We are

the citizens of Ukraine”, which integrated knowledge on political science, sociology, social psychology, economics, philosophy, was implemented. Its main purpose is to form a socially competent, active, responsible citizen and patriot of Ukraine.

It is revealed that the goal of the above-mentioned courses as well as such elective courses as “European Studies”, “Learning to be citizens”, “Learning to choose”, “Investigating the humanitarian law”, etc., is predetermined by the formation / development of student citizenship. The elective courses contributed to the students’ education in the spirit of human rights, respect for human dignity, equality, understanding of the foundations of state organization, the connection between the rights and duties of a human and a citizen through the formation of legal and civic competences, relevant values, skills, experience in protecting their own position, civic position and activity.

The courses were based on the latest, self-centered and competent approaches to learning, envisaging the use of innovative techniques and technologies at the lessons.

It was found out that in the 2018–2019 academic year, the integrated subject “Civic Education” was introduced in Ukrainian schools (grade 10, standard level).

It was concluded that this course partially absorbed the experience of school education in Ukraine. Its main task is the formation of civic competence of students in the aggregate of civic knowledge, skills and attitudes.

The urgent task is to expand the practical experience of students’ civic participation, to form their competent citizenship, to create conditions for the formation of an individual, for whom civil society is the center of the disclosure of their creative possibilities, satisfaction of personal and social interests.

Keywords: civic education, civic competence, elective courses, citizenship.

МЕДІАГРАМОТНІСТЬ ШКОЛЯРІВ ЯК НОВИЙ РЕЗУЛЬТАТ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

**Олександра Савченко, д.пед.н., проф.
дійсний член (академік) НАПН України**
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У державному стандарті початкової освіти (2017) і типовій освітній програмі (2018) вперше в українській освіті визначено нову змістову лінію «Досліджуємо медіа», яка є наскрізною для всіх класів початкової школи.

Метою колективного дослідження було визначення функцій і обсягу медіа грамотності для молодших школярів, сукупності медіаумінь, які необхідно сформувані впродовж цього етапу, використовуючи зміст різних предметів.

Нами розроблено методику реалізації змістової лінії «Досліджуємо медіа» у змісті мовно-літературної галузі, зокрема у проєкті підручника для 2 класу з читання, що передбачає формування в учнів умінь аналізувати, інтерпретувати, критично оцінювати інформацію в медіатекстах та використовувати її, створювати прості медіа продукти.

Медіауміння ми розглядаємо як складник читацької компетентності учнів. Тому у його структурі забезпечено: *знаннєвий компонент* — ознайомлення учнів із сутністю понять *інформація і медіа* (різні способи її збереження і передачі); *діяльнісний* — умінь знаходити, аналізувати, інтерпретувати інформацію з різних джерел; *уміння її оцінювати*, виявляючи своє ставлення, висловлюючи різні види оцінювальних суджень; умінь *створювати* елементарні медійні продукти (індивідуально, в парі, в групі). Дидактичною основою формувального процесу є діяльнісно-результативна освіта, інструментами якої є особистісно-розвивальна взаємодія молодших школярів одне з одним і з сучасним інформаційним простором.

Здійснено відбір текстів особистісно-значущих для 7–8-річних дітей, що мають потенціал для постановки проблемних задач і медійних завдань, які розвивають критичне мислення. Використано методи анке-

тування, інтерв'ю із вчителями, а також бесіди з другокласниками. Враховано, що успішний досвід здобувачі освіти можуть накопичувати за умов, якщо робота з медіапродукцією вмотивована їхніми особистісно-значущими потребами активно пізнавати і діяти в різних навчальних і соціальних ситуаціях. При цьому виключно важливо, щоб, враховуючи реальні можливості дітей молодшого шкільного віку, вчитель створював умови, які зорієнтовані на зону їхнього найближчого розвитку.

Зроблено висновок, що змістова лінія «Досліджуємо медіа» може бути реалізована шляхом включення окремих блоків «*Медіавіконце*» і медійних завдань до різних текстів. У «Медіавіконцях» (їх вісім) реалізовано різні аспекти ознайомлення учнів із основами медіаграмотності.

Ключові слова: медіаграмотність, медіауміння, досліджуємо медіа, читацька компетентність, особистісно-значущі тексти.

V.

TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT IN EU COUNTRIES, IN US AND CHINA

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў КРАІНАХ ЕС, ЗША І КІТАІ

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ США У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Олена Локшина, д.пед.н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є огляд характеру трансформацій освітньої політики США в галузі освіти.

Дослідження є теоретичним за своєю природою. Ключовими методами обрано аналіз (законодавчих і стратегічних документів, які формують орієнтири федеральної освітньої політики у США) порівняння (стратегічних ініціатив), синтез опрацьованої інформації для демонстрації набутого в результаті дослідження знання.

Основні результати дослідження. Розкрито національні особливості освітньої політики у США, до яких, передусім, віднесено рівневість, що передбачає функціонування моделі, в якій освітня політика формується на рівні штатів та на федеральному рівні. Традиційно розроблення та імплементація освітньої політики у США, відповідно до Поправки X до Конституції, належить до повноважень штатів, федеральний уряд, у свою чергу, завжди надавав фінансову підтримку окремим освітнім програмам.

Доведено зміну характеру освітньої політики у США в останні десятиліття. До тенденцій, що характеризують американську політику у галузі освіти США, віднесено:

- посилення ролі федерального уряду в її формуванні, який забирає на себе роль лідера у веденні національного діалогу щодо розвитку освіти. Крім того, відбувається посилення впливу Федерального уряду на формулювання освітньої політики штатів шляхом долучення до розроблення законодавства, стратегій, фінансових ініціатив;
- активізація мережування та створення коаліцій – спостерігається формування коаліцій/мереж штатів, які розробляють орієнтири розвитку освіти на рівні коаліції для опонування діям Федеральному уряду.

Що ж стосується трансформацій змісту політики, то проведений аналіз засвідчив, що освітня політика періоду 1950–1970-х рр. характеризувалася пріоритетом рівного доступу шляхом запровадження інструментів для подолання соціоекономічних нерівностей, гендерної та расової дискримінації, лінгвістичних проблем. Водночас, починаючи з 1980-х, в умовах глобалізації, орієнтування освіти та набуття значущості результатів, що їх продукує освіта, освітню політику у США орієнтовано на підвищення якості національної освіти шляхом запровадження інструментів підзвітності, стандартів, стандартизованих тестів федерального рівня/рівня штатів.

Зроблено висновок про відкритість освітньої політики США до змін під впливом зовнішніх чинників світового та національного рівнів; комплексний характер, що передбачає взаємодію федерального рівня та рівня штатів; гармонізацію з освітніми орієнтирами міжнародної спільноти.

Ключові слова: освітня політика, США, федеральний уряд, штат, тенденція.

НАВЧАННЯ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ ЯК ТЕНДЕНЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Оксана Глушко

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Виявлено, що ідею навчання впродовж життя та навчальної мобільності широко пропагують у державах-членах Європейського Союзу. Концепція навчання впродовж життя – це основа сучасного освітнього простору, вона забезпечує людині розкриття власного потен-

ціалу, націлює на постійне вдосконалення знань, умінь та навичок, і як наслідок, сприяє підвищенню якості освіти, підготовці та перепідготовці кваліфікованих кадрів. Отже, вона надає можливість навчатися для всіх категорій громадян, має на меті запропонувати кожному другий або третій шанс, задовольнити власні прагнення в розвиткові — як особистісно-му, так і професійному, включаючи практичну підготовку.

З'ясовано, що Республіка Польща продовжує розбудовувати систему навчання впродовж життя — польська освіта і надалі зорієнтована на стимулювання у молодих людей мотивації щодо необхідності неперервного навчання. Адже випускник сучасної школи повинен бути готовим до змін, які чекають на нього протягом його професійної кар'єри, націлений на постійне самовдосконалення, на засвоєння нових знань, умінь та навичок, бути підготовленим до можливої неодноразової зміни професії.

Засадами положеннями сучасної освітньої політики Польщі у сфері навчання впродовж життя є:

- зосередження на результатах навчання — з акцентом на максимально широкий доступ до якісного навчання та отримання кваліфікації, визнаної в країні та за кордоном (Національна рамка кваліфікацій, узгодження її позицій з Європейською рамкою кваліфікацій для навчання впродовж життя (The European Qualifications Framework for lifelong learning — “EQF for LLL”));
- розвиток партнерства: підпорядкування діяльності потребам людей, які навчаються в різних установах і ситуаціях (у школі та університеті, на стажуванні та курсах, на роботі) й у різному віці — у зв'язку з цим, необхідність координації та узгодженості роботи багатьох установ, міністерств і партнерів (важливі всі види навчання, не лише освіта в школі та університеті);
- розвиток підвищеної мобільності учнів та працівників, включаючи готовність змінювати свою професію на будь-якому етапі кар'єри;
- акцентування на особистісно-орієнтованому навчанні — освітня політика щодо необхідності навчання впродовж життя ставить учня, студента, працівника, його інтереси у центр уваги, а оцінка їхніх досягнень безпосередньо пов'язана з окремими людьми, а не з інституціями або системами, тому стратегічна мета стосується безпосередньо учнів, що спонукає педагогів шукати нові форми й методи викладання;

- оцінка навчання на всіх етапах життя – включаючи підготовку учнів до змін у їхній професійній та соціальній кар'єрі. Розвиток знань умінь та навичок, оволодіння відповідними компетентностями з огляду на вимоги ринку праці (через надання кваліфікації), уможлиблює вільне переміщення працівників не тільки між країнами Європейського Союзу, але і між різними секторами економіки.

У зв'язку з інтенсифікаційним розвитком європейської інтеграції, активним вільним пересуванням людей і надалі продовжується робота щодо механізмів узгодження Європейської рамки кваліфікації з Національними рамками кваліфікацій країн-членів Європейського Союзу. Доведено, що освіта впродовж життя як освітня тенденція розвитку системи освіти Польщі є спрямованою на заохочення й набуття ключових компетентностей. Навчання має важливе значення для соціальної інтеграції, активного громадянства та участі в цифровій економіці.

Ключові слова: навчання впродовж життя, тенденція розвитку, система освіти Польщі, Європейська рамка кваліфікації.

ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ УЧНІВ У КОНТЕКСТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ФРН

Аліна Джурило, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування механізмів забезпечення якості загальної середньої освіти у Федеративній Республіці Німеччина (ФРН) в умовах інтеграційних процесів між Землями та глобалізаційних трансформацій в Європі та світі.

З'ясовано, що завдяки реформуванню системи освіти ФРН у напрямі тенденції підвищення її якості було розроблено та реалізовано низку заходів щодо поліпшення якості системи загальної середньої освіти Німеччини, які передбачали: створення національних освітніх стандартів у сфері початкової та середньої освіти; розроблення Національної концепції моніторингу освіти; відкриття Інституту якості освіти у Берліні.

Виявлено, що для різних освітніх ланок запроваджено стандарти нового покоління. Зокрема, для стандартів ланки загальної середньої освіти характерне запровадження наскрізних освітніх орієнтирів, конкретизацією яких стають освітні цілі з кожної із предметних програм. Стандарти базуються на сфері компетентнісних характеристик кожного окремого учня й окреслюють основні принципи щодо його навчання; визначають рівень володіння предметними компетентностями, яких учень має досягти на відповідному етапі навчання.

Розкрито, що у системі управління якістю освіти особливе місце належить моніторингу як складному управлінському інструменту оцінювання результатів якості освіти, що об'єднує три найважливіші управлінські компоненти: контроль, експертизу різних сторін діяльності школи та систему інформаційного забезпечення управління якістю освіти, що застосовується за умови досягнення керівником і всією управлінською системою навчального закладу відповідного рівня стабільності (OECD, 2014).

Визначено, що з метою розбудови національної системи моніторингу якості освіти ФРН було затверджено стратегію моніторингу якості освіти, яка складається з чотирьох концептуально взаємопов'язаних компонентів: міжнародні порівняльні дослідження навчальних досягнень учнів — з метою моніторингу ефективності німецької освіти в міжнародному вимірі; федеральні порівняльні дослідження — для порівняння освітніх досягнень між Землями; порівняльні дослідження на основі освітніх стандартів — для аналізу ефективності навчання в окремих школах всіх Земель; загальна звітність федерального уряду і урядів федеральних Земель з питань освіти — для вдосконалення національної і федеральної освітньої політики (OECD, 2014).

Зроблено висновок, що ключовими механізмами забезпечення якості шкільної освіти є компетентнісно орієнтовані освітні стандарти; оцінювання навчальних досягнень учнів на міжнародному, федеральному, земельному та шкільному рівнях, оцінювання діяльності роботи вчителів та шкіл у форматі шкільної інспекції, наглядових органів, батьківських комітетів.

Ключові слова: якість освіти, оцінювання, освітні стандарти.

Література

OECD (2014). Education Policy Outlook: Germany. OECD Publishing, Paris.

ОСВІТА В США: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Ніна Нікольська, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявлення тенденцій розвитку шкільної освіти у США в умовах глобалізаційних процесів для розробки наукових підходів при модернізації сучасної української освіти.

Виявлено, наступні тенденції розвитку освіти у США: *комп'ютеризація освіти, демократизація, безперервності та глобалізації.*

Демократизація. По всій території США шкільні округи приймають запити шкіл, готових до майбутнього, або шкіл, заснованих на концепції навчання 21-го століття. У таких школах ролі вчителів і учнів міняються місцями: учні грають велику роль в управлінні своїм власним прогресом унікальним шляхом навчання, а вчителі стають провідниками і наставниками. З'являється можливість для розробки програм професійної та технічної освіти і пов'язаних з ними високоякісних професій і кращих практик; наприклад, програми в галузі охорони здоров'я, автомобілебудування і мехатроніки.

Комп'ютеризація освіти Використання технологій в освіті має першорядний інтерес для вчителів і викладачів; наприклад, Flipgrid, платформа для відео-обговорень використовується з маленькими дітьми в школах. За допомогою цих освітніх платформ, маленькі учні втягуються в процес навчання і отримують можливість впроваджувати технології в свою практику. Інструменти, які розвивають усні, звукові та письмові навички, представляють інтерес для молодих учнів і дозволяють їм виразити себе понад можливостей своїх письмових здібностей. Таким же чином можна виконати велику роботу з критичним мисленням, застосовуючи такі інструменти, як блоги Seesaw або Flipgrid, які використовуються для підтримки навчання.

Тенденція безперервності та глобалізації. Поширення та широке застосування технологій змінило освіту, зробивши онлайн-навчання частиною «нової норми». За останні три роки кількість вступників до

вищих навчальних закладів в Інтернеті продовжувала зростати, хоча загальне число учнів в Сполучених Штатах суттєво знизилось. У період з 2002 по 2014 років число студентів, які навчалися «як мінімум одному дистанційного курсу», збільшилася з 1,6 до 5,8 мільйонів студентів згідно з даними WCET Remote Education Enrollment 2016. Онлайн-зарахування стимулюється зростаючим числом студентів, які шукають гнучкі формати для курсів, сертифікатів і програм на здобуття ступеня задля працевлаштування, просування по службі чи переходу, а також для продовження навчання. Все частіше студенти, які навчаються на кампус програмах, також реєструються на гібридні чи повністю онлайн-курси протягом усього навчання. Онлайн навчання стало невід'ємною частиною освітнього ландшафту. У 2013–14 роках 75% всіх шкільних округів по всій Америці пропонували онлайн або змішані курси, а в 30 штатах існували повністю онлайн школи.

Зроблено висновок, що тенденції розвитку сучасної американської освіти формуються під впливом глобальних процесів, мобільності населення, а також для задоволення індивідуальних та національних потреб суспільства.

Ключові слова: тенденція розвитку, демократизація, глобалізація.

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ В ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Марія Тименко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАНП
м. Київ, Україна

Стратегічні орієнтири Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії у галузі розвитку шкільної освіти спрямовано на забезпечення усім дітям відповідного віку рівного доступу до якісної освіти, незалежно від їхнього походження або місця проживання. Освіта розглядається як така, що відкриє таланти і створить можливості для їх подальшого розвитку. Також освіта розглядається у контексті підтримки амбітної промислової стратегії Уряду; забезпечення якісного та ефективного використання новітніх технологій.

Однією з ключових тенденцій в освіті є її технологізація. Переважна більшість шкіл Великої Британії використовують новітні технології у процесі навчання, адміністрування та управління. Технології можуть використовуватися для підтримки багатьох різних методів та практики викладання. Більшість вчителів використовують технології, доповнюючі існуючі методи навчання. Дослідження британських вчених показало, що наявність нових технологій не поліпшує навчання: вплив на успішність навчання учнів залежить від того, як використовуються технології. Сектор освіти у Великобританії постійно змінюється. Правила, стандарти та методи, а також організаційні структури еволюціонують і змінюються. Бути в курсі сучасного розвитку є актуальним для педагогів, вчителів та всіх тих, хто працює у сфері освіти.

Визначено, що останні технологічні тенденції в шкільній освіті Великої Британії включають використання хмарних технологій, які зберігають інформацію та уроки в одному центральному місці, до якого можуть звертатися студенти з будь-якої точки світу. На сучасному етапі розвитку, у Великобританії прогнозується швидке зростання освіти на основі мобільного зв'язку. Використання цих пристроїв увійшло в життя молодого покоління, і максимізація цього знайомства в цілях освіти є природним і практичним прогресом. Вищі навчальні заклади створюють, випробовують та впроваджують ряд нових цифрових інструментів для покращення навчання та успішності студентів. До них відносяться: ефективні системи підбору найкращих курсів для студентів, щоб запобігти вибору невідходящого курсу, виключенню або відмові від навчання; використання штучного інтелекту для аналізу даних та допомоги студентам на більш персоналізованому рівні з робочим навантаженням, логістикою, а також мотивацією; створення ефективної автоматизації для повторюваних завдань і адміністрування як для персоналу, так і для студентів, щоб було більше часу для викладання та навчання; мобільні програми самообслуговування та студентські портали для скорочення часу на реєстрацію, заповнення бланків та оновлення особистої інформації, та ін.

З'ясовано, що у галузі освіти Великої Британії відбувається оновлення орієнтації на технічне навчання відповідно до нової промислової стратегії уряду. Цей довгостроковий план «підвищення продуктивності та заробітку людей у всій Великобританії» включає акцент на освіті. Зокрема, зміцнення професійної освіти, як конкурентної та цінної альтернативи

існуючому академічному забезпеченню. Нові Т-рівні для дітей віком від 16 до 19 років будуть викладатися з 2020 року. Ці сучасні професійні кваліфікації запропонують альтернативу рівням А і замінять велику кількість існуючих курсів. Це «найбільша ревізія післяшкільної освіти за 70 років», за словами представника уряду Філіпа Гамонду (Philip Hammond). Програми уроків та оцінювання були розроблено з провідними компаніями, включаючи Rolls Royce, EDF та Lloyds Bank. Перші розроблені та підтверджені курси Т-рівня є в цифровому, будівельному, освітньому та дитячому закладах.

Отже, останні тенденції в освіті Великої Британії включають не тільки ефективне використання новітніх технологій у процесі навчання, а й оновлення орієнтації на технічне навчання відповідно до нової промислової стратегії уряду.

Ключові слова: освіта, тенденції, Велика Британія, технології.

ОСВІТА В КИТАЇ: СУЧАСНИЙ СТАН ТА ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ

Оксана Шпарик, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявлення тенденцій розвитку шкільної освіти КНР в умовах глобалізації для розроблення наукових орієнтирів в умовах модернізації сучасної української освіти.

У процесі глобалізації освіта вступила в якісно новий етап – міжнародну інтеграцію, яка є результатом розвитку і поглиблення попереднього етапу (інтернаціоналізації) та доведення її до рівня інтеграції національних систем. Тенденції розвитку сучасної освіти у світовому масштабі породжують необхідність такої теорії навчання, яка б орієнтувала освіту на новий спосіб мислення й нові життєві стимули майбутніх поколінь.

Розкрито, що сучасна китайська освіта знаходиться у пошуках нових підходів до навчання мисленню й діяльності у сучасному швидкозмінно-

му житті. Вона характеризується пріоритетністю логічного, проблемного й критичного мислення, пошуком нестандартних відповідей у дослідницькій діяльності учнів, що сприяє розвитку творчості, самостійності, професіоналізму й відповідальності – особистісних якостей, необхідних в сучасних економічних та соціокультурних умовах.

Своєрідність освіти в Китаї полягає у глибокому зв'язку педагогічних ідей із філософським змістом китайської культури. Важливою особливістю є і те, що традиційно в Китаї функції державного управління і виховання практично ототожнювалися. Ці обставини вплинули на становлення сучасної системи освіти, типовими рисами якої є: патерналістська роль держави в стратегіях розвитку та реформування; особлива (що ґрунтується на конфуціанських пріоритетах) роль освіти як основного джерела процвітання нації; збереження традиційних культурних цінностей з одночасним запозиченням західних методик навчання.

Тенденції розвитку сучасної китайської освіти формуються під впливом факторів різної природи і масштабу, комплексність яких визначає такі риси, як багатовекторність, динамічність, спрямованість на потреби китайського суспільства. Насамперед переглядається роль освіти в процесі модернізації: їй надається значення не тільки об'єкта, а й суб'єкта модернізації з економічною функцією «продуктивної сили».

Виявлено, що відбувається трансформація парадигми освіти (від екзаменаційно-орієнтованого навчання до навчання, яке спрямовано на «підвищення якісних характеристик нації»), відповідно змінюються освітня і виховна цілі, зміст, методи, принципи організації системи освіти, її модель та інші складові. Головним сьогодні є формування особистості, яка уособлює єдність особистісної індивідуальності і фахівця високої кваліфікації, а в перспективі – в дусі модернізованого конфуціанства – становлення людини культури. Від кількісних показників і тенденції на забезпечення населення єдиним рівнем освіти в умовах централізованої системи відбувся перехід до моделі різнотипної і варіативної, відкритої для представників всіх верств суспільства і водночас орієнтованої на особистість. Відбуваються трансформації і за критерієм охоплення населення освітніми послугами: від елітарності вищої освіти до масовості і в перспективі до загальності. Розвиток інформаційно-технологічної цивілізації обумовив технологізацію китайської освіти. Помітною тенденцією в розвитку китайської освіти і новою сферою наукового дослі-

дження стає регіоналізація освіти, детермінована специфікою сучасного соціально-економічного розвитку регіонів КНР.

Зроблено висновок, що шкільна освіта в Китаї динамічно розвивається у руслі загальних підходів світової спільноти відповідно запитам китайського суспільства. Вплив загальносвітових тенденцій глобалізації та сучасні економічні та соціокультурні умови уможливають демократизацію китайської національної системи освіти. Технократичні переваги змінюються на впровадження в суспільну свідомість гуманістичної парадигми. Сучасний освітній процес в КНР насичений інноваціями, відбувається інформатизація та комп'ютеризація освіти.

Ключові слова: тенденція розвитку, шкільна освіта, Китай.

РОЗВИТОК МЕДІАОСВИТИ У ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ США: ВПЛИВ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Наталія Приходькіна, к.пед.н., доц.

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»

докторант

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз діяльності освітніх організацій щодо розвитку медіаосвіти у закладах середньої освіти США.

Розкрито, що Національний центр історії в школах (National Center for History in the Schools), організація, що фінансується частково Департаментом освіти США та Національним фондом гуманітарних наук, спрямована на сприяння професійному розвитку викладачів історії в освітній системі K-12. У дійсній редакції «Національних стандартів історії США для 5–12 класів» говориться, що учні, перш ніж закінчити середню школу, повинні вміти «пояснити вплив засобів масової інформації на сучасну культуру».

Некомерційна група Центр з питань залучення громадян (Center for Civic Engagement) зазначає у своїх нещодавно оновлених «Національних стандартах громадянського суспільства та державного управління для

9–12 класів», розроблених за підтримки Департаменту освіти США та благодійного фонду П'ю, що «учні повинні бути здатні оцінювати, виказувати та захищати свою позицію щодо впливу засобів масової інформації на політичне життя Америки». У Центрі зазначають, що для досягнення цих стандартів учні повинні бути здібними, уміти пояснити значення і важливість свободи слова; оцінювати роль телебачення, радіо, преси, інформаційних баз даних та нових засобів комунікації в американській політиці; порівнювати та протиставляти різні форми політичних переконань та розмірковувати, в якій мірі традиційні форми були заміщені електронними засобами масової інформації; і пояснювати, як конгрес, президент, загальнодержавні та місцеві державні службовці використовують засоби масової інформації для спілкування з громадським населенням.

Зафіксовано, що у 2001 році приватна некомерційна корпорація Mid-Continent Research for Education and Learning, яка проводить дослідження в галузі освіти та консулює вчителів по всій країні, розширила стандарти мовного мистецтва, додавши «показ» та «засоби масової інформації». Стандарти вимагають від учнів старших класів розуміння того, як відображається та чи інша інформація у візуальних медіа, як програми новин представляють події дня у вигляді історій із зав'язкою, розвитком подій, конфліктом та його вирішенням, як реклама в засобах масової інформації впливає на аудиторію.

Виявлено, що Національний центр співробітництва держслужбовців та Рада керівників державних закладів освіти співпрацювали з державними департаментами освіти, керівниками, викладачами та ін., щоб створити Спільну базу державних стандартів для забезпечення чіткого розуміння основних компетенцій, якими всі американські учні повинні оволодіти кожного року за системою освіти K-12. Загальноприйняті державні стандарти містять кілька посилань на медіаосвіту в засобах масової інформації, але чітко не вказують на медіаграмотність.

Зроблено висновок, що освітні організації мають значний вплив на розвиток медіаграмотності у закладах середньої освіти США, зокрема, на формування стандартів освіти та відображення в них медіаосвітньої складової.

Ключові слова: медіаосвіта, освітні стандарти, освітні організації, заклади середньої освіти.

VI.

ACTUAL PROBLEMS OF HIGH, PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИЩОЇ, ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ВЫШЭЙШАЙ, ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫІ І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ

UKRAINIAN AND AUSTRALIAN POLICY IN TEACHER QUALITY ASSURANCE

Nataliya Avshenyuk, Dr. Sc. in Pedagogy

Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

Natalia Seminikhyna,

Taras Shevchenko National University of Kyiv

PhD student

Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine

The high level of quality teacher education determines the successful development of society in the era of knowledge economy. In this regard, most of the developed countries are placing great emphasis on the issues. The main objective of the research is to explore and compare ways for improving quality teaching in Ukraine and Australia by considering an-

nual state reviews and policy directions that have had an impact on quality teacher education in both countries. The contributions made in the paper might have wide applicability in enhancing quality teaching in Ukraine, as it is entering global education environment.

The study showed that quality teaching in Australia, alongside Ukraine, has been a much-debated national topic for a very long time – a focus of attention for politicians, policymakers, media and the community. Currently, teacher education of Ukraine undergoes dynamic reforms. Overall enhancement of the process has been accompanied by the introduction of the Law on Higher Education (2014) and implementation of New Ukrainian School project (2017), which in turn leads to changing system of teacher education quality assurance. For monitoring and ensuring consistent and continuous improvement in quality teacher education, the establishment of the National Agency for Higher Education Quality Assurance is crucial.

From this perspective, the progress of quality teacher education in Ukraine under the Concept of pedagogical education development (2018) focuses on the importance of introducing alternative ways of professional teacher education. The changes involve the development of a new model of pedagogical profession to meet society demands, the prospects for the national economy and global technological change, identification of forward-looking ways of a quality teacher continuous professional development. An important reform of Ukrainian pedagogical education lies in the creation of a qualifications system, which involves qualifications framework and professional standards. Likewise, the system of internal quality assurance provides additional requirements for admittance to teacher education (psychological testing, creative tests and other ways to confirm personality abilities and abilities for teaching).

Among the advantages claimed for a national approach in quality teacher assurance in Australia similarly is the strengthening of initial teacher training and professional development. Teacher education programs organize the development of quality teachers around pedagogical knowledge, which comprise subject knowledge, abilities and skills of effective teaching, deep comprehension of child development, alongside with communication skills and strong sense of ethics.

Continuing efforts to define and promote quality teaching in Australia as well as in Ukraine take place within the development of a national frame-

work for professional teaching standards that have significant benefits in terms of quality assurance in higher teacher education.

Thus, our study showed that the common features of successful improvement of the quality of pedagogical education in both countries are government regulation, introduction of pedagogical standards, and adoption of flexible ways in professional training, development and professional guidance.

Keywords: teacher training, quality assurance, quality teaching, teacher education reforming, Ukraine, Australia.

ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ

Надія Бабовал, к.екон.н.

Тернопільський ОКІППО
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження є аналіз і характеристика викликів та перспектив, що постають перед освітою дорослих в Україні.

Розкрито структуру освіти дорослих, яка якісно відрізняється від інших сфер освіти змістом, формами, технологіями, методами, способами навчання. Впровадження освітньої моделі «освіти впродовж життя» (life long learning), дозволяє людині адаптуватися і розвивати свої компетенції та професійні навички відповідно до швидких змін на ринку праці. Ця модель, включає в себе такі чотири підсистеми: неформальна та інформальна освіта (за ступенем інституалізації); дистанційна освіта (за способом організації освітнього процесу); онлайн-освіта (за засобами реалізації); змішана освіта (поєднання традиційних та онлайн-засобів навчання).

Виявлено, що на сучасному етапі сфера освіти знаходиться на порозі серйозних стратегічних викликів, які зумовлюють її розвиток у доступному для огляду майбутньому. Серед ключових викликів необхідно, перш за все, відзначити глобалізацію, запит суспільства на індивідуалізацію і безперервність освіти, якісне підвищення технологічності та ефективності роботи освітніх установ.

Найбільш значущими концептуальними засадами розвитку освіти дорослих є: філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти; законодавче

забезпечення освіти дорослих; професіоналізація освіти дорослих. Освітній процес є не інформуванням, а діяльністю, в процесі якої дорослі набувають досвіду вирішення проблем. В процесі навчання передаються не тільки знання, а й тип мислення, спілкування, дії. Учасники переосмислюють свої життєві уявлення і приходять до нових знань, понять, установок свідомості й поведінки. Сам процес пізнання здійснюється в режимі безперервної зміни різних видів діяльності. Виклики сучасного суспільства вимагають розвитку креативного потенціалу, творчих здібностей дорослої людини як умови успішної професійної кар'єри. Крім сучасних знань великого значення набувають універсальні управлінські навички – уміння працювати в рамках проектного підходу, створювати команду, бути лідером, шукати й аналізувати інформацію, що дозволить дорослій людині бути набагато мобільнішою на ринку праці, переходити з однієї сфери в іншу.

Зроблено висновок, що освіта дорослих є ключовим компонентом цілісної і всеосяжної системи навчання і освіти протягом усього життя, забезпечує організацію освітнього процесу і здобуття особами вищої освіти, післядипломної освіти з урахуванням їхніх покликань, інтересів і здібностей. Освіта дорослих являє собою найважливішу сферу, яка спроможна дати відповідь на ті виклики, з якими стикається суспільство.

Ключові слова: освіта дорослих, освітній процес, неформальна та інформальна освіта.

СТАН ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Владислав Белан

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Сучасні тенденції розвитку вищої професійно-технічної освіти обумовлюють необхідність підготовки конкурентоспроможного та професійно-компетентного фахівця, який відповідає вимогам сучасної соціокультурної ситуації. Варто зазначити, що входження освітньої

системи в Болонський процес потребує розширення переліку посад для випускників бакалаврату та чіткої оцінки пропорцій обсягів підготовки фахівців на другому циклі вищої освіти. З одного боку, наявна очевидна невідповідність запитів ринку праці та пропозицій вищої школи, а з іншого — підлаштовування вищої освіти під нестабільну економічну ситуацію може призвести до втрати цілих освітніх галузей з потужним кадровим потенціалом.

Водночас, для незалежної України в умовах євроінтеграційних процесів вивчення досвіду підготовки педагогів у польських закладах вищої освіти є актуальним, оскільки успіху реформ у складних сучасних економічних умовах сприятиме вивчення зарубіжних систем педагогічної освіти (Кравченко, 2018).

Республіка Польща за своїми культурно-освітніми традиціями близька до українських і на шляху до вступу в Європейський Союз накопичила значний досвід реформування системи вищої освіти. Тож буде корисним для України застосувати ті ідеї та елементи досвіду, які можливі і доцільні для використання в процесі модернізації підготовки майбутніх педагогів професійного навчання у контексті входження нашої країни в єдиний простір вищої освіти у Європі, а саме:

- інтеграція технічної та інформативної складових змісту професійної підготовки майбутнього вчителя;
- посилення дослідницько-пошукового характеру навчання студентів; – активізація самостійної роботи студентів та оптимізації навчально-го навантаження студентів і викладачів;
- застосування симулятивних методів навчання та практична спрямованість фахової підготовки майбутніх вчителів (Сорока, 2008).

Грунтуючись на результатах аналізу основних підходів та враховуючи особливості педагогічної взаємодії, було виокремлено такі групи професійно важливих якостей майбутніх педагогів професійного навчання:

- інтелектуальні (розвинений інтелект, гнучкість розуму, здатність до вирішення проблем у типових та нестандартних ситуаціях, широка ерудиція, розвинена інтуїція та логічне мислення, кмітливість, спостережливість);
- морально-етичні (гуманізм, доброта, щирість, доброзичливість, ввічливість, порядність, чесність, співчутливість, чуйність, тактовність);
- комунікативні (уміння слухати та чути співрозмовника, розвиненість мовлення, уміння висловити свою думку, володіння мімікою та жестами);

- вольові (рішучість, емоційна стійкість, урівноваженість, стриманість, самостійність, цілеспрямованість, дисциплінованість, гнучкість поведінки, організаторські здібності, швидкість реакції, відповідальність);
- креативні (ініціативність, спроможність генерувати нові ідеї, здатність до творчості у різних їх проявах, нестандартне мислення, почуття гумору) (Андрощук, 2018).

Отже, підсумовуючи вищезазначене, порівнюючи системи підготовки вчителів трудового навчання та технологій у Польщі та Україні з початку повалення комуністичного режиму і початку євроінтеграційних процесів, варто вказати на суттєве оновлення змісту вищої освіти в обох країнах, що відображено в навчальних планах за цей період. На технічних факультетах університетів та вищих педагогічних шкіл Польщі й України значно збільшено час на вивчення предметів за вибором і поліпшено підготовку студентів. З початку XXI ст. визначились чіткі тенденції підвищення кваліфікаційного рівня підготовленості майбутніх педагогів професійного навчання до праці в школі у більшості закладів вищої освіти Польщі і України. Організація та зміст педагогів професійного навчання загалом має позитивну динаміку, яка відзначається постійним впровадженням сучасних технологій та використанням досвіду закладів вищої освіти країн ЄС.

Ключові слова: педагоги професійного навчання, професійно-технічна освіта, євроінтеграційні процеси, Україна, Республіка Польща.

Література

- Кравченко Л. (2018). Психолого-педагогічні аспекти формування готовності майбутніх учителів технологій до професійного саморозвитку [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://dspace.udpu.edu.ua/jspui/bitstream/6789/5543/1/PSYKHOLOHO-PEDAHONICHN%20ASPEKTU%20%20FORMUVANNYA%20NOTOVNOSTI%20MAYBUTNIKH%20UCHYTELIV%20TEKHNOLOHIY%20DO%20PROFESIYNOHO%20SAMOROZVYTKU.pdf>
- Сорока Т. (2008). Система освіти у вищих навчальних закладах країн — учасниць Болонського процесу: окремі аспекти. *Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка*. (Вип. XXI. Ч. 1). В *Матеріалах III Міжнар. наук.-практ. конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордо-*

ном» Горлів. держ. пед. ін. інозем. мов. Івано-Франківськ: Вид.-дизайнер. відділ ЦІТ Прикарпат. нац. ун.

Андрощук І. (2018) *Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій до педагогічної взаємодії у професійній діяльності: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04*. Київ: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України.

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У НАВЧАННІ ДІЛОВОГО АНГЛОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

Оксана Биконя, д.пед.н., доц.

Віра Іванишина, к.пед.н., доц.

*Академія Державної пенітенціарної служби України
м. Чернігів, Україна*

Метою дослідження є визначення основних підходів організації самостійної позааудиторної роботи майбутніх економістів у навчанні ділового англійського спілкування.

Розкрито, що новітній пошук у самостійному позааудиторному навчанню ділового англійського спілкування слід робити на основі фундаментальної наукової концепції, філософських засадах освіти і відповідно вимогам часу. Саме зміст організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей з ділового англійського спілкування визначає необхідну умову становлення майбутнього фахівця, самоствердження, творчої самореалізації цієї особистості, розвитку її автономії, оволодіння діловим англійським спілкуванням тощо.

Визначаючи концепцію дослідження, ми виходили з того, що під час підготовки кваліфікованих фахівців економічної галузі є організація самостійного позааудиторного навчання студентів ділового англійського спілкування на основі *методологічних підходів* та етапізації навчання студентів економічних спеціальностей самостійного позааудиторного ділового англійського спілкування.

Виявлено, що науковці пропонують використовувати такі підходи до організації самостійної позааудиторної роботи студентів: *диференційний*, який передбачає педагогічне розмежування (диференціацію) змісту навчання і диференціацію як особливий спосіб організації самого процесу навчання в навчально-пізнавальній діяльності студентів; *синергетичний*, який має загальнонауковий характер, оскільки усі складні системи, що розвиваються, мають властивість синергії; *культурологічний / аксіологічний*, що забезпечує збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами освіти; *когнітивний / комунікативно-когнітивний підхід*, що передбачає усвідомлення й розуміння студентами лексичних одиниць іноземною мовою, формування здатності пояснювати вибір і вживання цих одиниць у процесі ділового спілкування; *комунікативно-діяльнісний*, що передбачає самостійну навчальну діяльність, спрямовану на постановку й вирішення студентами певних навчальних завдань із використанням рольових / ділових ігор, проблемних ситуацій, спілкування іноземною мовою, для чого мають бути використані різноманітні мовленнєві стратегії); *контекстний*, що спрямований на реалізацію поступового та поетапного переходу студентів від навчальної діяльності до квазіпрофесійної діяльності (через ділові ігри, проектні роботи) до професійної діяльності (через проектування, виробничу практику) за допомогою практично зорієнтованих творчих завдань); *професійно-орієнтований*, що передбачає врахування майбутньої професії та інтересів студентів економічних спеціальностей.

Зроблено висновок про доцільність упровадження в навчальний процес окреслених підходів, утім, зважаючи на предмет нашого дослідження, вважаємо за доцільне керуватися положеннями *системного, компетентнісного, рефлексивного, особистісно-діялісного та ситуаційного* підходів, особливості реалізації яких у процесі самостійного позааудиторного оволодіння майбутніми економістами англomовним діловим спілкуванням.

Ключові слова: самостійна позааудиторна робота, майбутні економісти, ділове англomовне спілкування.

ПРОФЕСІЙНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ МОЛОДІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА НІМЕЧЧИНИ

Ілона Бойчевська, к. пед. н., доц.

Людмила Веремюк, к.пед.н., доц.

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

Представлене дослідження розглядає особливості функціонування вищих закладів професійної освіти України та Німеччини. *Метою* цього дослідження було проаналізувати можливості професійної соціалізації фахівців технічного профілю в умовах вітчизняної та зарубіжної вищої освіти.

Як у ФРН, так і в Україні освіта є людиноформувальним чинником та однією з основних інституцій професійної соціалізації особистості. Вищі технічні навчальні заклади обох країн здійснюють вагомий вплив на професійну соціалізацію фахівців технічного профілю. Прерогативами сучасної української державної політики є забезпечення умов функціонування і розвитку вищої освіти, оптимізація мережі вищих навчальних закладів для забезпечення права громадян України на вищу освіту, максимальне задоволення їхніх освітніх та культурних потреб. Важливим кроком для поліпшення якості освіти в Україні є запровадження Державного стандарту вищої освіти. Проте, незважаючи на ряд заходів із реформування вищої технічної освіти, створення необхідних умов для рівного доступу громадян до якісної освіти, українська національна система вищої освіти ще не повною мірою відповідає глобальним економічним і соціальним тенденціям розвитку, вимогам інформаційного суспільства, сучасному стану вітчизняної економіки і суспільного життя.

З метою порівняння рівня професійної соціалізації фахівців технічного профілю було проведено дослідження серед студентів чотирьох закладів вищої освіти (ЗВО) Німеччини й України. У процесі дослідження виявлено подібність мотивів, які спонукають студентів технічного профілю до вибору професії, відзначено вищий рівень умотивованості

німецьких студентів до роботи за набутою спеціальністю. Мають місце незначні відмінності у відповідях українських студентів порівняно з німецькими, які вважають, що їхні ЗВО надають підготовку високого рівня та є престижними (35% і 31% відповідно), 16% опитаних обрали місце для навчання завдяки зручному розташуванню і 18% – тому, що більшість обирає саме цей навчальний заклад. Головна відмінність полягає у меншому задоволенні українських студентів обсягом виробничої практики та її організацією. Значний розрив між думкою українських та німецьких студентів щодо міжнародного обміну в українських ЗВО вказує на недостатню кількість програм, що дали б змогу студентам виявити мобільність. Менше українських студентів, ніж німецьких, висловило переконаність у достатньому рівні професійної компетентності (відповідно 40% і 47%) (Бойчевська, 2013).

Отже, результати проведеного анкетування і порівняння відповідей респондентів дали змогу встановити, що: 1) мотивацією до навчальної діяльності студентів ВНЗ Німеччини та України є бажання працювати в технічній сфері; 2) більшість студентів німецьких та українських ЗВО вважають достатніми терміни навчання для набуття професійної компетентності; 3) майже половина опитаних німецьких студентів та дещо менше українських упевнені у своїй компетентності після закінчення навчання та вважають достатнім обсяг навчального часу, відведеного на вивчення професійно спрямованих предметів та практику. Таким чином, порівняльний аналіз засвідчив дещо вищий рівень професійної соціалізації фахівців технічного профілю у німецьких ЗВО, ніж в українських.

Ключові слова: професійна соціалізація, вища освіта, заклади вищої освіти, професійна компетентність.

Література

Бойчевська, І. (2013). Професійна соціалізація фахівців технічного профілю у вищих навчальних закладах освіти ФРН. (Автореферат дис. канд. пед. наук). Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Умань.

LEGISLATIVE PROVISION OF PRIMARY SCHOOL TEACHER TRAINING IN THE NETHERLANDS

Tetiana Holovatenko, postgraduate student

Borys Grinchenko Kyiv University
Kyiv, Ukraine

Ukrainian teacher training system undergoes a series of reforms to unify it with the European system. At the same time there is lack of research on positive experiences of other European countries in resolving the issue. For instance, according to the Global Competitiveness Report Dutch education and training system ranks 6th among other 140 countries (Schwab, 2018: 424). Thus, this paper aims to make a preliminary attempt to review of primary school teacher training provision in the Netherlands.

According to the Higher Education and Scientific Research Act (1992), Dutch higher education is a binary system. Future primary school teachers can get their qualification in both university colleges and universities (Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek, pp. Article 1.1 b-d). Higher professional education provided by university colleges is more practically oriented. On the contrary, universities offer academic courses. Regarding the content of teacher preparation, according to the Act on Teaching Professions, future teacher candidates undergo a competence screening process (Wet op de beroepen in het onderwijs, 2004). Competences are presented as a list of statements for future teachers to comment on them with further projection of situations where they acted according to them. It helps demonstrate knowledge, skills, attitudes, values and personal characteristics of future primary school teachers (Koster & Dengerink, 2008: 139–140) within such clusters as interpersonal, pedagogical, and organizational roles, and role of an expert in a subject matter and teaching methods. Moreover, before becoming in-service teachers, candidates should pass a period of a practical training and a suitability test (Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs, 2000). It all contributes to a high responsibility of institutions within the process of teacher training. Further analysis of Dutch system of higher education showed us that quality control is one of its most important

features. It is provided by Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO). Interestingly, this organization, being responsible for program quality assurance and accreditation, performs its duties on a territory of two independent countries due to their current connections within the Benelux union.

Considering the above-mentioned, primary school teacher preparation in the Netherland is competency-based in its nature and strictly managed by the Ministry of Education, Culture and Science and NVAO. One of its features is orientation on labour market inquires.

Keywords: competence-based approach, Dutch teacher training, legislation, primary school teacher.

References

- Interimwet zij-instroom leraren primair en voortgezet onderwijs.* (2000). Retrieved from <https://wetten.overheid.nl/BWBR0011469/2004-09-01> (In Dutch).
- Wet op de beroepen in het onderwijs.* (2004). Retrieved from Overheid.nl: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0016944/2013-07-04> (In Dutch).
- Koster, B., & Dengerink, J. J. (2008). Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands. *European Journal of Teacher Education*, pp. 135–149 (In English).
- Schwab, K. (2018). *The Global Competitiveness Report*. World Economic Forum (In English).
- Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek.* (n. d.). Retrieved from Overheid.nl: <https://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2019-02-01> (In Dutch).

ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У США НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Тетяна Горпініч, к.пед.н., доц.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»

м. Тернопіль, Україна

Метою пропонованої розвідки є вивчення шляхів оптимізації управління вищими навчальними закладами медичного профілю в США на початку ХХІ століття. Встановлено, що на початку ХХІ століття відбулися серйозні зміни у фінансуванні вищої освіти. Зростання пріоритетності цієї сфери й великий обсяг асигнувань, що надходять від уряду США, привели до значного посилення державного регулювання. Всі ці зміни стали передумовою створення Комісії з майбутнього вищої освіти. Комісія розпочала діяльність у вересні 2005 року, вона налічувала 19 експертів із різних галузей вищої освіти. Звіт Комісії, опублікований у вересні 2006, став основою національної стратегії реформування вищої освіти. Звіт фокусувався на 4 напрямках: доступність, фінансова доступність, якість (відповідність стандартам якості), підзвітність вищої освіти (зі сторони ВНЗ щодо студентів, платників податків, інвесторів тощо). Останнім пунктом Звіту стала необхідність впровадження інновацій у вищій освіті (A Test of Leadership, 2006). Розглянемо основні положення, на які звернула увагу Комісія.

Доступність. На думку комісії, доступність до вищої освіти, а особливо медичної, є необґрунтовано обмеженою відсутністю достатньої інформації про можливості коледжів та університетів та стійкими фінансовими бар'єрами (A Test of Leadership, 2006). Комісія покладає відповідальність за це на відсутність взаємозв'язку між університетами та старшими школами. У Звіті зазначається, що «44% викладачів університетів стверджують, що студенти не достатньо підготовлені до рівня університету, тоді як 90% вчителів старшої школи вважають, що випускники готові». У відповідь на це Комісією запропоновано стандартизувати критерії оцінювання випускників через кооперацію та координацію діяльності двох ланок освітньої системи.

Фінансова доступність. Іншою проблемою, з якою стикається вища освіта, на думку Комісії, є її недоступність для вихідців із малозабезпечених сімей та національних меншин. У Звіті зазначається, що «є достатньо доказів того, що кваліфіковані молоді люди з сімей зі скромним прибутком набагато рідше вступають до коледжу, ніж їхні заможні однолітки з такою ж кваліфікацією». З метою усунення цієї проблеми Комісія рекомендувала зменшити вимоги для отримання студентських кредитів, щоб заохотити більше людей подавати заявки на фінансову допомогу.

Якість. У Звіті Комісія закликає коледжі та університети впроваджувати інноваційні ідеї для нових методів навчання, таких як дистанційне навчання, для поліпшення якості вищої освіти.

Підзвітність. Комісія пропонує створити загальнодоступну базу даних, де статистика та інша інформація про коледжі та університети може бути доступна для всіх. Інформація, яка буде доступна в запропонованій базі даних, включатиме вартість навчання, умови зарахування, дані про показники випускників коледжів тощо (A Test of Leadership, 2006).

Отже, зроблено висновок, що оптимізація управління медичною освітою в США відбувається в загальнонаціональному векторі, намагаючись втілити важливі принципи функціонування системи вищої освіти й подолати найбільш серйозні виклики часу. До цих викликів вчені відносять доступність, зокрема фінансову доступність медичної освіти США, забезпечення якості освіти з врахуванням швидких темпів розвитку технологій та необхідність підзвітності.

Ключові слова: управління, вища освіта, медична освіта.

Література

- A Test of Leadership. Charting the Future of U. S. Higher Education (2006). *A Report of the Commission Appointed by Secretary of Education Margaret Spellings*. 55. Retrieved from <https://www2.ed.gov/about/bdscomm/list/hiedfuture/reports/final-report.pdf> (in English).

ІНТЕГРАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ОСВІТНІЙ ПРОСТІР В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

**Микола Євтух, д.пед.н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Кардинальні зміни в житті людства супроводжуються серйозними викликами для вищої школи. А відтак сучасним пріоритетом стає освітня якість, її повсюдна прийнятність, зрозумілість і порівнюваність в умовах євроінтеграції та глобалізації. Процеси глобалізації, що значно пришвидшилися на початку третього тисячоліття, передбачають певну уніфікацію економічного, політичного, соціального і духовного життя планетарного суспільства. Потрібно усвідомити виняткову важливість у цьому контексті освітньої сфери суспільства, яка стає ключовою у глобальному суспільстві, оскільки саме вона становить головну передумову здійснення глобалізаційних перетворень в усіх інших його сферах.

Зміни, що відбуваються в європейському просторі, пов'язані з Болонським процесом, передусім дають великий шанс нашим студентам, викладачам та науковцям не залишатися на узбіччі глобалізаційних процесів, які на початок ХХІ століття охопили практично всі сфери людської діяльності. Але успішно здолати посталі перед нами виклики ми зможемо лише за умови глибокого переконання у правильності поставлених завдань, яке має ґрунтуватися на їхньому розумінні та внутрішньому сприйнятті.

Сутність Болонського процесу полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти названої Зоною європейської вищої освіти, яка базується на спільності фундаментальних досліджень.

Основна мета цього процесу — консолідувати зусилля наукової і просвітницької громадськості та урядів європейських держав для підвищення конкурентноспроможності європейської системи науки та вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в громадських перетвореннях. Україна активно включилася в інтеграційні процеси і чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи, а тому здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європей-

ських вимог, спрямувавши свої зусилля на подальший розвиток освіти і набуття нових якісних ознак. Разом з тим, орієнтація на Болонський процес не повинна призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти, а навпаки, її стан потрібно глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями та стандартами, і визначити можливості вдосконалення на новому етапі.

Першочерговим завданням має стати утвердження в громадській думці і суспільній практиці справжньої пріоритетності сфери освіти як необхідної умови національного розвитку й національної безпеки. Необхідно згуртувати українську націю навколо проблем освіти, об'єднавши зусилля не лише освітян, а й усього суспільства.

Друге ключове завдання пов'язане з модернізацією освіти відповідно до викликів XXI століття і вимог української державності.

У вирішенні поставлених завдань об'єктивно назріла потреба трансформації системи вищої освіти України, її адаптації до стандартів європейського освітнього простору. Зазначене вище розкриває об'єктивні фактори, що спричинили інтеграційні процеси у Європі, необхідність трансформації системи вищої освіти України та її адаптації до загальноєвропейських стандартів.

На шляху інтеграції вітчизняної системи науки і освіти в європейський простір постає чимало проблем, зокрема: реорганізація навчально-виховного процесу у закладах вищої освіти; уточнення цілей, змісту і організаційних форм навчання з акцентом на діяльнісний аспект засвоєння змісту освіти; оновлення змісту підготовки фахівців; інтеграція змісту навчання і розробка модульних програм з навчальних дисциплін; створення сучасного діагностично-контролюючого інструментарію; підвищення статусу самостійної роботи і надання їй науково-практичного характеру, спрямування самостійної роботи на активізацію творчої пізнавальної діяльності студентів; використання нових методик і технологій викладання, що характерні для Європейської зони освіти; інтеграція навчальної і наукової роботи студентів; оновлення засобів навчання з урахуванням нових вимог до навчально-методичного забезпечення; індивідуалізація навчання; зміни відносин у режимі навчання; зміни відносин у режимі «студент-викладач»; створення умов для особистісного розвитку студента; перегляд структури освітньо-кваліфікаційних рівнів

у системі ступеневої освіти, створення умов для мобільності як студентів, так і науковців України.

З огляду на це необхідно чітко визначити пріоритети реформування вищої освіти України, які б сприяли її успішному розвитку та нарощенню конкурентноспроможності.

Приєднавшись до європейської системи освіти, Україна повинна виробити власну модель, яка має поєднувати позитивні параметри Європейської системи та найкращі традиції вітчизняного виховання та навчання.

Ключові слова: інтеграція, глобалізація, Європейський освітній простір.

COMMUNICATION PHENOMENON AND SKILLS NECESSARY TO MASTER COMMUNICATIVE COMPETENCE. LATIN AMERICAN CONTEXT

Elena Zhizhko, PhD and Dr. Sc. in Pedagogy, Full Prof.

Unit in Humanities of Autonomous University of Zacatecas
Zacatecas, Mexico

Larysa Balakhadze, PhD in Pedagogy

Unit in Culture of Autonomous University of Zacatecas
Zacatecas, Mexico

Communication (from the Latin *communicatio*, from *communico*, “make common, unite”) is a phenomenon inherent to human life (or any living being), a specific form of interaction in the process of physical or cognitive activity, the mode of transfer information about the surrounding environment; it’s the transmission of information from one living being to another through visual, sound, tactile, behavioral, olfactory, taste, electrical impulses; an action and effect of communicating, emphasizing that the Latin root of the term, the word *communis*, means “received and admitted of all or the greater part” (Diccionario de la Real Academia Española, 2015).

There are different ways of communicating: using linguistic codes (verbally or in writing) or body, mathematical, musical languages, as well as facial expressions; through gestures, behavior; in a visual way (photos,

paintings, books, written texts in general), auditory (music, voice notes, radio, audio books), audiovisual (videos, television, movies), among others.

The study of the works of Latin American scientists (Alsina, 2001; Arango, 2005; Araujo and Pereira, 2014; Argudin, 2012; Bernal-Leongómez, 1986; Canto-Sperber and Dupuy, 2004; Rychen and Hersh-Salganik, 2004; Correa-Bautista, 2007; Jaik-Dipp and Ortega-Rocha, 2011; López-Cuétara, 2001; Martin-Serrano, 2007; Rincón-Castellanos, 2017; Tacca-Huamán, 2011; Tobón, 2005; Vidales-Gonzáles, 2015, among others) allows affirming that at the interpersonal level the communication fulfills several functions that are grouped into two types (Vidales Gonzáles, 2015; Tacca Huamán, 2011):

Expressive functions:

- *Affective* (or emotional) that serves to relate emotionally with others, manifesting feelings, affection, admiration, desires, etc.
- *Value* when the issuer gives a qualifying charge in his/her message, thanks to which the individuals can establish an image of themselves and of others.
- *Conative* (or appellative) when the issuer wants to call attention to the receiver.
- *Contact* (or phatic) that is used to establish contact or cut the communication.
- *Poetics* (or aesthetics) when looking for beauty and the oral or written message takes special care.
- *Referential* (or representative) having the purpose of describing an event objectively and focuses on the context of communication (for example, scientific language).

Utilitarian functions:

- *Persuasive* (or rhetorical) that refers to the conviction of the receiver to accept the idea, belief, attitude, behavior of the issuer under a defined purpose.
- *Denotative* (or informative) that serves to communicate data of interest and relevance to the recipient. Through this function we transmit the culture, history, experiences, etc. (we teach and we learn).
- *Regulatory* to moderate the behavior of others and facilitate their adaptation to society.
- *Entertainment* to entertain the receiver.

Likewise, at group or organizational levels, the main communication functions are the following (Canto-Sperber, Dupuy, 2004; Zhizhko, 2018):

- The one of *control* to monitor individual behavior. Organizations have hierarchies of authority and formal guidelines, to which institutional actors must be governed (employees, students, teachers, etc.). However, this control function also occurs in the informal communication of the actors (jokes, irregular attitude, etc.).
- The one of *cooperation* or joint solution of problems (dialogue to find enriching exits that gather the best of each point of view of the members of the team).
- The one of *information* that consists of providing the information required to evaluate the alternatives, which may arise and facilitate decision-making.
- The one of *motivation* or reinforcement of a desired behavior (clarify the goals, distribute tasks, explain how to optimize performance, praise the performance, provide feedback on the progress towards achieving the goal, encourage enthusiasm, etc.).
- The *emotional* that is expressed in the interaction with others, in the sharing of failures and satisfactions.

Therefore, the analysis of the communication phenomenon from the study of the works of Latin American scientists allows asserting that the domain of the communicative competence by students demands the development of the following capacities and the appropriation of such abilities and skills as:

Psychophysiological capacities:

- Own the system of sensory receptors (vision, hearing, touch, vibrations, etc.); have the mechanism of sound emission (phonatory, resonator and facial); have developed the mental mechanisms of communication, memory, thought, language, etc.
- As an issuer, know how to codify his/her ideas in a symbol system; as a receiver, know how to analyze and decode the signals received from a given code and feedback the message.

Sociocultural competences:

- Have communicative skills: speaking, writing, reading, listening.
- Know how to assume responsibilities; be precise, don't give his/her opinion in a generalized way; be transparent and act naturally; accept criticism constructively and non-destructively.

- Being an issuer know well what is transmitting, become aware of his/her own attitudes, know the characteristics of his/her receivers, considering their capabilities, needs, expectations, interests.
- Being a receiver be able to listen actively, know the characteristics of his/her receiver, be assertive, patient and tolerant.

Keywords: communication as a phenomenon; communication competence; possession of communicative skills; education in the Latin American region.

References

- Diccionario de la Real Academia Española (2015), revisado el 18 de febrero de 2018 en: <http://lema.rae.es/drae/srv/search?key=competencia>
- Canto-Sperber, M., Dupuy, J. (2004). "Competencias para una buena vida y una buena sociedad", en Dominique Simone Rychen y Laura Hersh Salganik (eds.). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 128–169.
- Tacca Huamán (2011). "El "nuevo" enfoque pedagógico las competencias", en *Investigación Educativa*. Vol. 15, No. 28, pp. 163–185.
- Vidales Gonzáles, C. (2015). "Historia, teoría e investigación de la comunicación", en *Comunicación y sociedad*, No. 23, Guadalajara, ene./jun. 2015, revisado el 18 de mayo de 2018 en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-252X2015000100002
- Zhizhko, E. (2018). *Development of the Textual Communicative Competences in Professional Education of Marginalized: monograph*. Kyiv: Publisher Bykhun V. Y.

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНФОРМАТИКИ И МАТЕМАТИКИ ПО РАБОТЕ С ОБЩЕУЧЕБНЫМИ ПОНЯТИЯМИ

Сергей Зенько, к.пед.н., доц.

*Белорусский государственный педагогический университет
имени М. Танка*

г. Минск, Республика Беларусь

Целью исследования является повышение эффективности методической подготовке студентов по работе с общеучебными понятиями в рамках методик преподавания учебных дисциплин на основе деятельностно-семантического подхода.

Раскрыто, что при подготовке будущих учителей информатики и математики на уровне одноименных разделов «Общая методика обучения» нет существенных отличий при рассмотрении объекта «понятие» и его характеристик («содержание понятия», «объем понятия»). Однако, вместе с тем установлено, что на уровне раздела «Частные методик обучения» есть значительные отличия при методической подготовке будущих учителей информатики и математики в рамках учебных дисциплин «Методика преподавания информатики» и «Методика преподавания информатики».

Выявлена причина рассогласованности при методической подготовке по работе с общеучебными понятиями. Это связано с некорректным построением межпредметных связей по ряду таких понятий в новом отечественном учебно-методическом обеспечении. В частности, в содержании учебного предмета «Математика», начиная с 5 класса на интуитивном уровне формируется понятий «алгоритм» и его графического представления «блок-схема»; понятия «столбчатая диаграмма», «линейная диаграмма» и др. Эти понятия нами относятся к общеучебным понятиям. При этом не учитывается специфика существенных свойств этих понятий для учебного предмета «Информатика». Например, при изображении блок-схем алгоритмов для решения определенных классов математических задач в отечественных учебных пособиях нового поколения по математике, к сожалению, не учтена смысловая нагрузка на различные геометрические

фігури. Недостаточное внимание к таким существенным межпредметным аспектом подтверждается в том числе и использованием не одинаковых геометрических фигур даже для изображения одних и тех же блок-схем на форзацах и в тексте учебных пособий.

Сделан вывод, что в рамках методик преподавания учебных дисциплин надо: обращать внимание на межпредметные особенности формирования общеучебных понятий; готовить будущих учителей-предметников к самоанализу подходов введения и использования таких понятий в различных учебных предметах; развивать критичность мышления, методическую адаптивность и умения корректировать представление учебного содержания для устранения рассогласованности межпредметных связей на основе деятельностно-семантического подхода.

Ключевые слова: методика преподавания, информатика, математика, деятельностно-семантический подход, общеучебные понятия.

Литература

- Герасимов, В. Д. Пирютко, О. Н., Лобанов А. П. (2017). Математика. Минск: Адукацыя і выхаванне.
- Котов, В. М. Лапо, А. И. Войтехович, Е. Н. (2017). Информатика. Минск: Народная асвета.

ЗАСТОСУВАННЯ ПРОГРАМ АКАДЕМІЧНО-ГРОМАДСЬКОГО НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТАХ США НА ПОЧ. ХХІ СТ.

Ореста Клонцак, к.пед.н.

ВНЗ ЛОР «Львівський інститут медсестринства та лабораторної медицини ім. Андрея Крупинського»
м. Львів, Україна

В університетах США набула поширення практика застосування програм академічно-громадського навчання, що передбачає активне залучення студентів до виконання навчального плану через служіння громадам і цілеспрямоване поєднання освітнього процесу з громадською

діяльністю відповідно до мети і завдань вищої освіти та забезпечує формування професійно компетентних фахівців з критичним, творчим мисленням і виховання активних громадян держави, слугує розвитку демократичного суспільства. Метою дослідження є виявлення рівня популярності застосування програм академічно-громадського навчання в сучасних університетах США. З цією метою нами опрацьовано офіційні веб-сайти університетів, що знаходяться у різних територіальних частинах США. Загалом досліджено веб-сайти 307 університетів, які розташовані у 16 штатах на північному сході (штати Коннектикут, Массачусетс, Мен, Нью-Гемпшир, Нью-Джерсі, Нью-Йорк, Пенсильванія), півдні (штати Алабама, Вашингтон, Флорида), заході (штати Арізона, Каліфорнія, Невада) та середньому заході США (штати Індіана, Міннесота, Мічиган). Виявлено, що програми академічно-громадського навчання активно застосовуються у 270 університетах із 307 досліджених, що становить 88%. Важливо зазначити, що із 37 університетів, які не застосовують програми академічно-громадського навчання, 34 університети належать до приватної форми власності (11%) та 3 університети державної форми власності (1%).

У більшості досліджуваних університетів, а саме 171 (63%), діють спеціалізовані відділи, які відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання у відповідному університеті, підготовку та інформаційну підтримку педагогічних кадрів для реалізації цих програм та виконують роль посередника між університетом та громадськими організаціями. Прикладами таких відділів є: «Центр громадського навчання і дослідницької діяльності у громаді» (англ. The Center for Service Learning and Community-Based Research) в Університеті штату Пенсильванія (англ. Pennsylvania State University); «Центр академічно-громадського навчання та громадянської активності» (англ. The Center for Academic Service-Learning and Civic Engagement) в Університеті Південної Алабами (англ. University of South Alabama); «Центр громадського навчання та громадянської активності» (англ. Center for Service-Learning and Civic Engagement) в Університеті штату Мічиган (англ. Michigan State University) тощо.

Зроблено висновок, що в сучасній системі університетської освіти США спостерігається активне застосування академічно-громадського навчання, про що свідчить наявність відповідних програм у навчальному плані професійної підготовки фахівців з різних спеціальностей; про-

грами академічно-громадського навчання застосовують в державних та приватних закладах вищої освіти США, хоча більш активно цю освітню стратегію використовують у державних університетах; при університетах функціонують спеціалізовані відділи, що відповідають за реалізацію програм академічно-громадського навчання.

Ключові слова: програма академічно-громадського навчання, система університетської освіти США, університет.

СУТНІСТЬ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В АВСТРАЛІЇ

Юлія Кобюк, аспірантка

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

Розвиток усіх сфер сучасного суспільства зумовлює зміни ролі та функціонування шкіл. У зв'язку з цим, від вчителів, а особливо від вчителів початкових класів, вимагається викладати у багатокультурних класах, більше уваги приділяти інтеграції учнів з особливими потребами, ефективніше використовувати інформаційні та комунікаційні технології навчання і робити більше для залучення батьків до діяльності шкіл. Незалежно від того, наскільки добре фахівець підготовлений, практично неможливо підготувати вчителів до всіх викликів, з якими вони стикатимуться протягом всієї своєї професійної діяльності. Таким чином, Австралійська система освіти прагне забезпечити вчителів початкових класів можливістю для підвищення кваліфікації з метою підтримки високого рівня викладання і навчання в школах, та збереження високопрофесійних педагогічних кадрів.

Австралійська організація Міжнародні дослідження викладання та навчання (Teaching and Learning International Survey (TALIS)) пропонує широке визначення поняття професійного розвитку вчителів, за яким воно визначається як діяльність, що направлена на поліпшення особистісних навичок, знань, досвіду та інших характеристик необхідних

вчителю для здійснення успішної професійної діяльності (TALIS, 2009). Професійний розвиток формує і підтримує знання вчителів щодо програм навчання, освітньої політики держави і мінливих потреб учнів (Dabrowski, 2016).

Як зазначають науковці Австралії, ефективний безперервний професійний розвиток включає активну і рефлексивну участь в ряді професійних заходів, що доповнюють повсякденні обов'язки вчителя (*QCT activities*, 2019). Професійний розвиток направлено на підвищення практичних навичок, теоретичних знань і розуміння сутності нововведень в освітній процес з метою поліпшення результатів навчання учнів, та реалізується з допомогою таких заходів як: курси та семінари; конференції; кваліфікаційні програми; візити до інших шкіл; індивідуальні або спільні дослідження на тему професійного інтересу; наставництво або спостереження та коучинг; читання професійної літератури; участь у неформальному діалозі з колегами та ін. (TALIS, 2009).

Дослідження показують, що для того, щоб професійний розвиток здійснював позитивний вплив на викладання і навчання, навчальні заходи повинні бути зосереджені на: 1) зміст знань вчителів; 2) знання про специфіку застосування учнями молодших класів нових знань; 3) відповідність індивідуальним і шкільним навчальним цілям; 4) підтримка з боку керівництва школи (Dabrowski, 2016).

Професійний розвиток повинен здійснюватися з метою реагування на реформи в освіті і створювати культуру професійного навчання, яка визнає унікальні проблеми, що стоять перед педагогічною професією. Для підтримки високоякісної практики викладання і навчання всі види професійного розвитку в Австралії повинні продовжувати враховувати мінливі потреби суспільства, вчителів і їх учнів.

Ключові слова: вчителі початкових класів, професійний розвиток, професійна підготовка.

Література

Dabrowski, A. (2016). *Australian teachers get fewer training days than in other countries and turn to online courses for support*. Retrieved from <https://theconversation.com/australian-teachers-get-fewer-training-days-than-in-other-countries-and-turn-to-online-courses-for-support-55510>.

QCT activities and resources. (2019). Retrieved from <https://www.qct.edu.au/professional-development/resources-and-activities>

TALIS. (2009). *The Professional Development of Teachers*. Retrieved from <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf>

ВИЩА ОСВІТА В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Ольга Колодницька, к.пед.н.

Ірина Прокоп, к.пед.н., доц.

Галина Паласюк, к. філософ. н., доц.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»
м. Тернопіль, Україна

В час глобальних перетворень відбувається стрімке зближення освітніх систем різних країн, які вступають в епоху неперервного реформування. Як наслідок, міжнародна співпраця та інтеграція національних систем освіти у світовий освітній простір, забезпечує відповідність змісту та рівня вищої освіти потребам світового ринку праці, підвищенню академічної мобільності.

Глобалізація вищої освіти зумовлена:

- стрімким розвитком світового ринку освітніх послуг;
- збільшенням чисельності різноманітних міжнародних проєктів у сфері вищої освіти та міжнародних навчальних закладів;
- інтернаціоналізацією вищої освіти та її фінансових ресурсів (диверсифікація фінансових джерел, у тому числі у вигляді грантів, міжнародних фондів).

Каталізаторами глобалізації вищої освіти розвинених країн Європи, Канади та Америки є:

- функціональна неграмотність (невідповідність освіти вимогам світового ринку праці);
- розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, які збільшили потік наукової інформації і сприяли інформатизації суспільства;
- посилення економічного, політичного, культурного взаємозв'язку країн;

- демографічні проблеми розвинених держав і тих, що розвиваються;
- міграція населення, в тому числі й академічна.

На часі в контексті глобалізації все більше студентів навчається за кордоном. Іноземну освіту у всіх її формах отримували 4,7 млн. студентів у 2015 році, у 2025 році очікується 7,2–7,3 млн. осіб.

Найбільше іноземних студентів навчаються у США (кожен п'ятий із загального обсягу іноземних студентів у світі), Великобританії, Німеччині, Франції, Австралії. В Україні навчається понад 66 тисяч іноземних студентів. У Тернопільському державному медичному університеті ім. І.Я. Горбачевського, навчається близько 2000 тисяч іноземців із 59 країн світу.

Отже, вища освіта, з одного боку, служить провідним ресурсом сучасного розвитку держав через взаємодію паралельно існуючих національних освітніх систем на партнерських засадах з метою взаємозбагачення й обміну досвідом в освітній сфері, а з іншого, посилює взаємозалежність ринків праці різних країн світу, що сприяє «відтоку мізків» з країн, що розвиваються у розвинені країни світу.

Ключові слова: глобалізація вищої освіти, інтернаціоналізація, світовий ринок праці, іноземні студенти.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В УНІВЕРСИТЕТАХ РУМУНІЇ: ВИКОРИСТАННЯ АВТЕНТИЧНИХ МАТЕРІАЛІВ

Лариса Корольова

Університет імені Альфреда Нобеля
м. Дніпро, Україна

Метою дослідження є висвітлення деяких аспектів підготовки вчителів іноземних мов в університетах Румунії.

Основні моменти дослідження. Початок ХХІ сторіччя ознаменувався тенденцією до стирання кордонних меж між європейськими країнами, розширенням міжнародних контактів, глобалізаційними процесами сис-

теми вищої освіти, зростанням зацікавленості до вивчення іноземних мов. Разом з цим підвищилось і статус вчителів іноземних мов і, як наслідок, виникла необхідність створення міцної бази для їх професійної підготовки. За період з початку нового сторіччя кожна європейська країна придбала свій особистий досвід у цій галузі, створивши певну систему навчання вчителів-мовників. Однак світ новітніх технологій настільки швидко розвивається, що ті з них, які два роки тому були новітніми, сьогодні вважаються не зовсім актуальними, а традиційні посібники більше не задовольняють потреб студентів у навчанні іншим мовам. Таким чином багато країн Європи перейшли на навчання по автентичним підручникам таких знаменитих видавництв, як Hueber, Cornelsen (Німеччина), CLE International, Didier (Франція), Edelsa (Іспанія), Cambridge University Press, MacMillan, Pearson, Express Publishing (Велика Британія), Edilingua (Італія), Prolog Publishing (Польща) (Інформаційний портал для вчителів) і т.д. Всі підручники відповідають вимогам загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Цей факт тісно пов'язаний з тим, що на сучасному етапі якісна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов неможлива без використання автентичних (оригінальних) матеріалів. Оригінальні матеріали представляють широкий лексичний спектр у природньому контексті та насичений контент, що стимулює розвиток критичного мислення і сприяє формуванню аналітичних навичок, необхідних для повноцінного професійного зростання. Окрім навчальної функції, які вони виконують (розвиток мовленнєвих навичок, сприйняття на слух та ін.), автентичні матеріали сприяють формуванню соціокультурної компетенції через ознайомлення з національною специфікою особливостями культури і традиціями країн мови, яких вивчають студенти.

Одним із корисних та цікавих досвідів зарубіжної практики застосування автентичних матеріалів під час професійної підготовки вчителів іноземних мов є досвід університетів Румунії. Пріоритетним напрямком під час навчання вчителів-мовників є акцент на мові, комунікації та культурі, що визначено румунськими національними стандартами вивчення мови. Викладачі вишів постійно шукають кращі способи доступу до автентичних матеріалів і широко використовують Інтернет-технології, що є найкращим способом створити навчальне середовище (Surlea, 2011).

Використання Інтернету в освіті, разом з іншими допоміжними інструментами, сприяє широкому доступу до інформації, внутрішнього та міжнародного спілкування у реальному часі і надає нові можливості для навчання. У цьому процесі беруть участь різні категорії людей з чітко визначеною роллю: викладачі, студенти, запрошені спікери і.т., і цими перевагами сучасної Інтернет-освіти дуже успішно користуються викладачі на заняттях з підготовки вчителів іноземних мов в румунських університетах. Вони класифікуються на декілька видів навчальної діяльності:

- використання автентичних текстів іноземними мовами. Залежно від специфіки заняття, викладач чітко визначає предмет, який приваблює інтерес студентів і пропонує декілька типів документів у форматі PDF: статті в пресі, есе та ін. Студенти індивідуально або в групах виконують завдання збирають, аналізують та інтерпретують документи та пишуть статтю (резюме, аналіз, коментарі тощо) іноземною мовою;
- міжособистісне спілкування, яке здійснюється електронною поштою і прямим спілкуванням (через чат), що сприяє міжособистісному спілкуванню між студентами, допомагає їм усвідомлювати і поважати мовні, політичні, культурні відмінності в країнах мову яких вони вивчають. До даного виду входить, також, організація зустрічей з фахівцями на віртуальних заняттях, де студенти мають можливість перевіряти свої навички спілкування іноземною мовою;
- виконання документальних досліджень, перевірка та використання ресурсів іноземної мови для створення бібліографії з певної теми, з дотриманням правил електронного цитування документів та авторських прав;
- створення персональної сторінки (електронне портфоліо), на якій студент представляє себе та описує свої досягнення в інтелектуальній та професійній сфері, висвітлюючи свою роботу в дослідницьких проектах;
- автонавчання шляхом через спеціалізовані сайти.

Висновок. В останні роки за допомогою Інтернет-технології швидкість пошуку автентичних матеріалів та їх використання в освітній сфері значно просунулося. Все більше і більше в інтернет-мережі з'являється корисних і доступних автентичних додатків та інструментів для вивчення іноземних мов, які успішно використовуються в університетах Румунії для про-

фесійної підготовки вчителів-мовників. Досвід румунських викладачів є досить цінним для впровадження його у вітчизняних вузах, але враховуючи швидкі темпи розвитку Інтернет-технологій, необхідні подальші дослідження з даного питання.

Ключові слова: професійна підготовка, вчителі-мовники, автентичні матеріали.

Література

Elena Railean (2013) Manualele digitale: resurse pedagogice sau/și mijloace de învățământ pentru competențele EQF. În: Elearning.Romania (ISSN2247–9007) Nr. 90/2013. București: Institutul pentru Educație.

Alexandra Surlea (2011) Invatarea limbilor straine prin utilizarea noilor tehnologii pentru formare [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.elearning.ro/invatarea-limbilor-straine-prin-utilizarea-noilor-tehnologii-pentru-formare>

Інформаційний портал для вчителів іноземних мов [Електронний ресурс] — Режим доступу <https://linguist.ua/search/?q=express+pubilshing&s=>

ОСОБЛИВОСТІ СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В РИНКОВИХ УМОВАХ: НА ПРИКЛАДІ ДОСВІДУ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Сніжана Леу

Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є узагальнення організаційно-змістових особливостей стандартизації професійної освіти і навчання (ПОН) в умовах ринкової економіки на основі досвіду Великої Британії.

Розкрито, що Велика Британія має багаторічний досвід функціонування ПОН в умовах ринкової економіки (орієнтація прибуток, мінімальне

державне втручання, адаптивність, конкуренція та ін.). Виявлено подвійну стандартизацію ПОН, а саме: класичний підхід – Національний професійний стандарт (НПС), Національна професійна кваліфікація (НПК) та Національний навчальний план (ННП) й інноваційний – «трикутник» стандартів учнівства (професійний (ПС), освітній (ОС), оцінювання (СО)). Світ праці використовує обидва підходи, а світ освіти – переважно «трикутник». Він слугуватиме основою і для кваліфікацій Т-рівня системи технічної освіти. За роки використання НПС та НПК експерти визначили низку негативних факторів (забагато практики, недостатність теорії, недоступність для навчальних закладів, нівелювання навчальної складової). «Трикутнику» стандартів бракує лише часу для визначення продуктивності. Сучасне реформування стандартизації ПОН спрямоване на узгодження теорії та практики (Leu, 2018: 9–31). Запропоновано структурно-функціональну модель стандартизації ПОН в ринкових умовах (рис. 1), що відображає взаємозв'язки сторін (держава, людина, світи праці й освіти), їх вплив, процеси забезпечення якості (управління та відповідальність, розроблення та участь, доступ і використання) на основі «трикутника» стандартів та за допомогою інструментів класифікації, тобто реєстрів (кваліфікацій (РК), навчальних закладів (РНЗ), незалежних організацій оцінювання (РНОО) та незалежних експертів-оцінювачів (РНЕО)). Концептуальною основою запропонованої моделі є орієнтована на результат та керована роботодавцем компетентнісна парадигма ПОН.

Зроблено висновок, що стандартизація ПОН в ринкових умовах є «ключем» до співпраці сторін та запорукою прозорості, зрозумілості й доступності системи ПОН для кожного залученого суб'єкта співпраці.

Ключові слова: кваліфікація, професійна освіта і навчання, ринкова економіка, стандарт, стандартизація.

Література

Leu S. O. (ред.) (2018). *Особливості стандартизації в системі професійної освіти і навчання Великої Британії: методичні рекомендації*. Київ: Компрінт.

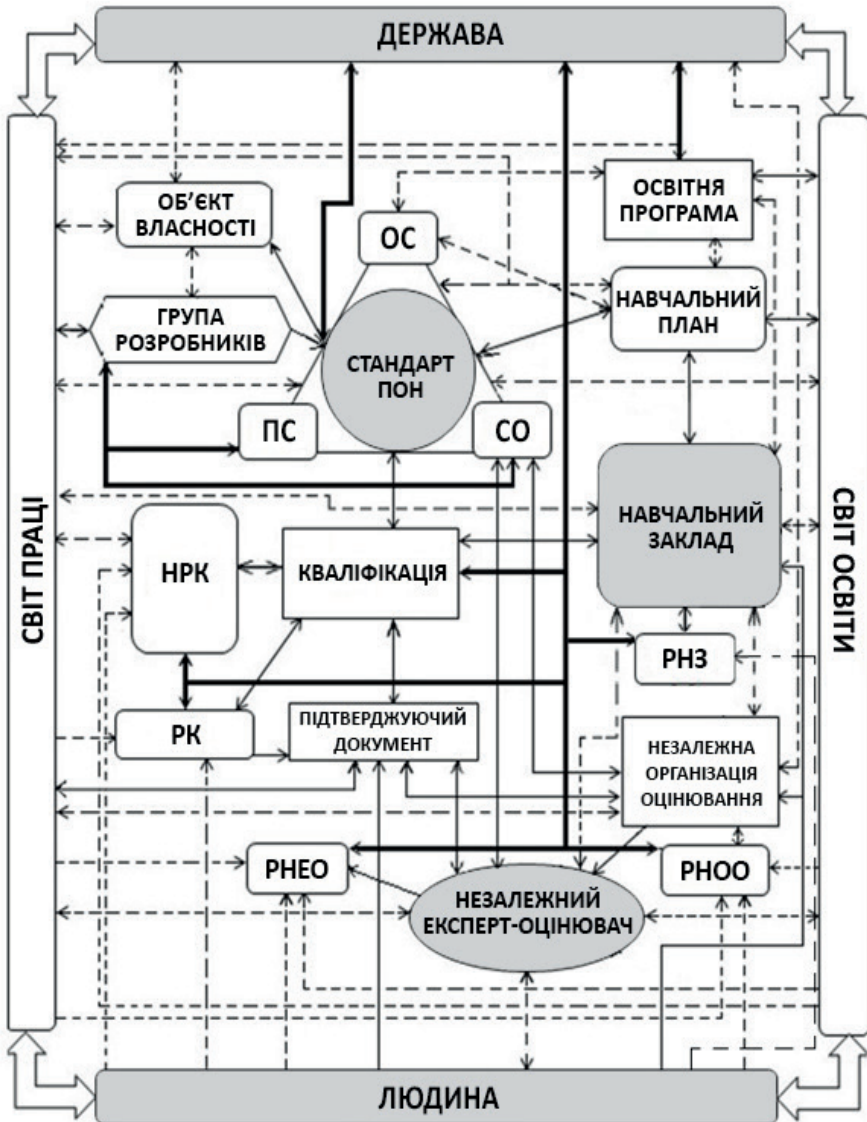


Рис. 1. Структурно-функціональна модель стандартизації ПОН в ринкових умовах

БРИТАНСЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ДЛЯ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

Світлана Максимчук-Макаренко, к. філол. н.

Глухівський НПУ ім. О. Довженка

м. Глухів, Україна

Завдяки перемозі у грантовій програмі розвитку лідерського потенціалу університетів від Британської ради та Інституту вищої освіти НАПН України з темою «Університет як центр розвитку громади» команда Глухівського НПУ ім. О. Довженка з 22 по 28 жовтня 2018 року провела тиждень продуктивних зустрічей в одному з 10 кращих університетів Великобританії та одному з 200 кращих університетів світу – університеті Аберістуїт/Aberystwyth (Уельс).

Насичена програма розвитку лідерського потенціалу університетів, яку команда університету мала опанувати за 6 днів містила усі напрямки, важливі для розбудови, розвитку Глухівського НПУ ім. О. Довженка: навчальний процес, наука, студентське самоврядування, система забезпечення якості освіти, бізнес-інновації, питання кар'єри та працевлаштування, всебічна підтримка університету випускниками.

Найцікавішими аспектами освітнього процесу в Абері є:

- навчання за принципом «research driven education» (тобто, викладачі навчають тим практикам, які використовують у своїх дослідженнях);
- постійне узгодження програм навчання з роботодавцями із урахуванням останніх новацій певної галузі (наприклад на кафедрі комп'ютерних наук студенти залучені до розробки марсоходу, системи розпізнавання зображень на дроні та робота зі штучним інтелектом).

Команда мала можливість ознайомитися з лабораторією робототехніки, дослідження Марсу та програмного забезпечення, сектором міжнародної політики, науково-дослідним інститутом біологічних, екологічних та сільськогосподарських наук (IBERS), факультетом театру, кіно та телебачення, факультетом психології, спортивним центром Аберстуїту, Арт-центром, центром студентського самоврядування (Student's Union), національною бібліотекою Уельсу.

Протягом тижня викладачів й студентів з України, окрім лекцій і екскурсій багаточисельними корпусами і відділеннями університету, чекали практичні заняття та воркшопи з критичного мислення, педагогіки, англійської мови, політології. Завдання викладачів Аберістуїту були цікавими, неординарними, вартими впровадження в освітній процес нашого Глухівського університету і не тільки.

Колосальне враження на всіх учасників програми справили розробки марсоходу, відеодронів нового покоління і робота, що розважає дітей, граючись в іграшки. Це не просто моделі, а грантові проекти, що мають майбутнє. Матеріально-технічна база трьох залів з розробками, де ми були рахується сотнями тисяч євро. Але наразі більшість комерційно успішних досліджень університету стосуються біотехнологій та аграрної сфери, з якими учасники програми теж мали змогу познайомитися. Institute of Biological, Environmental and Rural Science за 2016/ 2017 заробив більше 30 мільйонів англійських фунтів. З них 15 мільйонів за рахунок досліджень в сфері екології та біотехнологій.

Родзинкою перебування в Аберстуїті стала зустріч з професором університету, відомим в Уельсі математиком, українцем за походженням, уродженцем міста Хмельницький Геннадієм Мішурісом, який протягом не однієї години розповідав про особливості умов праці та викладання в університетах Британії.

У результаті стажування кожний член команди отримав досвід організації роботи зі студентами, оформлення аудиторій, вдосконалив власний рівень англійської мови.

Наостанок хочеться зауважити, що зміни в нашому університеті і країні можливі. Для цього варто посилити увагу до міжнародних візитів, не соромитися переймати досвід кращих, запроваджувати певні технології, методи, докладати зусиль для вдосконалення освітніх процесів, користуватися порадами успішних людей і організацій, підтримувати тісні зв'язки із зовнішніми партнерами.

Ключові слова: Аберістуїт/Aberystwyth (Уельс), британський досвід, інновації в освіті, грантова програма.

МІЖНАРОДНІ ВИМОГИ ДО РІВНЯ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧА АВІАЦІЙНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ксенія Місайлова, аспірантка

Харківський національний університет Повітряних Сил
імені Івана Кожедуба
м. Харків, Україна

В умовах євроінтеграції України, реформування Збройних Сил України задля досягнення оперативної і технічної сумісності з країнами НАТО, впровадження передових технологій з вироблення сучасних видів озброєння, військової техніки, налагодження стратегічної комунікації в оборонній сфері, пріоритетного значення набуває питання розвитку іншомовної комунікативної компетентності авіаційних військових фахівців та доведення їх мовного рівня до міжнародних стандартів, таких як стандарт НАТО СТАНАГ 6001 та стандартів Міжнародної організації цивільної авіації (ICAO).

Дослідження ґрунтується на нагальній необхідності для нашої країни мати таких викладачів авіаційної англійської мови, які б могли швидко та успішно адаптуватися до викладання мови курсантам військових авіаційних закладів освіти, враховуючи військову систему підготовки, фахові програми підготовки курсантів та нові світові вимоги до знання та володіння мовою військовими авіаційними фахівцями. Але, щоб створити в нашій країні ефективну систему професійної підготовки викладачів авіаційної англійської мови, треба вивчити передовий міжнародний досвід вирішення даного питання, проаналізувати та впровадити кращі практики в систему підготовки в нашій країні.

В дослідженні вивчається система підготовки викладачів авіаційної англійської мови у Великій Британії, як однієї з високорозвинених країн світу, члена міжнародних організацій НАТО та ICAO. Ця система буде покладена в основу створення вітчизняної системи, яка забезпечуватиме підвищення професійного рівня викладачів авіаційної англійської мови та буде формувати в них готовність успішно вирішувати освітньо-професійні завдання щодо підвищення ефективності мовної підготовки авіаційних військових фахівців.

Метою дослідження є проведення зіставного порівняльного дослідження компонентів професійної підготовки викладачів авіаційної англійської мови в Україні та Великій Британії, виокремлення спільних та відмінних рис та на основі цілісного аналізу змісту, форм і методів організації професійної підготовки викладачів авіаційної англійської мови у Великій Британії, виявлення корисних ідей для подальшої модернізації системи вищої педагогічної освіти України.

В доповіді наведені результати ґрунтовного аналізу нормативно-законодавчої бази, яка регламентує процес організації системи професійної підготовки викладачів авіаційної англійської мови у Великій Британії. Також сформульовані основні міжнародні вимоги до рівня підготовки викладача англійської мови для авіаційних фахівців, які висувають організації НАТО та ICAO.

Ключові слова: професійна підготовка викладачів, авіаційна англійська мова, Велика Британія.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ У СУЧАСНИХ УМОВАХ РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

Ярина Нахаєва, к.пед.н.

Наталія Єлагіна, к.пед.н., доц.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського»
м. Тернопіль, Україна

Метою дослідження постає розвиток творчих здібностей людини, який потребує якісного нового підходу до освіти на основі інтеграції зусиль науковців, педагогів, громадськості всіх країн. Доля України також залежить від того, наскільки ефективно будуть задіяні інтелектуальні, творчі можливості кожного її громадянина.

На шляху подальшого розвитку науково-освітньої галузі України актуальними постають наступні завдання: розвиток фундаментальної науки шляхом надання науковцям достойного фінансування та матеріально-технічних умов для праці; максимальне сприяння державної політики у роз-

витку української науково-технічної термінології, реалізація україномовних підручників, посібників, наукової літератури, словників тощо для забезпечення наукового, навчального та виробничого процесів; відродження і розвиток літературно-гуманітарної, науково-технічної, науково-природничої української мови, національної духовності та культури.

Державна політика в галузі розвитку української освіти спрямовується на досягнення нею сучасного світового рівня, відродження й подальший розвиток національних науково-освітніх традицій, оновлення змісту, форм і методів навчання, примноження інтелектуального потенціалу суспільства. «Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, – наголошується в національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), – постають основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» (Степко, 2003: 18).

Позитивними наслідками реалізації підприємницької функції ЗВО мають бути підвищення відповідальності ЗВО за результати діяльності, більш раціональне і економне використання коштів із врахуванням нагальних потреб закладу, активізація пошуку шляхів поповнення позабюджетних коштів. Функціями держави у сфері регулювання підприємництва в освіті визначено регламентацію, прогнозування, стимулювання, регулювання, облік і контроль. В міру поглиблення ринкових відносин ЗВО поступово мають трансформуватися в науково-освітні центри – організації підприємницького типу з такими основними видами діяльності, як наукові дослідження та надання освітніх послуг (Вакарчук, 2003: 11).

Державна політика покликана сприяти працевлаштуванню молодих фахівців на всіх стадіях виходу на ринок праці: при виборі професії (стимулювання профорієнтаційної роботи), професійної підготовки (підвищення ефективності проходження практики), професійної адаптації (стимулювання роботодавців надавати молоді перше місце праці). Державі необхідно напрацювати соціально-економічні механізми, які здатні залучити студента в сферу інтересів підприємницьких структур (надання місць для проходження практики студентами, формування перспективного попиту на молодих фахівців тощо).

Висновок. Під час входження національної системи освіти до Болонського процесу виникатимуть нові питання стосовно гуманітаризації

освіти, підвищення її якісного рівня, впровадження системи незалежного оцінювання знань, удосконалення методів управління навчальним процесом, які потребуватимуть подальшого вирішення шляхом оптимізації управління інформаційними потоками в освіті.

Ключові слова: вища освіта в Україні, розвиток української освіти.

Література

Вакарчук І. (2008). Вища освіта України — європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Вища школа*, 3, 3–18.

Степко М. (2003). Вища школа зорієнтована на фундаментальну підготовку і ми зробимо все, щоб її зберегти. *Вища школа*, 2–3, 18.

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Олена Огієнко, д.пед.н., проф.

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

Метою дослідження є виокремлення спільних та відмінних тенденцій розвитку педагогічної освіти у розвинених країнах світу.

Аналіз розвитку систем педагогічної освіти США, Канади, Великої Британії, Німеччини, Франції та Австралії дозволив встановити, що провідними чинниками, які зумовлюють спільні і відмінні тенденції розвитку у підготовці вчителя є соціально-економічні, політичні, історичні, культурно-освітні фактори, вимоги суспільства до вчителя. Показано, що визначальними тенденціями у розвитку педагогічної освіти є глобалізація, інтернаціоналізація, інтеграція, інформатизація, які призвели до зміни освітньої парадигми, появи нових підходів і моделей підготовки вчителя, зокрема, моделі навчання у співпраці, моделі підготовки вчителя — дослідника, компетентнісно орієнтованої моделі підготовки.

Виявлено, що основними напрямками розвитку професійної підготовки вчителів є гуманізація та демократизація в основі яких лежить особистісно орієнтований підхід до навчання, акцентується увага на

підготовці вчителя як суб'єкта творчої праці, розвитку у нього педагогічної рефлексії; фундаменталізація та її випереджальний характер, сутнісною характеристикою яких є єдність онтологічного (пізнанням навколишнього світу) і гносеологічного (засвоєння методології і набуття навичок пізнання аспектів навчальної діяльності), що забезпечує розвиток творчої свободи, варіативність освіти, що виявлятиметься в постійному оновленні форм, методів і змісту навчання; неперервність і ступеневість, що дає можливість гнучко й швидко реагувати на зміну вимог та потреб суспільства, забезпечуючи професійний розвиток вчителя (у більшості країн вчителю недостатньо мати тільки диплом бакалавра, необхідно мати рівень магістра); компетентнісна орієнтованість, що акцентує на переході від знаннєвої підготовки на знаннєвовміннєво-поведінкову, котра забезпечує можливість самостійно оволодівати знаннями, здійснювати творчу діяльність, формувати професійні і особистісні якості вчителя, організаторські здібності, уміння приймати рішення і брати на себе відповідальність, здатності оцінювати соціальні процеси, визначити місце і роль в них своєї професійної діяльності, знаходити шляхи її удосконалення; практичність і мобільність як професійна, що виявляється в інтеграції змісту та опанування суміжними навчальними дисциплінами, посадами новими спеціальностями тощо, так й академічна (освітні обміни); гармонізація процесів децентралізації та централізації, яка проявляється, як у розробці національних стандартів, так й у диверсифікації освітніх програм.

Зроблено висновок, що педагогічна освіта розвинених країн світу перебуває під впливом багатьох різних чинників, знаходиться у перманентному реформуванні та модернізації. Наскрізними тенденціями її розвитку є процеси глобалізації, інтернаціоналізації, інформатизації, гуманізації, демократизації, технологізації.

Ключові слова: педагогічна освіта, розвиток, розвинені країни, тенденція, чинники.

ТЕХНОЛОГІЯ CLIL ЯК ВИЯВ АКТУАЛІЗАЦІЇ МІЖДИСЦИПЛІНАРНИХ ЗВ'ЯЗКІВ У СУЧАСНІЙ ВИЩІЙ ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Оксана Першукова, д.пед.н., с. н. с.

Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Процес фрагментації інформації за різноманітними напрямками науки та освітніми дисциплінами відбувався впродовж останніх двох століть розвитку людства. Вимогою сучасності є перегляд усталених стереотипів, що розглядають знання як мозаїку, складену з окремих фрагментів. Процес інтеграції на рівні вищої освіти відбувається в ході реалізації численних міждисциплінарних зв'язків. Разом із тим, трансформації сучасного життя потребують постійного осмислення та оновлення підходів до навчання та підготовки фахівців, зокрема, вимога володіння глобальною англійською є на часі. Міждисциплінарний феномен застосування технології CLIL в Європі та світі гармонічно поєднує одночасне опанування іноземної мови та предметного змісту однієї чи кількох вузькоспеціальних дисциплін. Метою дослідження є аналіз моделей опанування предметного змісту немовної дисципліни нерідною мовою, зокрема англійською, за технологією CLIL, у практиці зарубіжних технічних університетів.

В ході дослідження розкрито, що в зарубіжних університетах (Швеція, Нідерланди, Німеччина, Іспанія, Португалія, Корея, Японія) застосовують різноманітні моделі інтегрованого навчання немовної дисципліни й нерідної мови за технологією CLIL. Вибір моделі залежить від набору чинників, зокрема: наявних можливостей (рівень підготовки фахівців з ІМ та цільової дисциплін/и, автентичні підручники та посібники, намір/відмова їх застосування); специфіка дисциплін/и та існуючі засоби для її опанування; місцеві умови та традиції навчання як в університеті, так і країні. Виявлено, що ключовим чинником реалізації CLIL в зарубіжних університетах є взаємодія викладачів ІМ та викладачів спеціальних дисциплін, що на практиці означає спільну роботу з відбору навчального матеріалу і організації навчальних занять з опанування предметного змісту вибра-

ної дисципліни засобами іноземної мови. Великої ваги надано уникненню негативних наслідків від переходу на навчання нерідною мовою. Цей процес полягає у допомозі як викладачам–предметникам, так і студентам підвищити рівень володіння іноземною мовою. Таку допомогу надають викладачі-філологи, а також студенти мовних факультетів університету. Окрім того, передбачено укладання посібників, зокрема глосаріїв за темами лекцій, застосування додаткових текстових й аудіовізуальних ресурсів з інтернету для полегшення процесу навчання.

Зроблено висновок, що технологія CLIL, є міждисциплінарним освітнім феноменом, різноманітні моделі якого нині широко застосовують на рівні вищої технічної освіти в багатьох країнах Європи та світу. Досвід вважаємо за корисний для наслідування в Україні.

Ключові слова: технологія CLIL, міждисциплінарні зв'язки, технічний університет, зарубіжний досвід.

ОСНОВНІ ЗАСОБИ СПІВПРАЦІ СТУДЕНТІВ КАНАДСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ТА ГРОМАДИ

Анна Підгаєцька, аспірантка

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

Метою дослідження є охарактеризувати основні засоби співпраці канадських університетів та громади. У Канаді організацією співпраці студентів та громади займаються відповідні органи, що створені на базі університетів, такі як: Центр Партнерства з Громадою Університету Торонто (Center for community partnership, University of Toronto); Консультативний Комітет Студентів та Випускників Центру Партнерства з Громадою (Student and Alumni Advisory Committee Center for community partnership, Toronto university); Відділ з Виховання Соціальної Рівності та Полікультурності (Social Equity and Diversity Education Office, MacGill university); Центр Навчання Громадській Активності (Centre for Community Engaged Learning); Коледж Сталого Роз-

витку (College of Sustainability), Фонду Студентської Ініціативи (Student Initiative Fund) тощо.

Виявлено основні засоби співпраці студентів канадських університетів та громади:

№	Засоби співпраці студентів канадських університетів та громади	Університет Торонто	Університет МакГілл	Університет Альберта	Університет Британської Колумбії	Університет Далхаузі
1	Координаційний центр партнерських зв'язків університету з громадою (у кожному ЗВО по-різному називається)	+	+	+	+	+
2	Зарахування участі у громадських організаціях, проектах, програмах у документ про позанавчальну діяльність (co-curricular record)	+	+	+	+	+
3	Студентське працевлаштування у студмістечках на волонтерських засадах	+	+	+	+	+
4	Співпраця з асоціацією випускників	+	-	-	-	-
5	Гранти Громадського Залучення	+	-	-	+	-
6	Стипендії за Громадську Активність	-	+	-	+	-
7	On-line бази даних про позанавчальну діяльність студентів	+	+	+	+	+

Зроблено висновок, що позанавчальна волонтерська діяльність студентів в Канаді розглядається як підготовка до професійної діяльності. Найбільш ефективними засобами співпраці студентів канадських університетів та громади є: функціонування координаційних центрів партнер-

ських зв'язків університету з громадою; зарахування участі у громадських організаціях, проектах, програмах у документ про позанавчальну діяльність (co-curricular record); студентське працевлаштування у студмістечках на волонтерських засадах; On-line бази даних про позанавчальну діяльність студентів.

Найефективнішим засобом заохочення студентів до співпраці з громадою є впровадження документу про позанавчальну діяльність, що офіційно посвідчує участь студентів у волонтерських програмах, проектах та заходах. У документі чітко прописується: університет, ПІП студента, особистий аутентичний код документу, термін, назва проекту/програми/події, обов'язки та здобуті студентом компетенції.

Ключові слова: студенти, Канада, громада, співпраця, університет.

ТИПОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ ІТАЛІЙСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Олена Поддубей

Кременчуцький національний університет
ім. М. Остроградського
м. Кременчук, Україна

Метою цієї роботи є аналіз поняття «технічний університет», що виступає одним із ключових у дисертаційному дослідженні професійної підготовки дорослих саме в цих закладах вищої освіти Італійської Республіки.

З'ясовано, що система вищої освіти Італії має два сектори: університетський і неуніверситетський. На момент проведення дослідження університетський сектор складається з 89 закладів вищої освіти. Неуніверситетський сектор структурований за чотирма освітніми типологіями: заклади вищої мистецької освіти, вищі школи перекладачів, вищі технічні навчальні заклади, а також спеціалізовані навчальні заклади у сфері дипломатії, архівної справи, ресторанного бізнесу, військової підготовки, які підпорядковуються відповідним профільним міністерствам, а не Міністерству освіти.

Технічні університети, іменовані політехніками, належать до університетського сектора і розташовані у найбільших промислових центрах країни: Мілані Турині та Барі.

Міланська політехніка є найстарішим вищим технічним навчальним закладом Італії. Університет складається з чотирьох шкіл: школа архітектури і будівництва, школа дизайну, школа цивільного будівництва, навколишнього середовища і організації землекористування, школа промислового будівництва.

Туринський політехнічний університет має наступні підрозділи: відділ архітектури і дизайну, відділ автоматики та інформатики, відділ енергетики, відділ електроніки і телекомунікацій, відділ навколишнього середовища і землекористування, відділ технологічного проектування, відділ машинобудування і аерокосмічної техніки, відділ прикладних наук і технологій, відділ громадського будівництва.

Політехнічний університет Барі був утворений в результаті об'єднання факультету інженерії з факультетом архітектури в єдиний навчальний заклад, який тепер готує інженерів електриків, інженерів механіків, інженерів електроніків, інженерів будівельників і архітекторів.

З метою виявлення характерних особливостей, притаманних саме політехнічним університетам Італії, схарактеризуємо структуру Болонського університету, який також належить до університетського сектора. Для цього наведемо назви усіх шкіл у структурі цього ЗВО: школа сільського господарства і ветеринарії, школа економіки і управління, школа фармацевтики і біотехнологій, школа юриспруденції, школа інженерії та архітектури, школа гуманітарних наук і культурної спадщини, школа іноземних мов і перекладу, школа медицини, школа психології та педагогіки.

На підставі вищенаведеного огляду можна спостерігати, що політехнічні університети Італії є досить вузькоспеціалізованими у порівнянні з рештою ЗВО, адже підготовка фахівців ведеться тільки у двох напрямках: інженерії та архітектури і будівництва, у той час як інші університети пропонують навчальні курси, не обмежуючись певною галуззю.

Ключові слова: заклади вищої освіти, Італійська Республіка, політехнічний університет.

ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІН НЕРВОВО-ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ

Марія Починкова, к.пед.н., доц.

ДЗ «Луганський національний університет

імені Тараса Шевченка»

м. Старобільськ, Україна

Метою нашої розвідки є дослідження змін нервово-емоційного стану студентів, майбутніх учителів початкової школи, у процесі формування критичного мислення під час професійної підготовки.

Фахова підготовка майбутніх учителів початкової школи здійснюється у процесі вивчення низки дисциплін, визначених навчальним планом, затверджених ученою радою університету.

Навчання у виші значно відрізняється від шкільного, оскільки саме у закладі вищої освіти значно підвищується рівень інформаційної завантаженості, крім того, цей віковий період зрілої юності (18–20 років) пов'язаний із розвитком інтелектуально-емоційної сфери, тому, не викликає сумнівів той факт, що нервово-емоційний стан студентів на заняттях відіграє значну роль.

Під час проведення практичних занять з професійно спрямованих дисциплін у студентів спеціальності «Початкова освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр нами було впроваджено систему роботи з формування критичного мислення. Для цього ми розробили систему вправ і завдань, які, на нашу думку, сприяють інтенсифікації процесу формування критичного мислення.

З метою перевірки впливу на нервово-емоційний стан студентів було проведено опитування на початку і наприкінці заняття: студентам необхідно було поставити позначку під смайликом, що відображає його/її настрій. Запропоновано три типи смайликів, що відповідали позитивному, нейтральному та негативному настрою.

Дослідження проводилося в двох групах спеціальності „Початкова освіта” 1–4 курсів – експериментальній (ЕГ) (62 людини) та контрольній (КГ) (63 людини).

Виявлено, що нервово-емоційний стан студентів протягом заняття зазнавав значних змін. Представимо усереднений результат зміни нервово-емоційного стану після проведення занять з фахових дисциплін. Так, на початку занять позитивний настрій мали 12,90% (8) в ЕГ та 9,52% (6) в КГ, нейтральний – 48,39% (30) в ЕГ та 44,44% (28) у КГ, негативний – 38,71% (24) в ЕГ та 46,04% (29) відповідно в КГ. Після проведення занять результати стали наступними: позитивний настрій був у позитивний настрій у 58,06% (36) студентів ЕГ та 14,29% (9) у КГ, нейтральний – у 32,26% (20) в ЕГ та в 46,03% (29) в КГ, негативний – у 9,68% (6) в ЕГ та в 39,68% (25) у студентів КГ.

Як видно з результатів, нервово-емоційний стан значно покращився у студентів ЕГ, у студентів КГ суттєво не змінився.

Зроблено висновок, що впровадження методики формування критичного мислення з використання специфічних методів і прийомів на заняттях професійного спрямування значно змінює нервово-емоційний стан студентів, майбутніх учителів початкової школи в позитивний бік, а отже, маємо позитивну динаміку щодо впровадження розробленої нами методики.

Ключові слова: критичне мислення, нервово-емоційний стан студентів, формування критичного мислення під час професійної підготовки.

ГЕНЕЗА МАГІСТЕРСЬКОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГА У ПРОВІНЦІЇ ОНТАРІО (КАНАДА)

Микола Степанець, аспірант

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

Мета дослідження – виявити етапи розвитку педагогічної освіти провінції Онтаріо.

Аналізуючи педагогічну літературу можемо констатувати, що провінція Онтаріо пройшла наступні етапи становлення педагогічної освіти.

I. Етап непрофесійної підготовки вчителів (XVII ст. – початок XIX ст.). Вчителі у загальноосвітніх школах, були ледве грамотними та погано

оплачуваними. У фінансово забезпечених гімназіях, викладачі були священнослужителями або випускниками університету без педагогічної освіти.

II. Етап початку реформації освіти (сер. XIX ст.— поч. XX ст.). Міністром освіти Егертон Райерсоном у 1847 р. засновано першу нормальну школу для вчителів Онтаріо (Ontario Normal School), яка привнесла зміни в освіті. Поліпшення середньої освіти показало, що підготовка вчителів у нормальних школах підкреслювала педагогічну спрямованість, але відсутність педагогів з університетською освітою представляло проблему (Kitchen & Petrarca, 2014).

Ураховуючи потребу в знаннях високого рівня, Е. Раєрсон у 1858 р. розпорядився про створення зразкової гімназії (model grammar school) для підготовки вчителів. Але вона закрилась в 1863 р., оскільки не вдалося набрати викладачів відповідного рівня.

Відмітимо, що у 1871 р. прийнято Шкільний акт (School Act), який дав дітям право на початкову освіту. Загальноосвітні школи стали державними з обов'язковою відвідуваністю, що збільшувало попит на педагогів (Kitchen & Petrarca, 2014).

Під час реформування педагогічної освіти її було перенесено у 1906 р. до університету Торонто в рамках перших зусиль залучення університетів. Перехід виявився складним, але уряд цінував зв'язок між педагогічною освітою та університетським середовищем.

III. Етап становлення педагогічної освіти (1950–1990 рр.). Після Другої світової війни, виник дефіцит вчителів. Королівська комісія з освіти в Онтаріо (1950 р.) провела консультування щодо освітніх потреб і представила звіт «Доповідь надії», який рекомендував координацію між університетами та Міністерством освіти та встановлював, ступінь бакалавра – мінімальним стандартом (Kitchen & Petrarca, 2014).

Встановлено, що у 1960-х роках, міністр освіти Вільям Девіс прийняв заходи, щодо трансформування педагогічної освіти. Створюються педагогічні факультети. В університеті Квінс у 1968 р. навчальні програми представлені бакалавром – педагогічна освіта (Teacher Education) та програмою магістра освіти (MEd).

Віндзорський університет заснував педагогічний факультет 1 липня 1970 року. Магістерські програми представлені трьома спеціалізаціями: дослідження навчальних програм (Curriculum Studies), управління осві-

тою (Educational Administration), придбання другої мови, культура і суспільство (Second Language Acquisition, Culture and Society).

Зроблено висновок, що педагогічна освіта Онтаріо пройшла три етапи її становлення. Вирішальним було перенесення педагогічної освіти до університетів, що спонукало створенню магістерських програм. Педагогічна діяльність перейшла від кар'єри останньої інстанції до шанованої професії.

Ключові слова: реформація освіти, педагогічна освіта, магістерська програма.

Література

Kitchen, J. & Petrarca, D. (2014). Teacher Preparation in Ontario: A History. *Teaching & Learning 8 (1)*, 56–71.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛІВ У ПАРТНЕРСТВІ УНІВЕРСИТЕТ-ШКОЛА

Світлана Тезікова, к.пед.н., доц.

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна

Метою дослідження є умови професійного розвитку вчителів у партнерстві *університет-школа*.

Розкрито сутність професійного розвитку, як процесу, який виходить за суто інформаційні межі та спрямований на удосконалення освітніх результатів учнів; має на меті розвиток загальних та специфічних компетентностей вчителя, формування його переконань, поглядів, розуміння фахових функцій та включення в активну професійну роботу; відбувається в умовах, які сприяють підвищенню ініціативності, креативності та самостійності фахівців; є результатом систематичного аналізу вчителем власної діяльності.

У результаті аналізу ставлення вчителів до професійного розвитку виявлено, що позиція «пасивного спостерігача» проявляється частіше, ніж активна участь у діалозі. Викладачі університету, навпаки, займають домінуючу позицію під час професійного спілкування та проведення тре-

нінгових занять, що часто провокує небажання вчителів, які часто мають значний досвід роботи, вступати у професійний діалог з університетськими колегами. Партнерство *університет-школа* дозволило змінити ситуацію на краще шляхом запровадження спільних проєктів та використання інтерактивних форм тренінгової роботи: варіанти мозкового штурму (паперова карусель, мозковий штурм веде фасилітатор, допомога колег); SWOT-аналіз; виконання тренувальних вправ; рефлексія досвіду; визначення того, що вдалося та окреслення можливих шляхів удосконалення ситуацій, які не мали позитивних оцінок. В умовах партнерства, як було встановлено, передбачається визначення професійних проблем, напрямів діяльності, обмін результатами досліджень на основі діалогу між вчителями школи та викладачами університету, що дозволяє змінювати ставлення обох партнерів до професійного розвитку і актуалізує індивідуальну мотивацію, зацікавленість у позитивних результатах та готовність до активних дій всіма учасниками партнерства. Наші результати підтвердили думку зарубіжних дослідників про те, що «вчителі професійно розвиваються, коли діляться ідеями, спільно планують, критикують думки та досвід одне одного і прибирають кордони власної ізоляції» (Veugelers & O’Hair, 2005: ix).

Зроблено висновок про те, що професійний розвиток вчителів у партнерстві *університет-школа* відбувається за таких умов: опора на досвід працюючого вчителя; пріоритетність самостійного навчання через спільну професійну діяльність; урахування індивідуальних потреб і умов діяльності фахівців; актуалізація результатів підготовки, що обумовлює невідкладне випробування отриманих знань і вмінь на практиці; структурованість і підпорядкованість програм професійного розвитку інноваційним практикам та освітнім реформам.

Ключові слова: партнерство, професійний розвиток, інтерактивні форми.

Література

Veugelers, W., & O’Hair, M. (2005). *Network Learning for Educational Change*. Open University Press: Professional Learning.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В КАНАДІ ТА УКРАЇНІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ

Оксана Хомич

НВК «Новопечерська школа»
м. Київ, Україна

С тудіювання наукових досліджень і публікацій із підготовки вчителя початкових класів в Канаді та Україні дало змогу виявити значний інтерес науковців щодо порівняльних аспектів цієї проблеми. Особливості професійно-педагогічної освіти в Канаді досліджували як українські, так й зарубіжні науковці різних років. В умовах розбудови нової української школи ця тема набула нового звучання і становить інтерес як для науковців, так і для практиків. У Канаді і в Україні є продуктивні ідеї і досвід професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів, що заслуговує на вивчення та узагальнення. Інтерес становлять наукові роботи Н. Мукан (професійний розвиток учителів Канади (2011 р.), О. Барабаш (розвиток неперервної освіти Канади (2014 р.), Р.Д. Гідні (Gidney, R.D.) (перебудова шкіл Канади (2012 р.).

Виявлено, що на розвиток підготовки вчителя початкових класів Канади та України впливають різноманітні чинники, серед яких яскраво вираженими є соціально-економічні та демографічні. Освітня система в Канаді займає пріоритетне місце в державних інституціях. Зі збільшенням населення в Канаді постає потреба у якісному навчанні дітей. Відповідно з'являється необхідність у підготовці кваліфікованих спеціалістів, які навчатимуть учнів. Для поступу української системи підготовки вчителя початкових класів цікавим може бути досвід Канади щодо громадсько-державного регулювання освітою. Канада має розгалужену різнорівневу державну систему освіти, яку надають, фінансують і управляють федеральні, провінційні та місцеві органи влади. Для розширення розвитку освітньої діяльності відбувається залучення громадських організацій.

Із реформування системи освіти в Україні (2017) відбуваються поступові позитивні зміни в розвитку освітньої галузі. Із впровадженням концепції «Нової української школи», спостерігається запозичення продуктивного міжнародного освітнього досвіду, що зумовлено впровадженням якіс-

них світових практик, технологій у навчальний процес, а саме: «Daily 5» та «Daily 3» («Щоденні 5», «Щоденні 3»), Booktalks (розмова про книгу), «Inquiry – based learning» (дослідження на основі опитування). Відповідно виникає потреба у якісній підготовці вчителів, які зможуть ефективно забезпечувати навчання учнів початкової школи в закладах загальної середньої освіти.

Важливо зазначити, що спільним для підготовки вчителя початкових класів як в Канаді, так і в Україні є часті реформи, а тому підготовка вчителя має випереджувати зміни, що відбуваються у суспільстві, а не лише долати ті труднощі, що з ними пов'язані. В Україні, як і в Канаді освіта визнана пріоритетом. Сучасний вчитель потребує не лише нового технічного забезпечення, а й володіння новими технологіями, що формують навички людини XXI століття.

Ключові слова: освіта, підготовка, професійність, технології, реформа.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ: НОРМАТИВНО-ПРАВОВИЙ АСПЕКТ

Ірина Чистякова, к.пед.н., доц.

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

Інклюзивна освіта на сучасному етапі розвитку суспільства є актуальною та необхідною в Україні. Великий досвід упровадження інклюзивної освіти до системи середньої освіти накопичено в зарубіжних країнах, зокрема у Великій Британії. У зв'язку з цим ми поставили собі за мету охарактеризувати нормативно-правовий аспект здійснення інклюзивної освіти у Великій Британії.

Зауважимо, Велика Британія пройшла довгий шлях у визнанні та закріпленні освітнього включення дітей та молоді з особливими освітніми потребами (ООП) у своїх законах і політиці. Нещодавнє законодавство, у тому числі Закон про спеціальні освітні потреби та інвалідність (Special Educational Needs and Disability Act) (2001) та Закон про рівність (Equality

Act) (2010), чітко окреслює обов'язки всіх державних органів – включаючи школи – залучати дітей з ООП до надання їм послуг.

На глобальному рівні Велика Британія ратифікувала Конвенцію ООН про права дитини та Конвенцію ООН про права людей з особливими потребами, друга з яких захищає право на інклюзивне навчання в загальноосвітніх школах.

У той час, як усі органи місцевого самоврядування та школи будуть керуватися у своїй роботі необхідністю включення дітей з ООП до спільного навчання, існують національні стандарти, що забороняють дискримінацію в освіті. Як зазначено в Центрі досліджень з питань інклюзивності (Centre for Studies on Inclusive Education), школи не повинні ставитися до учнів з ООП менш сприятливо, ніж до їхніх здорових однолітків.

Наголосимо, що в Англії та Уельсі законодавча база для сьогоденної системи захисту дітей заснована Законом про дітей (The Children Act) 1989 року. У Північній Ірландії – це Закон про дітей (Північна Ірландія) 1995 року; у Шотландії – Закон про дітей (Шотландія) 1995 року.

Закон про дітей 1989 року встановив «контрольний перелік соціального забезпечення», який передбачає, що благополуччя дитини має першорядне значення.

У Законі про спеціальні освітні потреби та інвалідність (2001 р.) внесені додаткові положення щодо дискримінації за ознаками інвалідності в школах і інших закладах освіти, що призвело до збільшення захисту дітей з ООП.

Згідно із Законом про дітей та сім'ї (Children and Families Act) (2014) у школах буде впроваджено оновлений План освіти, охорони здоров'я та догляду (Education, Health and Care Plan).

Отже, у нормативно-правових документах Великої Британії визначено основні аспекти, що регламентують процес упровадження інклюзивної освіти до системи загальної освіти.

Ключові слова: інклюзивна освіта, нормативно-правовий аспект, Велика Британія.

VII.

WORLD TRENDS IN ICT- EDUCATION DEVELOPMENT

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ІКТ-АДУКАЦЫІ

USE OF ICT IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING AND LEARNING

Iryna Borysenko, PhD in Pedagogy

Academy of the State Penitentiary Service
Chernihiv, Ukraine

The ability to use Information and Communication Technology in order to find, analyse, present and assess ideas and information in an ICT-rich world is becoming an increasingly important learning competency.

Actuality of approaches to ICT use in foreign languages learning and teaching is caused by the substantial development of digital technologies and requirement of digital literacy for people's work, social, and personal lives. Technology is integrated in almost every aspect of our life and every job, so educators must find a balance between technology usage and offline socializing and interpersonal skills. The use of information and communication technologies in teaching and learning foreign languages is far from being a new topic. Its usage promotes the efficiency of foreign languages teaching and learning.

The study aims at outlining benefits and challenges of using it in the modern foreign languages classroom.

The use of ICT refers to a set of technological tools applying that can include presentation software, videos, Skype, blogs, online dictionaries, interactive books, interactive whiteboard, websites and YouTube.

It is found out that interactivity is a key feature and a big advantage of ICT, as it is considered the interactive computer applications, and mediates communication. The purposeful ICT integration in learning process allows learners to develop and foster their communication, creativity, collaboration and critical thinking. ICT helps learners easily find authentic resources that promote inter-cultural understanding and interact with virtual peers in real non-fabricated contexts.

ICT encourages child-centered and independent learning where learners can work at their own pace, complete interactive exercises systematically in class or at home and what is more important to receive immediate feedback. The opportunity to gain points for their efforts and to compare their scores with their classmates is motivating for them as well and adds an element of a game to their learning.

Summarizing all advantages of ICT use, needless to say that its effective integration provides substantial benefits in teaching and learning foreign languages. These are: enriching the content with presentation and videos; making the delivery of the content more interactive for example by using interactive whiteboards; and enable repetition and adaptability of the content. With the aid of technologies, teachers provide students authentic audio and video of the target culture and up to date materials in order to engage students. In addition to engage students in class, the use of technologies enhances classroom communication and interconnectivity and offer students the opportunity to communicate, collaborate, and interact with course material in different ways.

Speaking about challenges facing teachers it should be mentioned that there is no single approach how to use technology in the classroom and then some teachers see technology as a threat to their professional knowledge rather than a tool facilitating the teaching and learning process; difficulties with the process of technology integration into the curriculum; lack a comprehensive understanding of the effective use of technology in the teaching and learning process.

Keywords: ICT, foreign languages, learning, teaching.

References

- Negoescu, A. & Boștină-Bratu S. (2016). Teaching and Learning Foreign Languages with ICT. *Scientific Bulletin*, Vol. XXI No 1(41), 21–26. DOI: 10.1515/bsaft-2016–0032.
- Support The Guardian. *Teacher Network*. (2019). *Teaching languages with technology: tools that help students become fluent*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/teacher-network/2014/may/13/modern-foreign-languages-technology-tools-students-fluent>.
- Nur Afiqah, Z. & Khalid, F. (2016, July). The Benefits and Constraints of the Use of Information and Communication Technology (ICT) in Teaching Mathematics. *Social Sciences & Humanities*, Vol. 7 No.11. Retrieved from <https://www.scirp.org/Journal/PaperInformation.aspx?paperID=68774>.

ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ЗАСІБ ПІЗНАННЯ

Анжеліка Булах

Луганський обласний ліцей-інтернат
«Кадетський корпус імені героїв Молодої гвардії»
м. Кремінна, Україна

Метою дослідження є інноваційні технології навчання. Розкрито, що перехід до 12-річної школи навчання об'єктивно зумовлює переведення освітнього процесу на технологічний рівень.

Виявлено, що можуть і повинні бути використані особистісно зорієнтовані інноваційні педагогічні технології.

Зроблено висновок, що повинні змінитися пріоритети у діяльності вчителя, від пояснювально-ілюстративного методу трансляції готового навчального змісту, до нових особистісно зорієнтованих методів, в яких посилений творчо-діяльнісний компонент засобами електронних підручників.

Сьогодні в умовах стрімкого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, коли високий рівень володіння сучасними пристроями передавання, зберігання та обробки інформації є вимогою часу і притаманний усім суб'єктам освітнього процесу, сучасна освіта не може оминати використання можливостей освітніх мережевих ресурсів, мультимедійних технічних засобів навчання, електронних підручників на всіх освітніх рівнях. Саме в цьому й полягає універсальність перерахованих вище інно-

ваційних форм, методів і засобів навчання: вони можуть бути застосовані в навчально-виховному процесі всіх навчальних закладів, від дошкільного до вищого. Як слушно зауважує О. Жосан, «електронні підручники мають свою специфіку і посідають особливе місце в навчально-виховному процесі» (Жосан, 2012: 11).

На думку дослідника, уважне вивчення всіх властивостей електронних Підручників дозволяє стверджувати, що на них поширюється переважна більшість вимог, які висуваються до сучасної навчальної літератури на паперовому носії. Підручник, в тому числі й електронний, явище поліфункціональне, що забезпечує, як стверджує сучасна методика, «реалізацію інформаційних, розвивальних, виховних, мотиваційних завдань» (Вашуленко, 2010: 11). Практика свідчить, що здобувачів освіти захоплює зміст підручника:

- цікаві, доступні, насичені живими образами тексти;
- яскрава, емоційно виразна мова підручника;
- глибока і послідовна логіка викладу;
- емоціогенний чинник дизайну навчальної книги.

Електронний навчальний підручник, окрім згаданих переваг, збагачений:

- формами подання інформації;
- урізноманітненням типів навчальних завдань;
- індивідуалізацією процесу засвоєння знань;
- розширенням площини самостійності учнів, студентів.
- Застосуванням ігрових технологій;
- активізацією навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу,
- посиленням мотивації навчальної діяльності.

На користь запровадження в Україні електронних підручників впливає їх незначна вага й невеликі розміри.

Визначення поняття «електронний підручник», як зауважує П. Полянський, є настільки широким поняттям, що без конкретизації мало що пояснює. Під електронними підручниками мають на увазі й електронні книги, і структуровані й забезпечені посиланнями тексти, і документи різних типів, починаючи від допоміжних файлів і закінчуючи електронними сторінками в інтернеті, що містять навчальні матеріали.

На думку П. Полянського, електронний підручник – це «освітній продукт, який відрізняється від традиційного підручника на друкованій основі тим, що переглянути його можна за допомогою комп'ютера чи електро-

ної книги; відповідає вимогам Державного стандарту загальної середньої освіти і навчальним програмам» (Полянський, 2010: 15).

Електронний підручник повинен:

- розкривати предмет науки, даючи опис, пояснення, передбачення і прогнозування явищ, фактів, процесів, об'єктів;
- розкривати сутність предмета вивчення;
- містити методичний апарат для вчителя та учнів.

Як зазначає О. Жосан, електронні підручники узагальнено поділяють на три типи:

- 1) відсканований паперовий підручник;
- 2) традиційний підручник з гіпертекстовими вставками;
- 3) спеціально розроблений електронний підручник (Жосан, 2012: 12).

Будь-який із перерахованих типів електронних посібників повинен бути:

- чітко структурований за розділами програми;
- з практичним блоком для формування умінь і компетентностей на основі вивченого теоретичного матеріалу;

- з контрольними запитаннями та завданнями, в тому числі й тестового характеру, довідковими матеріалами тощо. На думку О. Жосан, маючи в своєму розпорядженні комп'ютер, можна інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш наочним і динамічним, сприяти формуванню вмій працювати з інформацією, інших дослідницьких умінь, розвивати комунікативні здібності (Жосан, 2012: 16).

Це має забезпечити:

- швидке й міцне опанування навчального матеріалу;
- розвинути пізнавальні здібності та розумові якості учнів;
- сприяти активізації їх пізнавальної діяльності. Як зазначають М. Чепіль та Н. Дудник, упровадження комп'ютерних технологій унавчальний процес:

- значно покращує якість та ефективність навчання;
- підвищує активність учня;
- веде до перебудови освіти в бік самостійних форм навчання;
- дає змогу інтенсифікувати і раціоналізувати його (Чепіль, 2012: 108).

Таким чином, на сучасному етапі розвитку освіти недостатньо орієнтуватися лише на передавання та засвоєння набутого людством досвіду. Важливо навчити учнів:

- самостійно здобувати знання;

- творчо їх переосмислювати;
- працювати з інформацією, аналізувати її і критично оцінювати;
- бачити і розв'язувати проблеми, тобто сформувати інформаційну культуру особистості. Реалізувати ці завдання можна засобами використання роботи з електронними навчальними підручниками на уроках та в позаурочний час.

Ключові слова: електронний підручник, дослідницькі уміння й навички.

Література

Жосан О. (2012). Місце електронного підручника в навчально-виховному процесі. *Педагогічна майстерня, 9 (21), 11–17.*

Вашуленко М. (ред.) (2010). *Методика навчання української мови в початковій школі.* Київ: Літера ЛТД.

Пищик О. (2012). Методика використання мультимедіа технологій на уроці. *Педагогічна майстерня, 10 (22), 3–9.*

Полянський П. (2010). До питання про переваги і вразливі місця електронних підручників. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук, праць, 10, 15–31.*

Чепіль М., Дудник Н. (2012). *Педагогічні технології.* Київ: Академвидав.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Галина Буянова

ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
м. Київ, Україна

Розвиток технологій спричиняє швидке старіння знань і представники різних професій з кожним роком повинні опановувати все більшу кількість інформації й поновлювати власні знання, щоб бути конкурентоспроможним впродовж життя. Спеціалісти, які досліджують ринок праці в Україні стверджують, що здобувши одну професію і пропрацювати в ній усе життя, як це було в минулому сторіччі, для сучасної молоді

буде неможливим, їм доведеться змінювати професію до семи разів за життя. Дана тенденція вимагає розвитку дистанційної освіти, яка б могла задовільнити освітні потреби різних верств населення, як у здобутті першої спеціальності, так і в удосконаленні професійних знань або, паралельно із професійною діяльністю, набутті нової професії — актуальної на ринку праці.

Наразі значна кількість великих компаній у власній структурі створюють центри дистанційного навчання, для стандартизації, здешевлення й поліпшення якості підготовки свого персоналу. Наприклад, у Microsoft створено навчальний портал для співробітників, користувачів/покупців програмних продуктів і розроблювачів програмного забезпечення.

Сучасна дистанційна освіта — це навчання на відстані із застосуванням новітніх інформаційних технологій, які змінили способи подачі й доставки інформації.

Майбутнє дистанційної освіти американські фахівці пов'язують із розвитком нових дистанційних університетів — мережевих консорціумів.

У Великій Британії (Лондон) для дистанційної освіти спеціально створено Відкритий університет (The Open University), де проходить навчання дистанційно велика кількість студентів не тільки з Великобританії, але з багатьох країн світу.

У Франції створено Тематичні Електронні Університети (UNT) — це асоціації, які об'єднують університети, вищі школи та дослідницькі заклади. Кожен з членів асоціації пропонує власні дистанційні програми навчання для студентів за різними напрямками.

В Україні подальший розвиток дистанційного навчання необхідно здійснювати з урахуванням світових тенденцій та потреб ринку праці. Під час розробки програм дистанційного навчання варто орієнтуватися не лише на студентську молодь, а й розробляти програми, які допоможуть підвищувати кваліфікацію, здійснювати перекваліфікацію вже працюючих осіб та опановувати ними нові професії.

Ключові слова: професійна освіта, дистанційне навчання, освіта впродовж життя.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ РЕСУРСІВ МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ ДЛЯ ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ СТУДЕНТАМИ-МЕДИКАМИ

Іванна Ворона, к. філол. н.

Ольга Колодницька, к.пед.н.

ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
ім. І.Я. Горбачевського МОЗ України»
м. Тернопіль, Україна

Зараз уже всі розуміють, що Інтернет має великі інформаційні можливості. Поява Інтернету в системі освіти стимулює бажання вчитися, розширює зону індивідуальної активності кожного студента, збільшує швидкість подачі якісного матеріалу. Тенденції впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у вищій медичній освіті значно розширили можливості вивчення латинської мови, відкрили доступ до колосальних ресурсів електронних бібліотек, дозволили більш активно використовувати науковий і освітній потенціал та накопичений досвід викладання латини провідних світових університетів.

Метою дослідження є зазначити переваги та недоліки застосування мережі Інтернет у навчальному процесі під час вивчення латинської мови.

Використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет для вивчення латинської мови, розумно інтегруючи їх у навчальний процес, можна більш ефективно вирішувати цілу низку як дидактичних, так і соціокультурних завдань: формувати навички читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності; удосконалювати вміння граматично правильного вживання латинських медичних термінів; удосконалювати навички письмової мови; поповнювати свій словниковий запас; знайомитися з культурою Стародавнього Риму та Стародавньої Греції, її вплив на утворення термінів у галузі медицини; формувати креативність, розвиток творчої активності студентів; підсилювати мотивацію самостійної роботи студентів; обирати можливості індивідуалізації і диференціації роботи студентів; створювати позитивну психологічну атмосферу під час самостійної роботи студентів.

Необхідно зазначити, що для студентів сьогодні мережа Інтернет є заміном традиційної паперової книги, адже на практичних заняттях студенти можуть працювати з електронними підручниками та посібниками. Студенти можуть знайти в мережі велику кількість книг і завантажити на персональний комп'ютер, читаючи з монітору, вивчати й засвоювати матеріал. Їм стає простіше знайти той чи інший уривок, зберегти матеріал, обробити інформацію.

Можна виділити два способи використання Інтернет ресурсів при вивченні латинської мови. Перший варіант — застосування Інтернет-мережі як структурний елемент заняття. Під час заняття можна кілька разів створювати навчальні ситуації за допомогою використання електронних ресурсів: перегляд відеосюжетів чи відеофільмів, виконання онлайн-тестів, завдань для закріплення лексичних, граматичних та фонетичних навичок. Другий варіант — застосування Інтернет-мережі для самостійної роботи студентів — є досить ефективним засобом використання Інтернету для навчальних цілей. Включає у себе підготовку домашніх завдань у вигляді презентацій, пошук та підбір відеосюжетів чи цікавої інформації на запропоновану тематику, підготовка проектів. Завдання можуть бути індивідуальними для кожного студента або ж колективними. Звичайно, студентові буде важко зорієнтуватися в інформаційному потоці самостійно, саме тому викладач повинен надати методичні поради студенту для виконання самостійної роботи, виокремити основні освітні сайти, з якими будуть студенти працювати в позааудиторний час. Це, як правило, перелік Інтернет-джерел та освітніх баз даних для вивчення латинської мови.

Навчальне середовище Інтернету, безумовно, має певні переваги порівняно з друкованими матеріалами, аудіо- і відеокурсами, надаючи безліч інформації, різноманітні сервіси, впливаючи комплексно на перцептивні канали сприйняття інформації, дозволяючи індивідуалізувати навчання та самоосвіту тощо. За допомогою глобальної мережі Інтернет відкривається доступ до інформації в наукових центрах світу, бібліотеках, що створює реальні умови для самоосвіти, розширення світогляду, підвищення кваліфікації.

Протягом тривалої роботи із ресурсами мережі Інтернет визначено найбільш популярні сайти мережі Інтернет, які призначені для вивчення латинської мови та культури античності: *Musaio*s, *Perseus Digital*

Library, Corpus Scriptorum Latinorum, Cambridge Latin Course, Rosetta Stone: Latin, Ephemeris, Philologia classica, Lingua Latina Aeterna, Pinax, Анатом.

Певні незручності у користуванні Інтернет-ресурсами для української аудиторії може становити те, що у своїй більшості вони викладені англійською мовою, також варто зважати на розбіжності у вимові латинських звуків, прийняті в європейській і слов'янській навчальних традиціях.

Оскільки у нашому університеті навчається значна кількість студентів з різних країн світу і мовою викладання усіх дисциплін є англійська, то їм теж було запропоновано під час вивчення латинської мови користуватися англійськими інформаційними та навчальними сайтами. З впевненістю можемо стверджувати, що англійські сайти значною мірою зацікавили іноземних студентів, вони використовували їх не лише для кращого вивчення латинської мови, але і для створення власних презентацій, у підготовці проектів.

Можемо зробити висновок, що використання Інтернет-ресурсів у процесі вивчення латинської мови стає потужним джерелом інформації, засобом індивідуалізації навчання, оцінювання та контролю знань, а також засобом активізації творчої діяльності студентів та заохочення до навчання.

Використання мережі Інтернет у сфері навчання латинської мови дозволяє створити унікальне навчальне середовище, в якому, з одного боку, активізується діяльність кожного студента в процесі навчання, а з іншого, створюються ситуації для колективної діяльності студентів, проявляється їх творча активність і індивідуально-особистісні особливості.

Ключові слова: інформаційні ресурси, латинська мова, вища професійна освіта.

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПОЛЬЩІ

Алла Загородня, к.пед.н., доц.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

З появою Інтернету різко змінилися вимоги до професійної підготовки майбутніх фахівців. У сучасному надінформаційному освітньому просторі вища школа повинна забезпечити підготовку не тільки висококваліфікованих, професійних і конкурентоспроможних фахівців, але й здатних ефективно діяти в умовах динамічних змін у суспільстві, самостійно нарощувати інтелектуальний потенціал людського капіталу, спрямованого на виробництво нових знань, умінь та навичок. Саме тому для забезпечення якісної підготовки фахівців економічної галузі не менш важливою є модернізація змісту освіти на засадах впровадження інноваційних технологій і методів навчання, що базуються на досягненнях науки, інформаційних і дистанційних освітніх технологіях.

Серед критеріїв ефективності професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх економістів вирізняють: *мотиваційний критерій* – характеризує рівень мотивації до неперервного учіння з інформаційних технологій; *когнітивний критерій* – рівень здобутих професійно спрямованих знань, умінь і навичок із інформаційних технологій; *професійно-діяльнісний критерій* – рівень сформованих комунікативних, творчих і аналітичних умінь щодо виконання професійної інформаційно-комп'ютерної діяльності (Клименко, 2011).

Однією з новітніх форм підготовки майбутніх фахівців економічної галузі в Польщі є «масовий відкритий онлайн-курс (МВОК)» – перший навчальний курс (запроваджено в 2008 році), запропонований двома комерційними освітніми платформами – Udacity і Coursera та некомерційним спільним проектом Гарвардського університету та Масачусетського технологічного інституту, реалізованим за участю EDX. Ці освітні платформи пропонують безкоштовні навчальні курси, які не передбачають отримання кредитів після закінчення навчання. Слухачі таких курсів пе-

реглядають відео-лекції, дають відповіді на невеликі тести, беруть участь у онлайн-обговореннях і віддають один одному на перевірку письмові домашні роботи (Вильдавски Бен, 2015: 31).

Таким чином, реалізація сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх економістів припускає досягнення інтегрованого кінцевого результату освіти, який може розглядатися як сформованість у випускника професійних та інформаційних компетентностей як єдності узагальнених знань і умінь.

Ключові слова: професійна підготовка, інформаційні технології, фахівці економічної галузі.

Література

Вильдавски Бен (2015). МООК в развивающихся странах: новая надежда или надежда? *Международное высшее образование, 80, 31–33.*

Клименко Ю. А. (2011). *Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04.* Умань.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ИКТ–ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

Виктор Казаченок, д.пед.н., проф.
Белорусский государственный университет
г. Минск, Беларусь

Денис Денисовец, аспирант
Могилевский государственный политехнический колледж
г. Могилев, Беларусь

Целью исследования является применение ИКТ в образовательном процессе Республики Беларусь.

Основные результаты исследования показали, что на протяжении многих лет была проделана большая работа по созданию благоприятных условий для подготовки всесторонне развитого поколения, отвечающая всем требованиям и задачам XXI века. Система образования стала одним из приоритетов развития нашего государства и общества. Развитие

и внедрение ИКТ в Республике Беларусь вышло на совершенно новый уровень – одним из приоритетных направлений развития системы образования стала информатизация и внедрение ИКТ в образовательный процесс, который предусматривает решение следующих задач:

- оснащение современным компьютерным оборудованием;
- разработка электронных образовательных ресурсов по учебным предметам;
- подготовка педагогов по использованию ИКТ в образовательном процессе.

ИКТ так же включает в себя необходимое программное обеспечение, аудио и визуальные системы, промежуточное оборудование, которое помогает пользователям получать доступ, передавать и управлять информацией.

В настоящее время у большинства людей есть компьютеры и смартфоны. Это делает возможным создание распределённых сетей, которые могли бы предоставлять необходимую им информацию практически в любом месте.

Необходимые материалы, исследования и практический опыт не всегда может быть доступен в определённых местах, но благодаря развитию сети интернет, оборудованию и программному обеспечению, получение необходимой информации становится доступным.

Благодаря развитию ИКТ многие люди способны получать необходимую информацию прямо из сети интернет. В интернете уже сегодня существует много университетов, которые работают на удалённой основе.

Для преподавателей это так же большой плюс. Они могут создавать необходимые презентации, видео и аудио учебные материалы.

Кроме того, возможно, создание целых образовательных сетей для групп преподавателей. Это помогает всей группе плодотворно излагать свои мысли для обучаемых, которые смогут в любой необходимый момент получить доступ к этим материалам.

Созданная единая централизованная сеть по различным предметам и уровням подготовки может помочь многим ребятам постигнуть необходимые азы обучения.

Возможность широкого использования ИКТ является важным фактором повышения эффективности не только учебного процесса в образовательном учреждении, но и процесса самообразования специалиста на протяжении всей его профессиональной деятельности.

ІКТ можуть зробити нашу життя простіше, але для цього розвитку необхідно комп'ютерне обладнання і кваліфіковані кадри.

Таким чином, використання ІКТ дає реальні можливості впливати на ефективність не тільки навчального процесу, але і на просування активної громадянської позиції студентів.

Ключеві слова: ІКТ, інтернет, інформатизація, комп'ютерні технології.

УКРАЇНСЬКІ ШКОЛИ З ПОГЛЯДУ ЕВОЛЮЦІЇ ПРИОРІТЕТІВ ІКТ- ОСВІТИ, МЕРЕЖИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Тетяна Ліснівська, вчитель вищої категорії

Спеціалізована школа з поглибленим вивченням
інформаційних технологій

Подільського району міста Києва № 3
м. Київ, Україна

Сучасне навчання в загальноосвітній школі тісно пов'язане з використанням ІКТ, наскільки готові вчителі України активно впроваджувати SMART технології. Школа як осередок розвитку майбутнього вимагає особливих потреб. Існує певний цифровий розрив учень – вчитель. Вчитель як фасилітатор готовий до інновацій. Учень сприймає розвиток технологій найчастіше в напрямку, що уповільнює розвиток. Сучасний формат комп'ютерної техніки технологічно відповідає будь-яким вимогам, це зручність у використанні, легкість здобуття інформації, зручний розмір, безмежні можливості. Програмне забезпечення в мережі має невичерпні контенті і надає особистісні навички для самостійного створення власних сайтів, сторінок, блогів, програм, мереж, груп. Спілкування втрачає кордони. Мережа дала можливість відкривати всі сфери для спілкування і отримання інформації.

Проект Панаборд майстри 2013 р. дав початок розвитку нового підходу до навчання. 100 кращих педагогів України показали можливості роботи на SMART дошках Panasonic. Вчителі різних областей України взяли участь

у Всеукраїнському конкурсі. Школи почали отримувати технічну підтримку. Вчителі цікавий матеріал для дослідження. Відкрилися проекти на кращі вчительські сайти, блоги, сторінки. Промисловість своєрідно поставилась до новітніх можливостей, поширились ігрові пропозиції для розваг. Для навчальної роботи з'явилися диски, як носії навчального матеріалу, Поширення покриття і мережі відкрило змогу онлайн застосункам. Вчителі відкрили для себе скрайбінг, Sway і нагоду самоосвіти в мережі з мережним контентом, учні і дорослі отримали геймову залежність.

Нова українська школа — це нова хвиля STEM і SMART налаштувань. Класична педагогіка цілком вкладається в сучасний формат. Учень отримує знання з різних джерел. Вчитель фасалітує процес. Плюси і мінуси мереживного формату: доступність, неосяжність, можна навчитись будь-яких навичок з відео і текстових файлів, поряд з цим збереження етичних норм, збереження здоров'я, вміле застосування вимагає вчительського сприяння.

Ключові слова: сучасне навчання, мереживні можливості, гейміфікація.

WEB-ПЛАТФОРМА ONLINE-НАВЧАННЯ

Олександр Меньяйленко, д.тех.н., проф.

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка
м. Старобільськ, Україна

Метою роботи є розробка *гібридної* платформи *online*-навчання з можливістю забезпечення дидактичної взаємодії у режимі *реального часу*.

Розкрито особливості використання інформаційних технологій навчання, програмно-апаратних засобів та сервісів мережі *Internet* у сучасному освітньому процесі.

Виявлено, що: 1) на сьогодні розроблено та використовується велике різноманіття платформ та систем електронного навчання (*e-Learning*), програмних засобів та *web*-сервісів у мережі *Internet*, які дозволяють реалізувати різні підходи до *online*-навчання та є ефективними сучасними дидактичними засобами підтримки та проведення навчального процесу;

2) основним базовим типом архітектури сучасних інформаційних систем навчання є розподілені гібридні системи, в яких використовується «клієнт-серверні» та «хмарні» технології.

Проте, ці платформи (інформаційні системи) не дозволяють реалізувати у повній мірі *online*-навчання у режимі *реального часу*, забезпечити психолого-педагогічну взаємодію викладача з студентами, не враховують *психолого-емоційний* стан тих, хто навчається та інше, що суттєво обмежує їх дидактичні можливості.

Базуючись на результатах аналізу розроблено *концепцію побудови гібридної web-платформи online*-навчання у реальному часі, яка базується на: 1) використанні *гібридного та модульного підходів* до реалізації дидактичної взаємодії викладача та тих, хто навчається; 2) віртуальній моделі навчального закладу (університету); 3) навчальних *web-технологіях і сервісах* мережі *Internet*; 4) педагогічному принципі навчання *«все і звідусіль»*.

На основі цієї *концепції* створено гібридну платформу *online*-навчання у реальному часі «Електронний університет». Платформа (інформаційна система) працює у трьох базових режимах: 1) *режим змішаного навчання*; 2) *режим прямої адресації*; 3) *режим непрямої адресації*. Ці режими пов'язані з особливостями використання клієнтської частини програмного забезпечення.

Крім цього, платформа «Електронний університет» має *підсистему створення викладачами тестів*, за допомогою яких реалізується *технологія розподіленого тестування*, з можливістю врахування емоційного стану тих, хто навчається, та реалізації психолого-педагогічних впливів у процесі навчання. Це забезпечується за допомогою зворотного зв'язку між викладачем та студентами. До складу «Електронного університету» також входять для модулі (підсистеми): *Internet-radio* та *Internet-телебачення*, що додатково розширює дидактичні можливості *гібридної web-платформи online*-навчання.

Також, «Електронний університет» веде *журнал відвідувань* занять студентами у *реальному часі*, що дозволяє викладачу продовж *online*-навчання контролювати присутність студентів у *електронній лекційній аудиторії (e-Room)*, а також забезпечувати взаємодію між студентами та викладачем.

Платформа є дослідницькою розробкою, її роботу перевірено в умовах реального навчального процесу. На сьогодні вона використовується у Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка рядом

викладачів та кафедр для студентів, які не мають змоги постійно знаходитись в університеті (*режим змішаного навчання*).

Зроблено висновок про ефективність та доцільність застосування платформи *online*-навчання «Електронний університет» у реальному навчальному процесі в режимі реального часу.

Ключові слова: гібридна платформа, *online*-навчання, електронний університет.

VIII.

UKRAINE-EU: CROSS-CULTURAL COMPARISON IN EDUCATIONAL RESEARCH

УКРАЇНА-ЄС: КРОС-КУЛЬТУРНІ ПОРІВНЯННЯ В ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

УКРАЇНА-ЕС: КРОС-КУЛЬТУРНЫЯ ПАРАЎНАННІ Ў АДУКАЦЫЙНЫХ ДАСЛЕДАВАННЯХ

ЕТАПИ РОЗВИТКУ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Ірина Іванюк, к.пед.н.

Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПНУ
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначити етапи розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища (КОНС) в умовах полікультурної освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС).

У процесі наукового пошуку визначено етапи розвитку КОНС в умовах полікультурної освіти в країнах ЄС на основі вивчення аналізу урядових документів, програм і проектів інформатизації освітнього середовища ЄС та Ради Європи (Ivaniuk, 2016).

I eman – інформаційно-підготовчий (1997–2000) – розроблення європейської культурної політики стосовно використання нових інформаційних технологій. ЄС та Радою Європи задекларовано необхідність підтримки формування демократичного та сталого інформаційного суспільства,

розуміння важливості ІКТ для забезпечення поваги до прав людини та культурного різноманіття, сприяння свободі слова, для максимального використання освітнього і культурного потенціалу європейських країн.

II етап — інфраструктурно-забезпечувальний (2001–2004) — забезпечення комп'ютерним обладнанням ЗЗСО, їх підключення до Інтернету, розроблення нового змісту освіти з обов'язковим використанням ІКТ, навчання вчителів використовувати комп'ютер та Інтернет, що здійснювалось у рамках реалізації Плану дій електронного навчання ЄС.

III етап — педагогічно-комунікативний (2004–2006) — створення освітнього порталу e-Twinning директором з питань освіти і культури ЄС для налагодження контактів між ЗНЗ, створення освітньої мережі для участі учнів і вчителів в європейських освітніх проектах. Тематика реалізованих проектів свідчить, що ЄС дотримується політики розвитку й підтримки полікультурної освіти.

IV етап — проектно-забезпечувальний (2007–2010) — розроблення класної кімнати майбутнього для підтримки індивідуального та групового навчання, творчого розвитку особистості учня через реалізацію пілотних проектів, проектної діяльності у мережі шкіл ЄС та представлення результатів досліджень, що здійснювалось в межах Сьомої рамкової програми ЄС з наукових досліджень та інновацій.

V етап — компетентнісно-орієнтований (2010–2013) — формування компетентностей учнів, зокрема полікультурної та інформаційно-комунікаційної, необхідних для подальшого успішного працевлаштування. Для цього на національному рівні кожної країни-члена ЄС розроблено відповідні плани дій щодо модернізації інфраструктури ІКТ шкіл, внесено зміни в навчальні плани і програми, які передбачали розширене використання ІКТ під час навчання, використання та поширення успішних практики викладання з використанням ІКТ, створення механізмів для перевірки знань і навичок.

VI етап — проектно-діяльнісний (2014 — теперішній час) — застосування інтерактивних методів навчання з використанням ІКТ, використання ЕОР, діяльність освітніх мереж і спільнот, налагодження міжнародної співпраці, здійснення наукових досліджень та проектів за програмою ЄС “Горизонт 2020”.

Зроблено висновок, що розвиток КОНС в умовах полікультурної освіти в країнах ЄС відбувається на основі комплексного підходу.

Ключові слова: полікультурна освіта; комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище.

Література

Ivaniuk, I. V. (ed.) (2016). Rozvytok kompiuterno orientovanoho navchalnoho sere-dovyshcha v umovah polikulturnoi osvity uchniv v krainah Evropeyskoho Soyu-zu [The development of computer-based learning environment in terms of the multicultural education of students in the European Union. — Manuscript. The-sis for PHD]. Kyiv, Institute of Information Technologies and Learning Tools of NAPS of Ukraine (in Ukrainian).

СУЧАСНІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ В КРАЇНАХ ЄС

Людмила Пуховська, д.пед.н., проф.

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Мета дослідження полягає в розкритті сучасних векторів розвитку професійної освіти і навчання в країнах ЄС в умовах глобалізації і європейської інтеграції. В умовах глобалізації та європейської інтеграції стрімко змінюються сутність, характер, а також структура професійної освіти і навчання (ПОН). Виявлено, що упродовж останніх двох десятиліть в країнах ЄС кардинально змінюється ландшафт ПОН: з'являються нові сектори ПОН, спричинені різними явищами, зокрема, розширенням масштабів вищої освіти тощо; збільшується кількість провайдерів ПОН на вищих кваліфікаційних рівнях в результаті зростання впливу на практику ідей нового професіоналізму; поширюються нові професійні програми і програми перекваліфікації для безробітної молоді та інших категорій населення, які були «витіснені» з ринку праці в результаті кризи 1970-х – початку 80-х років і 90-х років ХХ ст. тощо. В цілому відбулося загальне збільшення форм ПОН, типів провайдерів, рівнів і механізмів ПОН, джерел фінансування тощо. Ці зміни відбиваються в Міжнародній Стандартній Класифікації Освіти – МСКО 2011, де зроблено висновок про *переміщення професійного напрямку розвитку освіти в структури вищої освіти та*

введено розмежування між академічними і професійними програмами на вищих кваліфікаційних рівнях.

Визначено, що в реальній практиці країн ЄС програми ПОН знаходяться не лише на 3–4-му кваліфікаційних рівнях, але й поширюються на всі рівні кваліфікаційної рамки, включаючи базові освітні програми I–II-го рівня, які містять чітко виражений професійний компонент (наприклад, програми для емігрантів). Офіційно вони не вважаються професійними, адже їх профіль (орієнтація) і призначення залежать від різноманітних джерел фінансування. У контексті співпраці між ЄС та Україною вивчення сучасних моделей професійної освіти і навчання країн Європейського Союзу можна розглядати як джерело інноваційного досвіду, що допоможе підвищити престижність і статус національної професійної освіти і, водночас, сприятиме її реформуванню та інтеграції в європейський та світовий освітньо-науковий простори. Дієвим інструментом інтеграційних процесів є Європейська Рамка забезпечення якості в сфері професійної освіти і навчання. Рамкова модель складається з таких частин: а) модель планування, здійснення, оцінки і аналізу систем ПОН в країнах на різних рівнях; б) методики оцінки й аналізу системи з наголосом на алгоритмі здійснення самооцінки в поєднанні із зовнішньою оцінкою; в) системи моніторингу, яка визначається відповідним чином на національному або регіональному рівні та, можливо, в поєднанні з добровільним експертним спостереженням на європейському рівні; г) вимірювальних інструментів – набору еталонних показників, спрямованих на допомогу країнам-членам в контролі та оцінці систем на національному або регіональному рівнях. Використовуючи її за взірцем, необхідно переглянути наявні в Україні техніки, методики, критерії якості і способи їх розробки.

Ключові слова: професійна освіта і навчання, європейська інтеграція, вектори розвитку, інноваційний досвід.

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У КОНТЕКСТІ УЧАСТІ УНІВЕРСИТЕТУ У ПРОГРАМІ ЕРАЗМУС+ЖАН МОНЕ МОДУЛЬ

Аліна Сбруєва, д.пед.н., проф.

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

Метою дослідження є узагальнення досвіду інтернаціоналізації підготовки докторів філософії з освітніх, педагогічних наук в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка в контексті виконання проекту Жан Моне Модуль.

У дослідженні констатовано, що інтернаціоналізація вищої освіти означає, згідно з прийнятим у світовій педагогічній думці тлумаченням, надання міжнародного та інтеркультурного виміру всім аспектам функціонування вишу. В умовах розвитку ЄПВО підготовка *PhD* розглядається як третій (освітньо-науковий) рівень вищої освіти, інтернаціоналізація якого має свою специфіку, що передбачає дотримання низки рекомендацій, розроблених та затверджених європейською академічною спільнотою (так звані рекомендації «Salzburg I» та «Salzburg II»), до числа яких належать, зокрема, формування у майбутніх *PhD* готовності до участі в наукових програмах університету та більш широкої наукової спільноти; залучення до участі у регіональних інноваційних кластерах, національних та міжнародних дослідницьких мережах, програмах міжнародного співробітництва тощо. Відповідно до логіки процесу інтернаціоналізації вищої освіти, що поширюється і на підготовку *PhD*, вона повинна включати як внутрішній вимір, що стосується освітньо-наукової програми, виконуваної в межах університету, так зовнішній, що передбачає різні форми освітньо-наукової активності здобувачів *PhD* за кордоном.

Узагальнення досвіду СумДПУ імені А.С.Макаренка щодо інтернаціоналізації підготовки *PhD* дозволяє виокремити такі складові внутрішнього виміру досліджуваного процесу: 1) запровадження спеціалізованих навчальних дисциплін, спрямованих на формування міжнародного виміру дослідницької компетентності здобувача («Порівняльна педагогіка вищої

школи», «Порівняльна професійна педагогіка, «Академічна культура дослідника: національний та європейський виміри» тощо); 2) формування навичок презентації результатів власних наукових досліджень та участі в наукових дискусіях на представницьких міжнародних наукових заходах («Педагогічна евристика», «Педагогічна риторика», «Academic Writing» тощо); 3) набуття спільного досвіду участі членів академічної громади у програмах Еразмус+, зокрема у проєкті Жан Моне модуль «Європеїзація докторських програм у галузі освіти на засадах інтердисциплінарного та інклюзивного підходів».

Зовнішній вимір досліджуваного феномену включає стажування майбутніх *PhD* у закордонних університетах, що відбуваються як за програмами міжуніверситетського співробітництва, так на основі здобуття міжнародних грантів.

Порівняльний аналіз впливу різних форм інтернаціоналізації докторських програм дозволяє дійти висновку, що найбільш системний вплив на досягнення бажаного результату мають міжнародні програми (зокрема програма Жан Моне Модуль), що являє собою спільний досвід всіх членів університетської докторської громади у модернізації навчально-методичного забезпечення, освітнього процесу, практики проведення наукових заходів, співпраці з учасниками інших наукових громад як в Україні, так і за кордоном.

Ключові слова: інтернаціоналізація вищої освіти, забезпечення якості, доктор філософії, підготовка.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Ірина Соколова, д.пед.н., проф.

Донецький національний медичний університет
м. Маріуполь, Україна

Метою дослідження є визначення сучасної європейської стратегії щодо освіти дорослих як поліфункціонального соціокультурного феномену у транзитивному суспільстві. Рівнем компаративного аналізу визначено інституції ЄС.

Систематизовано підходи щодо основних дефініційних ознак поняття «освіта дорослих», яке охоплює «всі форми навчання, що здійснюються дорослими після закінчення початкової освіти та навчання, наскільки би віддалено цей процес може відбуватися» (Європейська комісія) (Council of the European Union, 2008: 9); «весь спектр формальної, неформальної та інформальної навчальної діяльності, що призводить до набуття нових знань та навичок» (Final report for ...2010: 6).

Освітню структуру дорослого населення показано за результатами досліджень, які проводилися під егідою ЄС протягом останніх років (EU LFS).

У країнах ЄС приблизно 25% дорослого населення (віком 25–64) завершили навчання на рівні неповної середньої освіти, майже 6,5% мають тільки початкову освіту. У Чеській Республіці, Естонії, Литві, Польщі та Словаччині частка дорослого населення без повної середньої освіти не перевищує 10%; від 10% до 20% – у Болгарії, Німеччині, Латвії, Угорщині, Австрії, Словенії, Фінляндії, Швеції та Норвегії. Понад 40% населення у віці 25–64 років у Іспанії та Італії не мають повної середньої освіти, близько 60% на Мальті та у Португалії (European Commission, 2015: 17–18).

З'ясовано, що за цілями, які реалізуються у неперервній освіті, та формами здобуття освіти дорослих поділяють на три підсистеми: *додаткова професійна освіта* (сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної високотехнологічної економіки; споживачами послуг є соціально адаптована частина населення); *освіта протягом життя* (забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя; спрямовує на реабілітацію соціальних і професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до швидкозмінного соціального середовища; залучає громадяни, що не мають в силу різних причин доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації); *неформальна* (забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, здобуття основних і додаткових знань, навичок, спеціальних умінь тощо); *відкрита освіта* у різних її формах і дистанційне навчання.

За результатами дискурс-аналізу визначено стратегічні напрями дій Об'єднаної Європи щодо освіти дорослих.

У 2006 році Рада Європи затвердила Lifelong Learning Programme як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. У 2008 році Рада Європи визнала, що навчання дорослих сприяє соціальній згур-

тованості і допомагає Європі краще реагувати на виклики глобалізації. У 2014–2020 рр. в рамках програми LLP і «Erasmus For All» нового змісту набула підпрограма Grundtvig, що спрямована на збільшення кількості людей, задіяних у навчанні дорослих; покращенні умов для мобільності дорослих; підвищенні якості та співпраці між організаціями освіти дорослих; розробку інноваційних навчальних та управлінських практик; забезпечення соціальної інтеграції; підтримку інноваційного ІКТ-освітнього контенту, технічної підтримки та практик.

Маніфест-2019 Європейської асоціації навчання дорослих (EAEA) напередодні виборів у Європарламент спрямовує на осмислення основних викликів Європи, що навчається: активне громадянство та демократія; здоров'я і благополуччя; життєві навички; соціальна згуртованість, справедливість і рівність; зайнятість і робота; цифрування; міграція та демографічні зміни; сталий розвиток; освіта дорослих та європейська та міжнародна політика (EAEA, 2019).

Зроблено висновок, що протягом останнього десятиріччя на рівні інституцій ЄС було прийнято низку документів щодо доступу до можливостей для розвитку навичок та додаткових кваліфікацій для дорослих з низькими базовими або кваліфікаціями низького рівня та підвищення їхньої грамотності, математичних та цифрових навичок.

Ключові слова: країни ЄС, освіта дорослих, структура дорослого населення.

Література

- Council of the European Union. (2008). Council conclusions of 22 May 2008 on adult learning. *Official Journal of the European Communities*, 140, 6.6.2008, 10–13.
- European Commission /EACEA/ Eurydice. (2015). *Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the EU, 156.
- EAEA. (2019). *Manifesto for Adult Learning in the 21st Century: The Power and Joy of Learning*. Retrieved from <https://eaea.org/why-adult-education-2/>
- Final report for: Study on European Terminology in Adult Learning for a common language and common understanding and monitoring of the sector (2010). NRDC, 304.

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ

Гаррет Бодом, аспірант

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Освіта була і залишається однією з найважливіших і найскладніших умов прогресивного розвитку суспільства, підготовки громадян до життя, їх соціалізації, залучення до духовних надбань людства.

Початок ХХІ ст. в Україні вирізняється вагомими політичними, економічними та соціальними змінами. Ринкова система взаємовідносин кардинально змінила психологію суспільства, зміст його потреб та систему цінностей і вплинула на всі сфери життя громадськості, зокрема й освіту. Це характеризується модернізацією змісту освіти, форм і методів, розробкою та апробацією нових освітньо-психологічних технологій, виникненням нових типів навчальних закладів, наданням їм автономії.

Після постанови Прем'єр-міністра України Юлії Тимошенко про перехід середніх шкіл до автономії, що передбачає самостійне керування фінансовими ресурсами, тема децентралізації освіти шляхом перетворення загальноосвітніх навчальних закладів в автономні установи стала актуальною і в Україні.

Реформування освіти шляхом надання самостійності навчальній установі відбувається через зміни:

- фінансування школи;
- змісту освіти та контролю його якості;
- управління школою і шкільною системою.

Історія цих змін у Західній Європі налічує не один десяток років, і сьогодні про них можна вести мову як про усталену практику. Тому для української освіти було б доцільно перейняти передовий досвід європейських країн у галузі реформування освіти, забезпечення автономії школи, децентралізації управлінських рішень зокрема.

Для України пошук власних підходів до вирішення цієї проблеми в умовах переходу економіки країни до світового ринку та європейського інтеграційного економічного простору вимагає вивчення і адаптації зару-

біжного досвіду задля загальної тенденції до єднання та входження у європейський освітній простір. Як вважають зарубіжні дослідники, “більшість європейських країн вже пережили кризу освітніх установ”. Це виявилось:

- по-перше, в нездатності системи виконувати свої головні функції (наприклад, бути інститутом всебічного розвитку особистості);
- по-друге, у високому ступені централізації в управлінні освітою (відповідно до концепції єдиної системи освіти центральні органи влади несуть відповідальність за неправильне функціонування системи);
- по-третє, в монополії держави на освіту (наприклад, 91% початкової освіти в Італії контролюється державою, у Франції цей показник становить 86%, у Німеччині – 98,5%, у Греції – 97,8%);
- по-четверте, у вилученні з політичних програм освіти як пріоритетного напрямку, особливо, на фінансовому рівні.

Одним з найбільш значимих процесів після виходу з кризи в галузі освіти переважної більшості країн Європи стала реструктуризація управління освітою, яка передбачала як процес централізації, так і децентралізації. Децентралізація освіти в країнах Західної Європи особливо яскраво проявилась у другій половині 80–90-х рр., оскільки відбувалася в якісно новому економічному і політичному контексті глобалізаційних перетворень. Це питання висвітлено у низці міжнародних досліджень, в яких проаналізовано практику реформування освіти в країнах ОЕСР, Європейського Союзу та у ширшому колі країн, реформаторську активність яких досліджували експерти світового банку та ЮНЕСКО. Проте одним з найбільш результативних проявів децентралізації освітніх систем в контексті сучасних реформ у країнах Західної Європи стало питання надання навчальним закладам автономії у широкому і вузькому змісті цього слова.

«Автономія – це право академічних інституцій на самостійний вибір засобів реалізації завдань, поставлених перед ними або ними ж визначених». Для школи автономію чи самостійність можна тлумачити як право діяти відкрито, вільно чи незалежно від державного законодавства. Загалом можна твердити, що автономія вільної школи охоплює три аспекти самостійності загальноосвітнього закладу: юридичний (чи правовий), економічний та педагогічний.

Питання реформування освіти України є наслідком і необхідною складовою розвитку інтеграційних процесів. Це означає, що є потреба у створенні умов, які забезпечують безперервне оновлення системи освіти

відповідно до змін, що відбуваються в країні та світі. Одним з провідних аспектів реформування галузі освіти в світі та у європейських країнах зокрема є децентралізація управління та зміна форм власності закладів освіти. Пріоритетною стратегією децентралізації освіти в країнах Європи є становлення шкільної автономії в широкому розумінні цього слова. Це передбачає юридичні, економічні та педагогічні зміни в організації роботи школи. І хоча організація та робота автономної школи, крім переваг, має свої недоліки, проте значна кількість європейських автономних шкіл продемонструвала ефективність своєї роботи та високий рівень досягнень учнів. Успіх діяльності автономного закладу значною мірою залежить від особистості директора, його ділових якостей та громадянської свідомості батьків, проте це теми для наступних досліджень.

Ключові слова: освітні стратегії, шкільна автономія, децентралізація.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА В РАМКАХ ЄВРОПЕЇЗАЦІЇ ТА ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Ольга Золочевська, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У сфері освіти відбуваються радикальні функціональні, структурні й організаційні зміни, в регулюванні яких значну роль відіграє державна освітня політика. Стосовно функцій соціального інституту освіти існує чимало різних класифікацій, але найчастіше виокремлюються такі функції:

- культурна (трансляція знань і культурних зразків);
- соціальна (участь у процесах соціалізації особистості);
- економічна або професійна (підготовка і перепідготовка кадрів, формування соціально-професійної структури суспільства);
- ідеологічна (виховання громадянина, лояльності до наявних інститутів, підтримка моральних норм);
- соціально-селективна (освіта є каналом соціальної мобільності й інструментом відтворення соціальної нерівності).

Вважається, що систему загальної освіти переважно орієнтовано на соціальну і культурну функції, а систему професійної освіти — на економічну. Процес європейської інтеграції не може обмежуватися лише політичними та економічними факторами — він має охоплювати усі сфери суспільного життя: економічну, політичну, правову, наукову, культурну, освітню. Більше того, саме гуманітарний розвиток суспільства є головною передумовою і запорукою успішного просування в цьому напрямі. Серед інших чинників інтеграція в освітній сфері виступає одним з найважливіших — довгостроковим чинником всього процесу. Адже саме освіта значною мірою закладає погляди, цінності, способи сприйняття й інтерпретації світу тощо. Тому близькість чи принаймні співмірність освіти має стати ефективним стимулятором процесу європейської інтеграції на тривалу перспективу. Усвідомлення цього фактору керівництвом європейських країн втілювалося в започаткуванні Болонського процесу тобто підписанням 1999 року 33 країнами Європи угоди про інтеграцію вищої освіти різних країн світу, що стало концентрованим вираженням загальноєвропейських інтеграційних тенденцій в освітній сфері. Крім Європейської комісії та представників 40 країн, які вже офіційно приєдналися до Болонської декларації, «рушійними силами» в Болонському процесі виступають також (організації сприяння з консультативними функціями): Рада Європи, Європейська асоціація інституцій вищої професійної освіти, ЕІА — Асоціація європейських університетів), ЕЗІВ — Асоціація національних союзів студентів Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО). До «рушійних сил» Болонського процесу, безумовно, треба віднести також провідні університети Європи.

З 2002 р. розпочався процес формування Європейського дослідницького простору. 19 вересня 2003 р. відбулася Берлінська конференція міністрів вищої освіти і науки країн Європи, яка проголосила конвергенцію двох євроінтеграційних процесів: створення Європейської зони вищої освіти та Європейського дослідницького простору.

Ключові слова: сфера освіти, інтеграція, Європейський дослідницький простір.

ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВИТИ ДО РОЗВИТКУ КРИТИЧНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ

Ірина Ільчук, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Перехід до компетентнісної парадигми навчання, що є головним вектором реформування сучасної української школи, передбачає формування в учнів ключових компетентностей та низки важливих наскрізних умінь, серед яких критичне мислення.

Організація навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці з метою розвитку в них критичного мислення вимагає спеціальної підготовки з боку вчителя щодо дотримання особливої педагогічної технології, для якої характерними є нетипові для традиційної системи навчання структура уроку, набір форм та методів, що сприяють кращому засвоєнню учнями навчального матеріалу та/через формування й відточування вмінь, що входять до складу критичного мислення. Відповідно до цього мету нашого дослідження вбачаємо у висвітленні окремого аспекту підготовки вчителя до розвитку критичного мислення учнів у процесі навчання, що стосується структури професійної готовності вчителя до здійснення такого напрямку педагогічної діяльності.

Аналіз науково-методичної літератури з проблеми запровадження технології розвитку критичного мислення у навчальний процес (Crawford, 2005; Elder, 2010; Pometun, 2016; Zagashev, 2003) дозволив виокремити основні компоненти готовності вчителя до використання означеної технології на уроці, а саме: 1) *психологічна готовність* вчителя, що включає мотиваційний (наявність у вчителя внутрішньої мотивації до розвитку критичного мислення учнів на своїх уроках, усвідомленості своєї ролі в цьому процесі) та оціночний (адекватна оцінка власної професійної готовності до методичної організації роботи учнів з метою розвитку в них критичного мислення) аспекти; 2) *когнітивна готовність*, що складається із гносеологічного (знання педагога про

сутність критичного мислення, його структуру, механізми здійснення) та поведінкового (володіння стратегіями критичного міркування та використання їх у власній педагогічній діяльності та безпосередньо у повсякденній життєвій практиці) аспектів. Адже, як зазначають науковці, вчитель здатен розвивати критичне мислення учнів тією мірою, котрою сам ним володіє (Elder, 2010: 38); 3) *методологічна готовність* вчителя передбачає знання особливостей технології розвитку критичного мислення, а також сформованість умінь використання методів технології на уроках зі свого предмета, навичок оцінювання результатів роботи учнів, організованої за цими методами, й ступеню опанування ними майстерністю критично мислити загалом.

Із зазначеного вище зроблено висновок про те, що професійна підготовка вчителя до застосування технології розвитку критичного мислення у процесі навчання має включати психологічний, когнітивний та методологічний компоненти, що озброюють його інструментарієм педагогічного впливу на формування в учнів наскрізного вміння мислити критично.

Ключові слова: критичне мислення, технологія розвитку критичного мислення, професійна підготовка вчителя.

Література

- Crawford, A., Saul, W., Mathews, S.R., Makinster, J. (2005) *Teaching and learning strategies for the thinking classroom*. New York, NY: The International Debate Education Association.
- Elder, L., Paul, R. (2010) Critical Thinking: Competency Standards Essential for the Cultivation of Intellectual Skills, Part 1. *Journal of Developmental Education*, 34 (2), 38–39.
- Pometun, O., Sushchenko, I. (2016) *Navchaiemo myslyty krytychno* [Teaching to think critically]. Dnipropetrovsk: Lira. (in Ukrainian)
- Zagashev, I., Zair-Bek, S., Mushtavinskaya, I. (2003) *Uchim detey myslit kriticheski* [Teaching children to think critically]. Saint Petersburg: Alians-Delta. (in Russian).

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДРУЧНИКАХ С.Х. ЧАВДАРОВА

Анна Кузьменко, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Мета – розкриття дидактичних ідей та методів навчання у структуруванні й змістовному наповненні підручників С.Х. Чавдарова для молодшої школи, які сприяють забезпеченню сприйняття, розуміння, засвоєння та застосування учнями нових знань в освітньому процесі сучасної школи.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХ ст. в українській шкільній науці відбувалися якісні зміни в змісті й методиці викладання різних навчальних дисциплін, з'являється плеяда непересічних постатей вітчизняної педагогічної думки, чия наукова спадщина, освітня і громадська діяльність заслуговують на дослідження і всебічне осмислення в умовах реформування сучасної школи. Однією з відомих постатей цього періоду став С.Х. Чавдаров. До його науково-педагогічної спадщини ввійшли і підручники для учнів початкової школи, в яких закладено глибокий методичний потенціал.

Його підручники свого часу задовольняли нагальні потреби школи та й для нас сьогодні мають чималу наукову цінність. У них знаходить своє відображення теорія і практика навчання молодших школярів, закладені основні дидактичні ідеї, які є актуальними, перш за все, для формування в учнів різноманітних знань, умінь і навичок. Тексти підручників були сповнені ідеями свідомого навчання. Багаторазове, систематичне повторення, переказування текстів сприяло їх міцному засвоєнню, розвитку пам'яті молодших школярів. У своїх методичних пошуках С.Х. Чавдаров надавав великого значення «золотому» правилу дидактики – наочності. Тому у його підручниках багато таблиць, схем, малюнків, які допомагали учням легше засвоїти та відтворити матеріал, який вивчався. Важливого значення С.Х. Чавдаров надавав розвитку усного і писемного мовлення учнів. Учений пропонував розвивати мовлення учнів під час вивчення різних розділів мови, за допомогою спеціальних вправ на уроках читання

(переказ, твори-роздуми, вправи з розвитку образного мовлення, складання самостійних творів). У результаті наполегливої роботи над принципами навчання С.Х. Чавдаров запропонував методикау їх ефективного застосування, яка не втратила своєї актуальності та може бути успішно використаною при навчанні учнів сучасної школи.

Аналіз підручників ученого свідчить про ґрунтовність розробки проблеми методів навчання. С.Х. Чавдаров вважає, що класичні групи методів (словесні, наочні та практичні) впливають на формування світогляду, розвиток мислення, пам'яті, творчої уяви, розвивають в учнів допитливість, сприяють усебічному розвитку особистості.

Висновок. Вивчення праць Сави Христофоровича Чавдарова поглиблює і збагачує ті наукові засади, які є цінними для успішного вибудовування національної системи освіти. Дидактичні ідеї С.Х. Чавдарова знаходять усе більше втілення при формулюванні сучасних вимог до результатів навчальної діяльності школярів.

Ключові слова: дидактичні ідеї С.Х. Чавдарова, методи навчання, методика викладання, освітня діяльність.

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Світлана Луцькова, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

У новому тисячолітті трансформаційні та глобалізаційні процеси світової економіки зумовлюють визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку суспільства в цілому та сучасної школи в тому числі, висувають високі вимоги до діяльності закладів освіти.

Природнім і закономірним процесом, за таких умов, є зростання інтересу вітчизняних учених, дослідників і управлінців до наукового доробку стратегічного управління. Значною мірою це можливо пояснити тим, що сучасна система управління освітою модернізується з урахуванням теоретичних здобутків і прогресивного управлінського досвіду як вітчизня-

ного, так і зарубіжного, що ґрунтується на прийнятті управлінських рішень в умовах розвитку ринкових відносин, формування інформаційного суспільства та невизначеності подій.

Дослідження феномену стратегічного управління як педагогічної категорії і педагогічного явища в Україні розпочато в останнє десятиріччя.

Серед дослідників теорії стратегічного управління можна виокремити таких зарубіжних науковців, як Д. Аакер, І. Ансофф, П. Друкер, Т. Канчавелі, О. Чапрак, М. Шифрін та ін. Даній проблемі присвятили свої праці й вітчизняні науковці, а саме: В. Вознюк, В. Немцов, Л. Скібіцька, Л. Щоголева та ін. Використання стратегічного управління або його елементів саме в освіті розглядають Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, Л. Карамушка, Л. Калініна, В. Колпаков, О. Пометун, В. Мельник, О. Рябокінь та ін.

Актуальним для організації стратегічного управління в закладах освіти є підхід Л. Даниленко та Л. Карамушки, які розглядають «поточне управління «за відхиленнями», як тип стратегічного управління, що характеризується взаємозв'язком між складанням бюджету і фінансовим контролем, поточним плануванням і адміністративним контролем (Даниленко & Карамушка, 2003: 57). На думку науковців, «другий тип – управління «від досягнутого» разом з першим є найбільш поширеними в сучасних українських організаціях і підприємствах соціальної сфери.

Новим напрямом теорії стратегічного управління є ресурсний підхід або «концепція інтелектуального потенціалу організації» (початок 1990-х років). Він отримав потужний імпульс у фундаментальних працях Дж. Барні, р. Гранта, І. Дірекса, Д. Колліза, К. Кула, С. Монтгомері, М. Петераф, р. Рамелта, Д. Тіса та ін. Ця дослідницька традиція започаткована у працях р. Нельсона, р. Пенроуз, р. Рамелта, Д. Тіса, С. Уінтера, Й. Шумпелера і найбільшою мірою враховує часовий і підприємницький аспекти стратегій.

Ключові слова: освіта, стратегічне управління, ресурсний підхід, типи стратегічного управління.

Література

Даниленко Л., Карамушка Л. (ред.) (2003). *Освітній менеджмент: навчальний посібник*. Київ: Шкільний світ.

ЗАРУБІЖНИЙ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИЙ ДОСВІД ГУМАННОГО СТАВЛЕННЯ ДО ТВАРИН В КРАЇНАХ ЄС

Леся Сухомлинська, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є розгляд деяких напрямів організації освітнього процесу в основній школі країн ЄС (Франція, Німеччина, Іспанія) щодо виховання у дітей гуманного ставлення до тварин. У європейській світовій науці набувають все більшого поширення концепції та ідеї, що спираються на покращення, а іноді на кардинальну зміну етичної поведінки людини стосовно живого світу. Впродовж другої половини ХХ ст. і особливо і ХХІ ст. отримали свій розвиток науки, предметом яких виступає світ рослин і тварин. Нині, в час екологічних і антропологічних викликів і ризиків, які загрожують усьому живому на планеті, постає потреба про інтеграцію педагогікою досягнень усіх цих наук для формування у дітей почуття любові і дбайливого ставлення до всього живого, яке б спиралося на спеціально підібрану систему знань.

Розкрито зміст навчальних предметів гуманітарного циклу, позакласна та позашкільна робота разом з волонтерською діяльністю та як вони сприяють поетапному формуванню у школярів гуманного ставлення до тваринного світу. Показане практичне застосування конкретних методик, проектів, циклів занять, присвячених формуванню у дітей ціннісного ставлення до всього живого на прикладі деяких країн ЄС. Піднімається важливе для сьогодення і для майбутнього питання гуманізації стосунків між людьми та живою природою через виховання у дітей почуття співпереживання і підтримки всього живого на Землі. В якості прикладу розглядається організація освітнього процесу в основній школі країн ЄС, а також аналізуються запропоновані шляхи формування відповідних якостей у дітей. Зазначається, що досвід педагогів країн ЄС може слугувати орієнтиром для організації навчально-виховного процесу в Україні.

Виявлено, що врахування вікових та психологічних особливостей школярів, об'єднання зусиль школи, сім'ї та громадських волонтерських організацій можуть сприяти вирішенню завдань гуманного ставлення

до тварин. Прослідковано як конкретні методики, проекти, цикли занять, присвячених формуванню у дітей гуманного, відповідального ставлення до всього живого використовуються у шкільних та позашкільних програмах у країнах ЄС.

Зроблено висновок, що у країнах ЄС ідеї та концепції щодо збереження і примноження всього живого отримали досить широке застосування у просвітницькому русі, в діяльності громадських об'єднань екологічного спрямування, захисту тварин, а також у відповідній організації формальної та неформальної освіти. Аналіз стану вирішення актуальної проблеми – формування у школярів гуманного ставлення до тварин в освітньому просторі країн ЄС, надає багато інформації і спонукає до творчого застосування відповідного досвіду в українській школі.

Ключові слова: виховання, досвід, країни ЄС, світ тварин, гуманізм.

Література

- Potter V. R. Bioetika: most v budushchee (2002). [Bioethics: Bridge to the Future]. Kyiv: Vadym Karpenko. (in Russian).
- Harrari Y. Sapiens. A Brief History of Humankind (2014). London: Harvill Secker.
- Singer P. Vyzvolennia tvaryn (2019). [Animal Liberation]. Kyiv: Pabulum. (in Ukrainian).
- Pavlova T. M. Bioetika v vysshey shkole (1997). [Bioethics at High School]. Moscow: MGAVMiB im. K. I. Skriabina. (in Russian).

Наукове видання

**III МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА– 2019:
ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ТА ІНТЕГРАЦІЯ
В ОСВІТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

30 травня 2019 року, м. Київ

Збірник тез доповідей

Обкладинка, верстка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Підписано до друку 20.05.2019 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура PT Sans. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 14,88
Наклад 300 пр.

Віддруковано:
Товариство з обмеженою відповідальністю
«Трек ЛТД»
82100, Львівська обл., м. Дрогобич,
вул. м. Грушевського, буд. 2