

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

**COMPARATIVE AND INTERNATIONAL EDUCATION – 2018:
TRANSFORMATIONS AND INNOVATIONS IN
EDUCATION IN THE GLOBALIZED WORLD
BOOK of ABSTRACTS of the 2-st International Conference
7-8 June 2018, Kyiv**

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА
ОСВІТА – 2018: ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ
МАТЕРІАЛИ ІІ Міжнародної науково-практичної конференції
7-8 червня 2018 року, м. Київ**

**ПЕДАГАГІЧНАЯ КАМПАРАТЫВІСТЫКА І МІЖНАРОДНАЯ
АДУКАЦЫЯ – 2018: ТРАНСФАРМАЦЫІ І ІНАВАЦЫІ Ў АДУКАЦЫІ
Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ
МАТЭРЫЯЛЫ ІІ Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі
7-8 чэрвеня 2018 года, г. Кіеў**



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

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



Київ 2018

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 2018 р., затвердженого
Постановою Президії НАПН України від 21 грудня 2017 р., № 1-2/15-380.*

Редакційна колегія:

Олена Локшина - доктор пед. наук, професор, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інститут педагогіки НАПН України (головний редактор);

Оксана Глушко - молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.;

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

Ілона Маріуц - 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;

Оксана Шпарик - кандидат пед. наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.

Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізаційному світі: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції (Київ, 7-8 червня 2018 р.) / Ін-т педагогіки НАПН України / За заг. ред. О.І. Локшиної. – Київ–Дрогобич: ТЗОВ «Трек-ЛТД», 2018. – 268 с.

До збірника увійшли тези доповідей учасників II Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта – 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі» (Київ, 7-8 червня 2018 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

© Інститут педагогіки НАПН України, 2018

ЗМІСТ

WELCOME ADDRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ВІТАННЯ УДЗЕЛЬНИКАЇ КАНФЕРЕНЦЫ

Олег Топузов , <i>Віце-президент НАПН України, Директор Інституту педагогіки НАПН України</i>	10
Валянціна Гінчук , <i>намеснік дырэктара Нацыянальнага інстытута адукацыі па навукова-метадычнай рабоце</i>	11
Оксана Заболотна , <i>координатор проекту «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях»</i>	13

PREFACE / ПЕРЕДМОВА / ПРАДМОВА

Олена Локшина , <i>завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України.</i> Відкритість, розмаїття, спільність, діалог, майбутнє.....	14
Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки	18

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

Анатолій Вихрущ . Структура посібників з порівняльної педагогіки як передумова розвитку науки і практики.....	21
Оксана Заболотна . Роль освітніх досліджень у подоланні глобальних проблем людства.....	24
Ольга Пермякова . Погляди французьких науковців на міжнародні порівняльні дослідження як засіб вимірювання рівня навченості учнів.....	27
Мар'яна Сокол . Система понять – одна із фундаментальних проблем суспільства і стратегічна проблема сучасної педагогіки.....	31
Ірина Соколова . Поняттєві маркери європейської моделі забезпечення якості.....	32
Надія Федчишин . Педагогічна компаративістика у Німеччині: досвід та перспективи.....	34

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

Олена Жижко, Лариса Балахадзе. Становлення соціально-освітніх програм для індіанців у Мексиці	37
Tetiana Horpinich. The main tendencies of the USA educational system development in the second half of the 20th century	41

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

Вікторія Белова. Педагогічний менеджмент як предмет дослідження українських та зарубіжних учених	45
Василь Білокопитов. Скандинавська мережа із забезпечення якості вищої освіти як потужний представник регіонального форуму поширення інформації та обміну досвідом	48
Віра Бутова. Академічна доброчесність українських студентів у контексті світових освітніх процесів	50
Інна Єременко. Наднаціональні суб'єкти інтернаціоналізації забезпечення якості у європейському просторі вищої освіти	51
Єлизавета Ісакова. Інтернаціоналізація як засіб підвищення ефективності навчання англійської мови в Японії	53
Зинаида Левчук. Поликультурность как условие развития современного образования	57
Оксана Максименко. Багатомовність в кордонах багатокультурної Швейцарії	59
Галина Олеськова. Проект «Медсестринство громадського здоров'я» у німеччині	61
Ірина Пархоменко. Заклади туристсько-краєзнавчого напрямку позашкільної освіти України, Росії та Білорусі	63
Оксана Першукова. Інтеркультурна освіта в Європі як стратегічний напрям розвитку в епоху постмодерну	65
Олена Пометун Полікультурна освіта як складова виховання громадянина	66

Zhanna Chernyakova. Educational policy in higher education within the framework of European strategy.....	68
Наталія Авшенюк. Роль міжнародних організацій у розвитку транснаціональної освіти.....	70
Liliia Nikonorova. International organizations supporting inclusive education.....	71

IV. STRATEGIES FOR SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT – GLOBAL DIMENSION

IV. СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ – СВІТОВИЙ ВИМІР

IV. СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ – СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ

Маруна Voichenko. Advantages and disadvantages of on-line programs for GT teachers' professional development in the USA.....	73
Ганна Вороніна. Перспективи впровадження професійної освіти у старшій школі	74
Микола Головко. Зміст курсу фізики та методика його реалізації в гімназії: вітчизняний досвід у європейському контексті	76
Світлана Головка. Перспективи зовнішнього незалежного оцінювання випускників гімназії у вимірах європейського досвіду	79
Наталія Голубкова. Поняття «сім'я» в контексті дослідження організаційно-педагогічних засад партнерства американської школи	81
Олена Гончаренко. Культура міжетнічних стосунків в освітньому процесі учнів-вихідців з національних меншин у закладах загальної середньої освіти України.....	83
Лариса Дворецька. Шкільний іспит з математики для учнів 8-х класів у Польщі: перспективність досвіду в Україні	86
Ірина Дзюбенко. Перспективність досвіду формування громадянськості у країнах ЄС і в Україні	88
Людмила Загоруйко, Євген Плотніков. Особливості впровадження персоналізованого навчання (на прикладі шкіл знань Kunskaopsskolan у Швеції)	91
Олена Загуменна. Роль електронних ігор у формуванні математичної компетентності молодших школярів (зарубіжний досвід)	96
Наталія Зайцева. Урахування чинників забезпечення ефективності двомовного навчання.....	99
Тетяна Засєкіна. Інтеграція як провідний принцип формування змісту природничої освіти.....	102
Ольга Карпусь. Молодіжні спортивні клуби як приклад здоров'язбережувального виховання школярів у Фінляндії.....	103

Nataliia Kokhanova. Formation of English competence of junior pupils throu the use of games in schools in Poland	105
Оксана Кравчина. Стратегії розвитку підприємницької освіти учнів у країнах ЄС... 107	
Вікторія Кришмарел. Тенденції в навчанні філософії в школі у країнах Європи та Північної Америки	109
Катерина Мазуренко. Толерантність як базова цінність відкритого суспільства: орієнтири ЮНЕСКО	111
Ірина Мороз. Проблеми відбору та структурування змісту шкільних підручників історії в контексті дослідницького навчання.....	112
Петро Мороз. Компетентнісно-діяльнісний підхід до побудови системи завдань шкільного підручника історії	114
Світлана Науменко. Зовнішнє оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти: зарубіжний досвід	116
Інна Пододіменко. Реалізація інноваційних освітніх технологій та методик в системі іншомовної освіти: зарубіжний досвід	118
Юлія Радченко. Дидактичні та методичні принципи побудови змісту підручників з іноземних мов для початкової школи	120
Гюльнара Юстинская. Интеграция традиционного и инновационного обучения как условие формирования и развития читательских компетенций обучающихся.....	122
Ольга Власенко. Формування системи громадянських цінностей учнів старших класів у процесі вивчення предметів гуманітарного циклу	124
Антоніна Гривко. Сучасні підходи до формування та прогресивні методики оцінювання читацьких умінь учнів: зарубіжний досвід.....	125
Наталія Лавриченко. Німецький досвід організації навчання обдарованих учнів.....	128

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

Оксана Глушко. Реформування шкільної освіти в Польщі та Україні.....	131
Аліна Джурило. Готовність німецького суспільства до проведення освітніх реформ.....	134
Олена Локшина. Програма ЄС «Освіта і навчання 2020»: еволюція пріоритетів в умовах швидкозмінних викликів сучасності.....	136

Ілона Маріуц. Освітня політика США у XXI столітті.....	138
Марія Тименко. Інновації у шкільній освіті Великої Британії.....	140
Оксана Шпарик. Освітня політика Китаю на сучасному етапі.....	142

VI. ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE
VI. АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВИТИ ТА ОСВИТИ ДОРОСЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

VI. АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫІ І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ

Ірина Борисенко. The case study method in teaching foreign languages for law cadets and students.....	145
Оксана Бульвінська. Професійний розвиток науково-педагогічних працівників в Європі: досвід для України.....	148
Тетяна Гарбуза. Перспективи використання змішаного навчання іноземних мов у підготовці майбутніх економістів.....	150
Світлана Гришак. Розвиток гендерної освіти у вищій школі країн Південного Кавказу: спільне і особливе.....	152
Алла Загородня. Аналіз ролі віртуальної академічної мобільності у професійній підготовці фахівців економічної галузі України.....	153
Марія Кічула, Тетяна Саварин. Творчо-педагогічний аспект навчання студентів-медиків.....	155
Ореста Клонцак. Організація громадської діяльності студентів в університетах США та України: спільні та відмінні риси.....	157
Татьяна Ковальчук. Модернизация содержания высшего образования в Беларуси в контексте Болонского процесса.....	160
Юрій Козловський, Тетяна Боднар. Проблема студентської міграції української молоді до іноземних ВНЗ (на прикладі Фінляндії).....	163
Наталія Корчинська. Особливості моделей професійної освіти скандинавських країн.....	166
Інна Мелешко. Неформальна освіта дорослих Фінляндії як структурний компонент неперервного навчання.....	167
Наталія Мельник. Цінності у структурі професійної компетентності педагога: європейський контекст.....	169
Ольга Мілютіна. Проблеми підготовки вчителя англійської мови в контексті глобалізації.....	173
Наталія Мукан, Олена Фучила. Професійний розвиток учителів у Великій Британії та США: труднощі та перешкоди.....	174

Ольга Нагорна. Tempus проект як важіль розвитку магістерської програми з економічного права та альтернативного вирішення спорів (арбітражу) в університетах України.....	176
Любов Нос. Підготовка вчителя до професійної діяльності в полікультурному середовищі: канадський досвід.....	178
Наталія Огородник. Проблема стандартизації англomовної комунікації на морі....	180
Наталія Ошуркевич. Відбір абітурієнтів до закладів вищої освіти як засіб забезпечення її якості.....	181
Олена Поддубей. Актуальність дослідження професійної підготовки дорослих в технічних університетах Італійської Республіки.....	183
Надія Постригач. Проблеми та виклики для освіти дорослих у країнах Південної Європи.....	186
Татьяна Редюк. Влияние династичности на профессиональное становление будущих специалистов железнодорожного транспорта.....	187
Аліна Сбруєва. Тенденції модернізації підготовки докторів філософії у європейському просторі вищої освіти.....	190
Віталій Свиридюк. Місце професійної компетентності у процесі фахової підготовки фахівців електротехнічних спеціальностей.....	191
Ольга Свиридюк. Полікультурна освіта майбутніх вчителів: порівняльний аспект Україна і Канада.....	193
Тетяна Фурсенко. Особливості механізму набуття повного та асоційованого членства у Канадському інституті актуаріїв.....	195
Ірина Чистякова. Генеза розвитку компетентісно-орієнтованої освіти в системі підготовки вчителів США.....	197
Юлія Шаранова. Сутність поняття «громадянськість» у педагогіці США.....	198
Владислав Белан. Використання дистанційного навчання для польської вищої освіти та його перспективність для української.....	201
Олена Ковальчук. Роль неперервного навчання в процесі розвитку міжкультурних компетенцій.....	206
Лорена Михайленко. Розвиток іншомовної компетентності лікарів у системі післядипломної освіти (зарубіжний досвід).....	207

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

Ірина Іванюк. Цифрове навчання як основний напрямок освітньої реформи Фінляндії.....	211
Марія Лещенко, Лариса Тимчук. Актуальні напрями розвитку цифрової гуманістичної педагогіки.....	214

Петро Лещенко. Навчання на основі цифрових ігор у освітньому просторі США ..	217
Оксана Овчарук. Міжнародні рамкові вимоги до цифрової компетентності: освітній контекст	219
Nataliia Soroko. Using cloud computing for STEM education in general school	221

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

Гаррет Бодом. Проект «Альфа» для дистанційного навчання у закладах освіти з використанням ІКТ і хмарних технологій	224
Ірина Бондар. Національна спрямованість змісту освіти в сучасних українських та зарубіжних підручниках з англійської мови для першого класу.....	228
Наталія Василюк. Інтерпретування терміна «фінансова грамотність» у зарубіжній літературі	230
Інга Єрмак. Сучасні технології як засіб безперервної освіти протягом життя	232
Ольга Золочевська. Стратегічний менеджмент у ракурсі нової української школи	233
Ірина Ільчук. Розвиток умінь критичного читання у процесі навчання іноземної мови	236
Ganna Kalinina, Mykola Malyuga. Democratic context of development of state-public education management in Ukraine.....	238
Анна Кузьменко. Європейський досвід диференціації навчання.....	246
Світлана Луцькова. Громадсько-активні школи в європейському освітньому просторі	246
Наталія Пархоменко. Підручник як засіб формування контрольно-оцінних умінь учнів 1 класів в українській і польській школі	249
Олена Преподобна. Фандрайзингові технології у діяльності закладів середньої освіти	252
Світлана Тарнавська. Формування і розвиток обчислювальних навичок як основа початкової математичної освіти.....	255
IX. Authors of the book of abstracts / IX. Автори збірника / IX. Аўтары зборніка....	259

WELCOME ADRESSES TO THE CONFERENCE PARTICIPANTS

ВІТАННЯ УЧАСНИКАМ КОНФЕРЕНЦІЇ ВІТАННЕ УДЗЕЛЬНИКАЇ КАНФЕРЕНЦЫІ

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. Першочерговим завданням наукових підрозділів Інституту є виконання суспільно значущих замовлень щодо прогнозування розвитку освітньої галузі, оновлення змісту загальної середньої освіти під впливом глобалізаційних та інтеграційних процесів.

Сьогодні, в умовах відкритості України світу, компаративні дослідження набувають особливої значущості для модернізації національної освіти, особливо у 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 дев'ятий рік поспіль. Цьогорічна науково-практична конференція «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі» є важливим внеском у дискусію щодо перспективних напрямів розвитку освіти у світовому просторі. Перекоаний, що здобутки учасників конференції, представлені у 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*

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 ўзаемадзейненне 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 кампартывістыка і міжнародная адукацыя 2018» 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 ацэньваюць свае здабыткі не з пазіцыі самакаштоўнасці, а «бачыць» сябе ў сусветным адукацыйным кантэксце, у параўнанні з іншы-

мі 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,
намеснік дырэктара Нацыянальнага інстытута адукацыі
па навукова-метадычнай рабоце*

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 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 при проведенні 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 і альтернативної середньої освіти у 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 піднятих питань.

Оксана Заболотна,

доктор педагогічних наук, професор,

координатор проекту

«Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях»

PREFACE / ПЕРЕДМОВА / ПРАДМОВА

ВІДКРИТІСТЬ, РОЗМАЇТТЯ, СПІЛЬНІСТЬ, ДІАЛОГ, МАЙБУТНЄ

«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА 2018: ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ СВІТІ»

З великою приємністю представляємо матеріали другої Міжнародної науково-практичної конференції «Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2018: трансформації та інновації в освіті у глобалізованому світі».

Конференція є новим виміром традиційного щорічного всеукраїнського семінару «Педагогічна компаративістика», який організується відділом порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, починаючи з 2010 р.

Цьогорічна конференція є консолідацією співпраці Інституту педагогіки НАПН України та Відділення загальної педагогіки і філософії освіти НАПН України з Науково-методичною установою «Національний інститут освіти» Міністерства освіти Республіки Білорусь та проектом Erasmus Mundus «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях», який імплементує Інститут педагогіки.

Республіку Білорусь на конференції також представили такі інституції, як Брестський державний університет імені О.С. Пушкіна і Гомельський коледж-філіал ЗО «Білоруський державний університет транспорту».

Традиційно у конференції бере участь Автономний університет Сакаатекаса (Мексика).

Географія учасників з України є широкою – проблеми освіти у компаративній проекції на сторінках збірника дискутуються представниками Волинської, Донецької, Житомирської, Київської, Луганської, Львівської, Полтавської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Хмельницької, Черкаської, Чернігівської областей та м. Києва.

Спільнота українських компаративістів, що їх об'єднала конференція, представлена різними типами інституцій – інститутами НАПН України, класичними, технічними та педагогічними університетами, медичними закладами вищої освіти, інститутами післядипломної освіти, школами, бібліотеками тощо. Це:

- Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
- Житомирський державний університет імені Івана Франка, Кременчуцький національний університет імені М. Остроградського, Київський університет імені Бориса Грінченка, Львівський національний університет імені Івана Франка, Маріупольський державний університет, Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка, Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка, Хмельницький національний університет,
- Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
- Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти,
- Академія Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів), ДВНЗ «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», Донбаська державна машинобудівна академія, Київський національний торговельно-економічний університет, Київський національний університет технологій та дизайну, Луцький національний технічний університет, Національний авіаційний університет, Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», Національний університет «Львівська політехніка», Сумський національний аграрний університет, Тернопільський національний економічний університет, Херсонська державна морська академія, Хмельницький університет управління та права,

- ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського» МОЗ України, Національна медична академія післядипломної освіти імені П.Л. Шупика, Хмельницький базовий медичний коледж,
- Семиполківський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I–III ступенів – дошкільний навчальний заклад» (Київська область, с. Семиполки), Сумський навчально-виховний комплекс «Дошкільний навчальний заклад-загальноосвітня школа I ступеня» № 41 «Райдуга», Хмельницька середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 24,
- Американська бібліотека Віктора Китастого Національного університету «Києво-Могилянська академія», Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського.

Важливим є долучення Української асоціації дослідників освіти.

Наукові дискусії учасників цьогорічної конференції розкривають багатомірність та інтеграційність освіти в умовах діалогу культур. Дослідницькі проблеми, що обговорюються на сторінках збірника, охоплюють національний, регіональний та глобальний виміри розвитку освіти і педагогіки, зокрема, актуальні проблеми шкільної, професійної освіти та освіти дорослих у компаративній перспективі; методологічні проблеми порівняльної педагогіки, перспективність зарубіжного освітнього досвіду.

Аналіз доповідей учасників конференції дає змогу констатувати важливий позитив – 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 у дослідженнях інноваційних реформаторських практик й тенденцій розвитку освіти у світовому вимірі, забезпечується валідний фундамент для розбудови освіти високого рівня, спільний рух до європейського та світового освітнього просторів.

Структура збірника уможливує презентувати різні аспекти розвитку освіти у горизонтальній та вертикальній проекціях на рівнях шкільної, професійної освіти, в аспектах реформ та інновацій. Результати досліджень співробітників відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України в рамках НДР «Тенденції розвитку шкільної

освіти в країнах ЄС, США та Китаї» (2018–2020) представлено у Розділі V. Напрацювання аспірантів Інституту педагогіки в рамках проекту Erasmus Mundus «Україна – ЄС: крос-культурні порівняння в освітніх дослідженнях» подано у Розділі VIII.

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, РЕ, 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 ана-

лізу 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 параграфа, 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

МЕТАДАЛАГІЧНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПАРАУНАЛЬНАЙ ПЕДАГОГІКІ

СТРУКТУРА ПОСІБНИКІВ З ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ЯК ПЕРЕДУМОВА РОЗВИТКУ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Анатолій Вихрущ, д.пед.н., проф.

*Тернопільський національний економічний університет
м. Тернопіль, Україна*

Важливе значення для розвитку порівняльної педагогіки мають два основні аспекти. По-перше, це опрацювання теоретичних основ без яких існує загроза механічного нагромадження фактів. По-друге, це методичне забезпечення, яке в найбільшій мірі проявляється через підготовку навчальних посібників для студентів та матеріалів практичного спрямування для вчителів. Як приклад розглянемо структуру декількох посібників.

Дослідники з Ніжина (А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець) вивчають проблематику становлення порівняльної педагогіки, діяльність ЮНЕСКО, Ради Європи, тенденції розвитку початкової освіти, моделі середньої та професійної освіти, можливості педевтології.

А. Сбруєва в одній з найкращих книг, присвячених проблемам порівняльної педагогіки, виокремлює питання впливу глобалізації на розвиток освіти, всебічно характеризує освітні системи розвинутих країн, акцентує увагу на особливостях приватної освіти, критеріях диферен-

ціації навчального процесу, стандартизації змісту освіти та якості знань, типології прогностичних моделей розвитку освіти.

М. Чепіль основну увагу зосереджує на питаннях методології та методики порівняльно-педагогічних досліджень, діяльності міжнародних організацій, функціонуванню освітніх систем в зарубіжних країнах і Україні, вплив інформатизації суспільства на педагогічний процес, проектування інноваційного навчального середовища, тенденції підготовки педагогічних кадрів.

Чеський дослідник Ян Пруха в передмові до книги «Порівняльна педагогіка» виокремлює три найголовніші, на думку автора, проблеми: аналіз систем освіти, через вивчення проблем і тенденцій їх розвитку в міжнародному контексті; оцінка чеської освіти в порівнянні з розвинутими європейськими країнами, США і Японією; підбір актуальної інформації для студентів педагогічних факультетів, учителів, інших працівників освітньої галузі. Українським дослідникам варто особливу увагу звернути на друге і третє завдання. Структура, логічна побудова тексту може служити своєрідним взірцем, а також темою для дискусій, визначення перспектив написання монографій та підручників нового покоління. Розглянувши методологічні аспекти, історичні тенденції розвитку компаративістики, Я. Пруха розглядає в окремих параграфах і розділах ряд важливих питань. По-перше, це проблематика педагогічної термінології. По-друге, звертається увага не лише на опис систем освіти, а на тенденції і проблеми виховання. По-третє, на особливу увагу заслуговують параграфи присвячені учням і вчителям. По-четверте, використано переваги персонології. По-п'яте, в заключних параграфах аналізується проблематика ринку праці, безробіття, питання невдач у процесі виховання, елітарна освіта, досвід взаємодії з батьками, перспективи вивчення іноземних мов.

Узагальнюючи пропозиції авторів посібників з компаративістики спробуємо виокремити ряд перспективних питань.

1. Враховуючи динамічність оновлення інформаційних потоків, необхідність оперативного реагування на виклики сучасності доцільно використати переваги експертної оцінки і з допомогою електронних засобів запропонувати широкому загалу авторські результати (прочитану нами лекцію переглянуло за п'ять місяців понад одинадцять тисяч користувачів facebook).

2. Дотримуючись принципів новаторства і анти критицизму отримаємо можливість структурувати безмежну кількість інформації. Цьому сприятиме також педагогічна персонологія, своєрідний людиноцентризм, коли за основу береться розвиток людини від пренатального періоду до старості та смерті

3. Компаративістика наблизиться до вирішення поставлених завдань, коли автори зуміють дослідити **закономірності розвитку освітніх систем і закономірності розвитку особистості**. З появою монографічних досліджень можна буде говорити про початок нового періоду розвитку компаративістики.

4. Поширення серед студентів і вчителів серії видань, присвячених методиці організації виховного процесу, актуальним питанням дидактики, управління навчальними закладами, інтеграції зусиль учасників виховного процесу, розвитку педагогічної культури батьків обумовить новий рівень, новий етап компаративістичних досліджень.

Ключові слова: порівняльна педагогіка, посібник, методологія.

Література

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки. А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. — Ніжин: НДПУ імені М. Гоголя, 2002. — 119 с.
2. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка. — Суми: Університетська книга, 2004. — 320 с.
3. Локшина О. І. Порівняльна педагогіка в Україні у вимірі розвитку світової компаративістики // Український педагогічний журнал. № 1. — 2015. — С. 36–46.
4. Ничкало Н. Порівняльна професійна педагогіка як галузь педагогічного знання // Порівняльно професійна педагогіка. — 2011. — № 1. С. 6–18.
5. Чепіль М. М. Порівняльна педагогіка. — К: Академвидав, 2014. — 216 с.
6. Prucha J. Pedagogika porównawcza. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. — 380 s.

РОЛЬ ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПОДОЛАННІ ГЛОБАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ ЛЮДСТВА

Оксана Заболотна, д.пед.н., проф.

*Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини
м. Умань, Україна*

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Не секрет, що освітні дослідження, які в Україні чомусь вузько обмежують суто педагогічною галуззю, часто недооцінюють, вважаючи неістотними, неважливими, дослідженнями заради досліджень, дослідженнями в стіл тощо.

Будемо відвертими, що подібні тенденції існують і в країнах Європейського Союзу. Доказом тому є хоча б те, що рамкові програми Європейського Союзу завжди недооцінювали роль освітніх досліджень та й загалом роль гуманітарних знань, зважаючи на те, що вони не є творенням чогось нового – вони не зводять будівлі і мости, не винаходять нових матеріалів і не розробляють нового програмного забезпечення, вони не годують світ і не піднімають рівень добробуту. Та чи так це насправді?

Група високого рівня за головування Паскаля Ламі, призначена Європейською Комісією, 3 липня 2017 року опублікувала звіт «Інвестиції в європейське майбутнє, якого ми прагнемо» [1]. У цьому звіті прописані рекомендації щодо підготовки 9-ї рамкової програми. Третій пункт цих рекомендації стосується важливості освітніх реформ для стимулювання креативності, інновацій і підприємництва в Європі. Це, звісно, викликає схвалення, оскільки засвідчує визнання ролі, яку відіграє освіта у майбутньому європейської спільноти. Проте, якщо взяти до уваги, що ціллю робочої групи було запропонувати рекомендації щодо розв'язання серйозних проблем, перед якими постала Європа, стає цілком очевидним той факт, що у такому формулюванні роль освіти є надзвичайно звуженою. Освіта має набагато більший потенціал, який може не лише сприяти розвитку креативності, інновацій і підприємництва, а й допомагати у розв'язанні таких глобальних проблем, як безробіття, мі-

грації, тероризм, соціальна нерівність і політичний екстремізм. Саме ці проблеми були визначені Євробарометром як головні з точки зору європейських громадян.

Зважаючи на це, Європейська асоціація дослідників освіти [2] опублікувала лист-відповідь на Звіт [3]. Головною ідеєю цієї відповіді є те, що хоча Асоціація задоволена включенням рекомендації про освіту, вона вважає, що у такому формулюванні вона занадто обмежена, і, на жаль, зовсім ігнорує важливість освітніх досліджень для покращення освіти і суспільства. На думку Європейської асоціації дослідників освіти, не слід недооцінювати надзвичайно важливу роль освіти і освітніх досліджень у подоланні названих вище соціальних проблем, а відтак – надати їм гідне місце у 9-й Рамковій програмі.

Дозвольте поділитися з Вами головними аргументами, представленими Європейською асоціацією дослідників освіти, що об'єднує понад 15000 дослідників освіти з 30 країн.

Перш за все, йдеться про те, що проблеми, перед якими постало людство сьогодні, є комплексними, всеохоплюючими, а відтак – впливають на кожного з нас. Звернення до цих проблем потребує поєднання зусиль усіх секторів суспільства, центральна роль у якому належить освіті. Саме освіта покликана допомогти людям будь-якого віку брати повноцінну і відповідальну участь у житті демократичного суспільства. Освіта для європейського громадянства, та й для громадянства світу в цілому, ґрунтується на знаннях, навичках і ставленнях, які допомагають людям бути поінформованими через відкритий потік ідей. У процесі здобуття освіти люди набувають здатність до критичної рефлексії і аналізу для оцінювання ідей, проблем і політики. Саме освіта може допомогти їм стати небайдужими до добра інших, загального блага, гідності і прав особистості і меншин. Наукові дослідження, спрямовані на розвиток освіти з метою допомоги людям у тому, що стати активними і критичними громадянами у складному змінному світі, просто необхідні.

Другим аргументом Асоціації є те, що рекомендація робочої групи не враховує нерозривного зв'язку між освітніми реформами і результатами їхнього впровадження. Лише освітні реформи, що базуються на якісних освітніх дослідженнях, можуть привести до тих позитивних змін, яких ми прагнемо. Освітні дослідження в різних сферах уже продемонстрували прямий зв'язок між соціальними і емоційними компетентностями учнів

і їхніми успіхами у школі і в подальшому житті (наприклад, у працевлаштуванні, активному громадянстві і особистісній самореалізації). Наприклад, розробка Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти була б неможливою без освітніх досліджень.

Можливості освітніх досліджень виходять далеко за межі суто емпіричних досліджень і статистичних результатів. Він має здатність до читання між стрічками сухої статистики і чисел і визначення з допомогою поєднання кількісних і якісних методів шляхів розвитку освіти. Чому і за яких умов деякі реформи ведуть до позитивних змін, а інші – ні. Які підходи до навчання є найкращими для тих, хто навчається? Той факт, що освіта у багатьох країнах вважається флагманом суспільних змін, а відтак – першою підлягає реформуванню – ще раз стверджує важливість освітніх досліджень, оскільки саме вони дають знання про системні зміни відмінності у національних контекстах.

Освітні проблеми є комплексними і багатовимірними, тому для їхнього розв'язання необхідно підходити з точки зору різних наукових дисциплін. Освітні дослідження за своєю природою є міждисциплінарними і мультидисциплінарними, оскільки зводять воедино політологію, економіку, психологію, соціологію, антропологію і застосовують їхні інструменти до дослідження освітньої теорії і практики. Якщо розглядати проблему з іншого боку, можна, беззаперечно, простежити зв'язок між освітніми дослідженнями, освітньою практикою і усіма іншими сферами. Будь-яка сфера функціонування людини перебуває під впливом освіти, тому для глибокого інтелектуального впливу на усі сфери важливо скерувати на освіту високоякісні дослідження.

Тож освіта є не лише знаряддям для розвитку креативності, інновацій і підприємництва, але й для важливих соціальних викликів, перед якими постають європейці, перш за все – безробіття, міграція, тероризм, соціальна нерівність і політичний екстремізм. У зв'язку з цим зростає значення освітніх досліджень, скерованих на розробку підходів до освіти, які дали б змогу якщо не подолати глобальні виклики, то, принаймні, пом'якшити їх або й уникнути.

Ключові слова: освітні дослідження, Європейська асоціація дослідників освіти.

Література

1. LAB — FAB — APP Investing in the European future we want. Report of the independent High Level Group on maximising the impact of EU Research & Innovation Programmes. [online resource] — URL: http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/other_reports_studies_and_documents/hlg_2017_report.pdf#view=fit&pagemode=none. Accessed on May 1, 2018.
2. European Educational Research Association. [online resource] — URL: <http://www.eera-ecer.de/> Accessed on May 1, 2018.
3. EERA's response to the HLG recommendations in Lab-Fab-App [online resource] — URL: http://www.eera-ecer.de/fileadmin/user_upload/Documents/Statements/EERAs_response_to_the_HLG_recommendations.pdf. — Accessed on May 1, 2018

ПОГЛЯДИ ФРАНЦУЗЬКИХ НАУКОВЦІВ НА МІЖНАРОДНІ ПОРІВНЯЛЬНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЯК ЗАСІБ ВИМІРЮВАННЯ РІВНЯ НАВЧЕНОСТІ УЧНІВ

Ольга Пермякова, к.пед.н.

*Тернопільський національний педагогічний університет
ім. Володимира Гнатюка
м. Тернопіль, Україна*

Створення нової освітньої системи, розробка нових освітніх стандартів для визначення рівня навченості учнів, прагнення до європейської інтеграції є пріоритетними напрямками для сучасної вітчизняної освіти. Актуальним питанням в умовах розбудови європейського освітнього простору є вивчення міжнародного досвіду використання освітніх стандартів для визначення рівня навченості учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дає змогу розглянути різні підходи науковців і дослідників до проблеми успішності учнів, проведення міжнародних порівняльних досліджень з якості знань тих, хто навчається. Питання міжнародних порівняльних досліджень з вимірювання успішності учнів розглядали вітчизняні (О Локшина, І. Іванюк, Н. Лавриченко, Т. Лукіної та ін.) та зарубіжні (А. Бувьє, М. Дюру-Белла, Ж. Левассер, Т. Роше, І. Робен) науковці.

Міжнародні порівняльні дослідження з визначення рівня навченості учнів проводять у багатьох країнах світу, починаючи з другої половини ХХ

століття. Проведення таких досліджень було започатковано Міжнародною Асоціацією з оцінювання навчальних досягнень (МАОНД) – (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) за підтримки Організації з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) – (Organisation for Economic Cooperation and Development – OECD) і в останні роки проходять при підтримці Міжнародної організації з оцінки шкільної успішності (IEAP).

Наприкінці ХХ століття в країнах Європи спостерігається розвиток порівняльної педагогіки та підвищений інтерес до порівняльних міжнародних досліджень. Починаючи з 90-х рр. ХХ століття, розроблено низку міжнародних програм дослідження учнівських знань, які дають можливість об'єктивно визначити рівень знань учнів для кожної країни окремо, провести порівняння на міжнародному рівні, виявити, наскільки ефективно функціонує будь-яка освітня система.

У Франції міжнародним моніторинговим проектам приділяється значна увага. Однак до 1950 року Франція не приймала участі у міжнародних дослідженнях. За твердженнями науковців це було пов'язано перш за все з тим, що необхідно було серйозно вивчити суть цих досліджень [2, с. 19].

За спостереженнями французьких дослідників, експертів (Ізабель Робен, Т'єрі Роше – представники Дирекції програмування та розвитку Міністерства національної освіти), що брали участь в порівняльному аналізі показників міжнародного дослідження PISA, яке було проведено у 2000 році, «результати, які показали французькі школярі, є відображенням стану освітньої системи Франції і їх потрібно розглядати у контексті специфіки французької освітньої системи» [4, с. 93].

Порівнюючи результати тестування французьких школярів з показниками учнів інших країн, помічено, що середні результати тестування французьких учнів, які навчаються в колежах дорівнюють 10,2 (шкала від 0 до 20 балів), що є нижчим показником, ніж у учнів Великої Британії (10,8) або Фінляндії (11,5) [4, с. 3–4].

За даними OECD встановлено, що згідно з результатами міжнародного порівняльного дослідження PISA (2000 р.) Франція показала середні результати якості рівня знань учнів і відповідно до отриманих балів займає середнє положення в таблиці серед країн-учасниць даного проекту [2, с. 33; 5, с. 94].

Порівнюючи результати тестування французьких школярів із результатами учнів з інших країн, наприклад, з Фінляндією, показники учнів-

ської успішності якої є вищими, можна помітити досить суттєвий розрив (відмінність) в якості знань. Так, на переконання дослідників (Ж. Леметр), французькі учні повинні покращити свої знання, рівень загальної компетентності приблизно на 2,5 пункти за 20-ти бальною шкалою для того, щоб рівень їх компетентності піднявся до рівня компетентності учнів Фінляндії, у яких результати є значно вищими. В основному результати, які показали учні більшості країн становлять 9 та 11,5 балів за шкалою, запропонованою Ж. Леметром. Як зазначає Ж. Леметр, розбіжності в результатах тестування стосуються не лише рівня успішності учнів, вони є показниками освітніх систем країн [6, с. 5].

Французькі науковці зазначають, що «пояснення суттєвих відмінностей отриманих результатів в показниках проведених досліджень з виявлення рівня знань учнів полягає насамперед в тому, що французька система освіти є занадто академічною, дуже класичною» [6, с. 6]. Міжнародне дослідження PISA довело необхідність перегляду питання єдиного французького колежу. У країнах, де застосовується рання диференціація навчання, серед учнів помічено більше розбіжностей у показниках рівня знань [6].

За ствердженням французьких дослідників (Жорж Леметр, Гій Дрьо), аналіз показників тестування і порівняння результатів учнів, дає відповідь на три основні запитання: Що ж необхідно перевіряти? Наскільки вірні результати? Чому Франція займає таке положення? [6, с. 4].

Як зазначив Жан-Клод Емін, заступник директора Департаменту з проведення оцінювання, «результати дослідження вказали на те, що ми повинні відкоригувати навчальні плани як у початковій школі, так і в колежах, де більше уваги необхідно приділяти таким завданням, які розвивають логічне мислення, уміння висловлювати своє ставлення до прочитаного» [4].

Після проведення тестування і аналізу одержаних результатів, перед французькими дослідниками постало запитання: «Чому Франція займає таке (середнє) положення?» Як вважають деякі науковці, результати проведеного дослідження не зовсім точно відповідають реальній картині, яка відображує освітню систему Франції. Дослідники підкреслюють, що досить складно пояснити, чому Франція за своїми показниками тестування посідає таке місце серед інших країн. Результати PISA свідчать про рівень освітньої системи будь-якої країни учасниці дослідження, адже всім відомо, що початкова освіта у Франції є солідною, а власне вона (початко-

ва освіта) дає старт учням для подальшого навчання і розвитку і відіграє неабияку роль у загальному рівні компетенції учнів [6, с. 5].

Проте на переконання дослідників, суттєві відмінності між освітніми системами європейських держав не вважаються перешкодою для розвитку співпраці в галузі освіти, зокрема проведення міжнародних порівняльних досліджень з якості знань учнів. Як зазначив ректор Європейської академії (м. Страсбург, Франція) Ж.-П. де Годемар, завдання всіх країн Євросоюзу в галузі освіти полягає в тому, «...як покращити взаємне пізнання освітніх систем окремих країн, щоб кожна спромоглася навчитися чомусь в іншої...» [1, с. 51].

Отже, аналіз наукової літератури з питань міжнародних порівняльних досліджень рівня навченості школярів, дає нам підставити стверджувати, що питання визначення рівня знань учнів залишається актуальною проблемою в міжнародній освітній галузі і для її розв'язання здійснюються подальші пошуки і створюються необхідні умови для досягнення консенсусу у визначенні освітніх пріоритетів і стандартів.

Ключові слова: міжнародні порівняльні дослідження, Франція, успішність учнів, оцінювання.

Література

1. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки: посіб. з порівняльної педагогіки для студ. вищ. пед. закл. освіти / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. — Ніжин: Ред.-вид. відділ НДПУ, 2002. — 119 с.
2. Auduc J.-L. L'école en France. Repères pratiques / J.-L. Auduc. — Paris: NATHAN, 1997. — 159 p.
3. Bouvier A. Les acquis des élèves / A. Bouvier // Revue internationale d'éducation de Sèvres. — 2006. — № 43, décembre. — P. 17–22.
4. L'école française jugée par l'OCDE. // Le Figaro. [Електронний ресурс]. — 4.12.2001. — Режим доступу: <http://www.figaro.fr>.
5. Rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale: la documentation française. — Paris: [s. n.], 1999. — 494 p.
6. Robin I. Les compétence en lecture des jeunes de 15 ans: une comparaison internationale / I. Robin, T. Rocher // Les élèves de de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA), Note d'information, DPD, № 01.52, décembre 2001–95 p. — Режим доступу: <http://www.pisa.oecd.org>.

СИСТЕМА ПОНЯТЬ — ОДНА ІЗ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПРОБЛЕМ СУСПІЛЬСТВА І СТРАТЕГІЧНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Мар'яна Сокол, к.філ.н.

*Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна*

Система понять є однією із фундаментальних проблем суспільства і стратегічною проблемою сучасної педагогіки, що розглядає поняття як форму думки, форму мислення і підкреслює, що це — результат виділення й узагальнення предметів певного класу за спільними та специфічними ознаками. Понятійна система є предметом дослідження багатьох галузей знань, що вивчають її у педагогічному, філософському, психологічному, логічному, мовознавчому вимірах. Аналіз наукових джерел свідчить про відсутність єдиного стандарту, на основі якого здійснюється її характеристика.

Мета дослідження — прослідкувати основні закономірності понятійної системи педагогічної науки.

Необхідність вивчення системи основних педагогічних понять зумовлена зростанням ролі понятійно-категорійного апарату у наукових дослідженнях. Цей процес тісно пов'язаний з еволюцією міжнародних понятійних елементів педагогіки, їх концептуалізацією, переосмисленням і наповненням новими смислами, прагненням до інтеграції національних термінологічних систем.

Кожна наука має спільні та специфічні закономірності розвитку. Закономірність розглядаємо як відкриті відносні зв'язки між явищами, вивчення яких дозволяє описати, пояснити причини, передбачити розвиток подій. У контексті нашої роботи особливе значення має перша частина філософського визначення — відкриті і відносно стійкі зв'язки, оскільки поняття постійно уточнюються, а базове розуміння залишається незмінним.

На підставі аналізу системи базових педагогічних понять виокремлено такі закономірності: хаотичність, взаємопроникнення, заміна одних понять іншими, запозичення, механічне перенесення понять з однієї галузі науки в іншу, уточ-

нення змісту, довільне тлумачення, витіснення одних понять іншими. Понятійно-категорійний апарат оперативно реагує на найменші зрушення в розвитку суспільства і науки. Відтак зміни в понятійній системі вказують на оновлення наукового знання. Завдяки проведеному аналізу можна передбачити, що у XXI ст. домінуватимуть такі поняття: «творчість», «розвиток», «самовдосконалення», а також відбуватиметься поєднання інформаційної та духовної складових тощо. Розвиток, систематизація та удосконалення понятійно-термінологічної основи будь-якої галузі знання є однією з перманентних і постійно актуальних проблем науки, у тому числі педагогіки. Еволюція наукових знань у будь-якій сфері викликає потребу в уведенні нових понять, а також в уточненні, переосмисленні, коректуванні й упорядкуванні наявних.

Найближчим часом дослідники спробують на монографічному рівні, використавши досягнення філософії, лексикографії, педагогіки, з'ясувати причини, особливості хаотичного використання системи педагогічних понять. Сучасна наука лише наближається до побудови педагогічного тезаурусу.

Ключові слова: система педагогічних понять, понятійно-категорійний апарат, закономірність, розвиток, систематизація.

ПОНЯТТЄВІ МАРКЕРИ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Ірина Соколова, д.пед.н., проф.

*Маріупольський державний університет
м. Маріуполь, Україна*

Функціональний аналіз термінів і понять, у яких інтеріоризовано і інтернаціоналізовано знання про сучасну вищу освіту, спрямовано на визначення особливостей формування тезаурусу наукового дослідження, предметом дослідження якого визначено забезпечення якості вищої освіти.

Лінгвістичні виклики, пов'язані із створенням Європейського простору вищої освіти, уперше стали предметом дискусій на Форумі ENQA у 2006 році. Тематика лінгвістичного воркшопу передбачала обговорення чоти-

рхох груп кластерів (від англ. cluster – група, скупчення), які стосуються мови ЄПВО і Європейської концепції забезпечення якості: «fundamentals», «ethical concepts», «measurement», «descriptions». Результатом жвавих дискусій стало формування ще двох кластерів, а також включення понять, які номінують об'єкти, предмети, процеси тощо за визначеними тематичними площинами кластерів: «methods», «processes and procedures» [1, p. 8–10; 19–20].

У професійному дискурсі репрезентовано не «якість», а її концепти як складні, структурні утворення (явища метального характеру), що включають поняття і терміни, зміст яких розкриває ціннісні характеристики явища. Ключові «концепти» Європейської моделі забезпечення якості вищої освіти увиразнюють, на наш погляд, загальне сприйняття концептуальних положень європейської освітньої політики, педагогічної науки і інституційної практики, незважаючи на наявність окремих розбіжностей в авторських тлумаченнях.

За результатами аналізу автентичних документів європейських організацій (**BFUG, ENQA, ESU, EUA, EURASHE**) і матеріалів Європейські форуми із забезпечення якості (EQAF, (2007–2017 рр.) ми також визначили кластери і поняття, які доповнюють концептуальну картину дослідження Європейської моделі забезпечення якості вищої освіти. Поняття, що виконують функцію маркерів Європейської моделі забезпечення якості, можуть бути організовані у такі кластери:

- «fundamentals»: achievement (academic), enhancement, improvement, quality, quality assurance, control; recognition (academic, qualifications);
- «ethical concepts»: academic freedom, accountability, autonomy, cooperation, democracy, excellence, independence, principles, quality culture, transparency, values;
- «measurement»: benchmark, criteria/on, guidelines, code of practice, competence, indicator (performance/quality), objective, outcome, output, rankings, specification, standards;
- «descriptions»: assessment, adherence, compliance, conformity, convergence, comparability, equivalence, harmonization, synergistic effect, standardization;
- «methods»: accreditation, audit, assessment; evaluation (self-assessment, self & peer/institutional/course), inspection, review;

- «quality assurance actors & stakeholders»: expert, organisations, independent authority or body involved in recognition, quality enhancement professional; provider;
- «models of organisation and ownership»: accreditation council, board; quality assurance agencies, team subcommittees; secretariat;
- «quality assurance management»: action plan, document; follow-up, feedback/feedback loop; quality assurance policy/practice, system, services; a pre (post, peer, site) -visit stage; processes, procedures; recommendation, report; surveys, submission, statement; tools (quantitative and qualitative).

Долучаючись до аналізу понять в динаміці їх функціонування у просторі реальних текстів, дослідник-компаративіст осмислює соціо-культурну інформацію яку передає концепт «забезпечення якості» у ЄПВО, коректно описує процедури, інструменти і способи оцінювання якості вищої освіти.

Ключові слова: забезпечення якості, вища освіта, Європейська модель.

Література

1. Crozie F., et al. (2006). Terminology of quality assurance: towards shared European values? European Association for Quality Assurance in Higher Education 2006, Helsinki (eng).

ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРATIVІСТИКА У НІМЕЧЧИНІ: ДОСВІД ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Надія Федчишин, д.пед.н.

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

Тенденції та перспективи функціонування освітніх систем цікавлять учених багатьох країн і, звичайно, українські дослідники ніколи не стояли осторонь. Визначенню оптимальних шляхів розв'язання проблем освітньої діяльності сприятиме ретельне вивчення світових надбань, його урахування і використання досвіду минувшини в процесі модернізації

вітчизняної педагогічної науки і практики. Використання у педагогічному процесі сучасної національної науки найкращих зразків зарубіжної педагогіки визначають пріоритетні напрями навчання та виховання підростаючого покоління. Для успішного розв'язання стратегічних завдань освіти, науки та виховання доцільно ретельніше вивчати розвиток європейської педагогічної думки з метою творчого використання, урахування і практичного застосування.

Важливим складником у системі освіти є порівняльна педагогіка, оскільки вона поєднує в собі традиції освіти у різних країнах: розвиток осередків освіти, становлення її окремих ланок, аналіз форм, методів, принципів і змісту навчання, їх генетико-історична апробація (подальший розвиток чи занепад), порівняльний аналіз. При цьому варто звертати увагу на критичне оцінювання освітніх систем, порівняння із зарубіжними аналогами, а, відтак, і прогнозування напрямів розвитку вітчизняної освіти.

Німецькі компаративісти (Г. Белленберг (G. Bellenberg), Ф. Вальдов (F. Waldow), Й. Генце (J. Henze), Р.-Д. Гергель (R.-D. Hegel), П. Дредек (P. Drewek) та ін.) сьогодні акцентують увагу на порівнянні освітніх систем (історія, теорія, методика), проблемах шкільництва в Європі та Америці, на порівняльних дослідженнях історії педагогіки, на порівняльній інтерпретації навчальних структур у країнах Східної Азії, зокрема Китаю, Південної Америки; зосереджуються на дослідженнях проблем стандартизації освіти у глобальному вимірі, на питаннях взаємозв'язку педагогічної науки та політики, розвитку освіти в різних країнах та геополітичних регіонах [2, с. 409]. Активно ведуться у Німеччині науково-порівняльні розвідки дослідників з різних країн, зростає кількість компаративних робіт, які виконуються представниками Португалії, Італії, Бельгії, Китаю. Актуальним залишається питання міжнародних контактів, фахові об'єднання у міжнародні спілки (Міжнародна спілка гербартианців (Internationale Herbart-Gesellschaft), Міжнародна асоціація дослідників (Internationale Forschungsgemeinschaft), які сприяють не лише підвищенню рівня досліджень, науковому поступу вітчизняних науковців у світовий науковий простір, забезпеченню якості освіти і рівного доступу до освіти, але й, на переконання німецького політикуму, міжнародному спілкуванню й примиренню представників різних етносів [1, с. 91].

Такі питання як оцінювання якості освіти у різних країнах, успішність школи, якість освіти у меритократичному суспільстві, реформування освіт-

ніх інституцій Австрії, Швеції, Англії (порівняльний аналіз, позитивний та негативний досвід), професійна підготовка та інше є предметом наукового пошуку нового покоління німецьких дослідників.

Відтак українські дослідники отримали і сьогодні мають таку можливість отримувати стипендії для наукових розвідок за німецькими програмами Німецької служби академічних обмінів (DAAD), Фонду ім. Александра фон Гумбольдта (Alexander von Humboldt-Stiftung – AvH), Служби педагогічних обмінів (Pädagogischer Austauschdienst – PAD), Німецького наукового товариства (Deutsche Forschungsgemeinschaft – DFG), Товариства ім. Лейбніца (Leibnitz Gesellschaft – WGL), Гьоте-інституту (Goethe-Institut) та ін.

Підсумовуючи сказане вище, вважаємо, що педагогічна компаративістика, покликана віднайти у зарубіжному досвіді раціональні для запозичення зерна. Дослідники цього напрямку при аналізі, неоднозначному трактуванні тих чи інших явищ в освіті по праву мають критично вказати на недоречні, «випадкові», неперевірені часом та практикою, теорії. Позаяк німецькі вчені ратують за комплексні, міждисциплінарні (інтегровані у психологію, філософію чи політику), дослідження з метою не лише віднайти інноваційні педагогічні феномени, концепти, моделі але й з їх допомогою вказати на шляхи вдосконалення системи освіти власної країни, щоб в умовах запланованих реформ в Україні зберігалася ідея прийнятності гуманістичних традицій світової та вітчизняної науки.

Ключові слова: педагогічна компаративістика, Німеччина.

Література

1. Heinze J. Intuition und/oder Wissen: zur Bedeutung heuristischer Modelle in der interkulturellen Kommunikationsforschung / J. Heinze // In: Methodische Vielfalt in der Forschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen. Frankfurt an Main u. a. — 2011. — S. 81–101.
2. Waldow F. Das Ausland als Gegenargument: Fünf Thesen zur Bedeutung nationaler Stereotype und negativer Referenzgesellschaften. — Zeitschrift für Pädagogik, 2016. — 62(3). — S. 403–421.

II.

EDUCATIONAL REALITIES IN COMPARATIVE AND HISTORICAL RETROSPECTIVE

ПЕДАГОГІЧНІ РЕАЛІЇ У ПОРІВНЯЛЬНО- ІСТОРИЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

ПЕДАГОГІЧНЫЯ РЕАЛІЇ У ПАРАУНАЛЬНА- ГІСТАРЫЧНАЙ РЕТРАСПЕКТЫВЕ

СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНО-ОСВІТНІХ ПРОГРАМ ДЛЯ ІНДІАНЦІВ У МЕКСИЦІ

Олена Жижко, д. пед. н.,

Лариса Балахадзе, к. пед. н.

*Автономний університет Сакатекаса
м. Сакатекас, Мексика*

З метою вивчення особливостей соціально-освітніх програм для індіанців у Мексиці вважаємо доречним проаналізувати становлення та розвиток цих програм в історичній площині, враховуючи соціально-економічний, політичний, культурний контексти, у яких діяли суб'єкти освіти, розроблялася законодавча база, заходи соціального захисту, принципи управління, зміст, форми, принципи організації навчання індіанців на кожному історичному етапі; виявити чинники, що сприяли соціалізації індіанців згідно з ідеалами, морально-етичними цінностями та поняттями кожної історичної епохи, визначити тенденції та особливості кожного періоду розвитку.

Історичним аспектам системи освіти Мексики присвятили свої праці А. Альварес, М. Арнольд, Р. Боланьос, П. Бракамонтес, Х. Васкес, П. Гонсалес-Бо, С. Грейвс, Х. Діас-Коваррубіас, Г. Ернандес, Р. Кардьяль-Рейес, С. Лекоін, Е. Лойо, Г. Мейлд, О. Омельченко, С. Орнелас, Р. Ріос-Суньїга, Е. Себадуа,

Ф. Солана, А. Стаплес, В. Стін-Макінтайр, Д. Танк-де-Естрада, В. Торрес-Септьєн, Р. Фіксель та ін.

Здійснене нами науково-педагогічне дослідження показало, що освіта індіанців у завойованій іспанцями імперії ацтеків (1521), що була названа Новою Іспанією, була держаною справою. За часів іспанської колонізації було запроваджено систему освіти, яка відповідала інтересам іспанської монархії й католицької церкви, а її основна мета полягала в залученні місцевого населення (індіанців) до християнської релігії (евангелізації), що, у свою чергу, потребувало навчання етнічних груп іспанській мові. Місіонерська діяльність католицьких священників полягала в навчанні дорослого індіанського населення християнських догм, традицій, звичаїв, іспанської та латинської мов [1].

На основі проведеного нами аналізу можна стверджувати, що освіта індіанців в епоху конкісти була найповнішою у порівнянні з іншими історичними періодами Мексики, тому що відбувалася у двох основних напрямках: слугувала радикальній модифікації матеріального життя (за допомогою впровадження нових технологій), а також трансформації духовного буття (через нову релігію).

У XVIII ст. представники просвітництва вважали, що за допомогою навчання можна підвищити продуктивність індіанських робітників чоловічої статі, а також досягти більш вагомих результатів у виробництві та сільському господарстві за рахунок праці індіанських жінок. Так звані Спілки друзів країни (*Las Sociedades de Amigos del País*) започаткували перші професійно-технічні училища в Мексиці та поставили перед собою завдання виховати кваліфіковані кадри робітників [3, с. 138].

Перші спроби інституціоналізації соціально-освітніх програм для індіанців були зроблені мексиканським урядом в 30-ті рр. XX ст. Так, приділялась особлива увага освіті робітників, селян та індіанців, чиє навчання для праці переслідувало мету підвищення не тільки їх продуктивності, а й також класової свідомості. Турбота уряду та громадськості про освіту представників індіанських етнічних груп, які вели відокремлений спосіб життя, була пов'язана з думкою, що реакційні сили можуть маніпулювати ними через їх неосвіченість.

В цей період вперше в історії Мексики індіанцям надавалася змога отримати не тільки базову та професійну освіту, а й також вищу університетську. У цей період з сприяттям Національного автономного університету

Мехіко був започаткований Лінгвістичний інститут, в якому проводилася науко-дослідна робота з вивчення мов етнічних груп, які потім викладалися індіанцям поряд з іспанською мовою. Також були розроблені методи викладання індіанцям та видані підручники [2, с. 49–50].

У період після Другої світової війни були створені Регіональні центри професійного навчання для індіанців та Центри професійно-технічного навчання, в яких викладалися новітні сільськогосподарські та промислові технології. Були організовані також так звані пересувні аграрні бригади, які об'їхали 19 штатів Мексики, навчаючи селян використовувати останні досягнення техніки для підвищення продуктивності сільськогосподарської праці та привносячи модернізацію в життя віддалених сільських місцевостей. В цей період особливо виділяються зусилля міністра освіти Х. Торреса-Бодета щодо проведення кампаній з ліквідації неписьменності серед індіанців, які мали великий успіх [4, с. 135–151].

Значною подією для становлення соціально-освітніх програм для індіанців було створення у 50-ті роки ХХ ст. Генеральної дирекції громадського розвитку, завданням якої стало опікування питаннями культурного та економічного зростання рівня життя уразливих верств населення. В цей час з'являються перші програми соціального розвитку етнічних груп (фінасова допомога, розподіл харчів, насіння, одяжі тощо). Проте, у 70-ті роки ХХ ст. уряд приймає рішення запровадити окрім програм соціального розвитку так звані соціально-освітні програми, що даватимуть змогу індіанцям не тільки поліпшувати рівень свого життя, а й також навчатися якійсь професії для утримання сім'ї.

Здійснений нами аналіз наукових та документальних джерел мовою оригіналу дає змогу схарактеризувати 70-і роки ХХ ст. як роки особливої турботи уряду про освіту дорослих, ліквідацію неписьменності, іспанізацію та освіту індіанців. Мексиканськими лінгвістами на базі вивчення мов корінного населення країни були розроблені методи кастейанізації етнічних груп. Методистами-андрагогами були написані підручники для дорослих. Для загальної освіти народних мас уряд став активно використовувати радіо, телебачення, науково-популярні журнали, книжки, плакати тощо.

У 80-ті роки ХХ ст. розвиток соціально-освітніх програм для індіанців консолідувався: були досягнуті вагомі результати в справі ліквідації неписьменності та навчання індіанців; відкриті численні навчальні заклади з підвищення кваліфікації та започатковані Національний інститут освіти

дорослих, Національна рада з освіти для життя і праці, Рада з освіти дорослих Латинської Америки, супутникова мережа навчального телебачення.

Починаючи з 90-х років ХХ ст. соціально-освітні програми для індіанців забезпечуються багатьма державними, приватними та громадськими організаціями, перш за все, Міністерством народної освіти, Національним інститутом освіти дорослих Мексики, Національною радою з освіти для життя і праці, Національною радою з розвитку освіти, Міністерством праці й соціальної превентивності, Національною службою навчання робітників, Системою кваліфікації для праці, Національною системою професійно-технічної освіти й інтегральної технічної допомоги сільському господарству, Координаційним відділом праці, навчання та підвищення кваліфікації робітників, Радою регулювання та сертифікації трудової компетенції, Програмою стипендій для підвищення кваліфікації робітників [5, с. 190–217].

Важливу роль в цій системі відіграють курси з ремесел (виготовлення сувенирів, столярне ремесло, пошиття одягу, курси перукарів, стенографії тощо), що пропонуються в сільській та міській місцевостях та покликані навчити індіанців не тільки якогось ремесла, а також організації й встановленню власного малого бізнесу.

Ключові слова: соціально-освітні програми, індіанці, Мексика.

Література

1. Жижко О. Історико-педагогічний аналіз розвитку неперервної професійної освіти маргінальних груп населення Мексики: доіспанський та колоніальний періоди / Олена Жижко // Педагогіка і психологія проф. освіти. — 2011. — № 5. — С. 207–213.
2. Staples A. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México. — Mexico: El colegio de México, 1985. — P. 9–24.
3. Tanck de Estrada D. La ilustración y la educación en la Nueva España. SEP Cultura. — Mexico: Ediciones Caballito, 1985. — 291 p.
4. Torres Septién V. En busca de la modernidad // Vázquez J. Z. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. México: El Colegio de México — INEA, 1994. — P. 135–151.
5. Torres Septién V. Reforma y práctica // Vázquez J. Z. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. México: El Colegio de México — INEA, 1994. — P. 190–217.

THE MAIN TENDENCIES OF THE USA EDUCATIONAL SYSTEM DEVELOPMENT IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY

Tetiana Horpinich, Ph.D.

*Ternopil State Medical University
Ternopil, Ukraine*

Nowadays, the main trends and perspective areas of the development of education attract the attention of many scientists. In each historical period, the effectiveness of the educational system is an important indicator of the degree of development of any country, its economic, social and technical potential and international reputation.

One of the most perspective areas is the study of historical experience of education reformation in the United States of America (USA), as it was the USA that suggested various educational projects aimed at the development of the versatile personality. Naturally, each country chooses its own way of education reformation. However, the historical analysis of the development of the USA education allows us to identify the general strategic directions of a unified educational environment development, and in this sense, it can play a constructive role for contemporary teachers who are investigating the problems of the reorganization of education system.

In the USA, where in the 19th century military construction practically did not affect the evolution of the education system, the development of the latter was associated with other circumstances and trends typical for America in the 18–19th centuries. This is the decentralization of educational management; the role of local self-government and local authorities; emergence of universal suffrage earlier than in Europe; the notion that teaching children is prestigious and therefore is one of the priorities of family and local community. Organization of school education becomes the prerogative here and one of the most important functions of local self-government. Hence, the open nature of the school, its universality, the lack of centralized bureaucratic control over the curriculum and the content of learning, and the broad public involvement were initiated from the bottom, aiming at raising the quality of education and expanding the range of learners. All this resulted in an extremely rapid development of secondary education in the USA [2, p. 35].

Education had a serious impact on the economic development of the state. Great Britain lagged behind its main competitors in the formation of a broad system of primary education in the second half of the 19th century, but for many reasons economic leadership of this country was lost only in the first half of the next century. The successful formation of the American system of mass secondary education helped the country to occupy a dominant position in the world in the 20th century, which became apparent by the middle of the century [3, p. 261]. When a highly industrialized society needed tens and hundreds of thousands of workers who possessed not only elementary reading and writing skills but were able to become technicians, mechanics, office workers, typists, nurses, the American educational system was ready to supply such personnel on a large scale.

Especially bright difference in the quality of education became prominent at the end of the Second World War. The British government provided its veterans with the opportunity to complete only secondary education, and in the USA, the law on the rights of veterans guaranteed them higher education at the government expense. This guarantee was supported by the fact that most young Americans, war veterans had obtained a high school education before mobilization. When the next stage of economic development, the post-industrial period emerged requiring mass training of specialists with higher education, able to work as engineers, doctors, and qualified service providers, the USA already had a profound educational base that could meet the demand for workers of this level.

In the second half of the 20th century, initially in the USA, and then in other highly developed countries a new stage of development began. Thus, the share of industry in GDP reduced, but the share of services increased. In the industrial society, the basis of the workforce were workers of not very high qualifications, their training of standard operations took only a few weeks. With the transition to an economy, dominated by the service industry, the demand for skilled labourers and managers was rapidly growing. In the fifties-seventies, the number of positions requiring higher education in the USA was twice as fast as the number of jobs, and the share of university graduates was growing rapidly. The post-industrial world, with its characteristic decrease in the relative number of those representing the mass labour professions, the growing demand for managers and specialists, put ever higher demands to the level of education [1, p. 94].

Thus, by the end of the 20th century practically everywhere the previously formed national education systems developed, in response to the contemporary educational needs of society. In addition, in the last quarter of the twentieth century, the national schools of American ideas in the field of education became especially prominent. American version of the English language became a means of international communication, an American view on culture and way of life became widespread in almost all European countries. This tendency is of concern to many European educators who consider it important to preserve national traditions in education.

The development of the American school in the postwar period was in line with the process of centralizing education management. By the end of the war, only slightly more than 10% of schools remained private. But the problem consisted in the fact that, according to the previously formed tradition, each state had the right to independently and autonomously draw up a curriculum and form its own school policy. This situation remained stable until the adoption of the National Defense Education Act in 1958, which, along with a number of subsequent federal acts, significantly coordinated activities in the field of education in the USA [3, p. 321].

In the mid-1960s, the USA began a large-scale movement to eliminate the remnants of racial and religious segregation in school. Discrimination of certain groups of people was recognized as a relic of the slave past, unworthy of a modern civilization phenomenon. This process took place gradually, for almost ten years. The ideas of humanization and democratization of education became very relevant during this period.

In the second half of the 1970s, there was a decline in the level of general education provided by the mass school. In addition, one-third of the adult population of the country had not obtained secondary education. This was due to the lack of demand for workers with an education of this level at this stage of economic development. It was a part of solving perspective strategic tasks, though it contradicted the demands of the economy. In 1981, the Law on the unification and improvement of curricula came into effect in the USA, which laid the foundation for standardizing the content of school education. Natural and scientific disciplines and mathematics were recognized as priority subjects. The nearest promising task of the American school was computer literacy training, starting with the junior grades of the school. This idea was adopted by European countries in the nearest decades [3, p. 227].

As we can see, there are many tendencies in the field of education, which were borrowed by European countries from American educational system. The open nature of schools and universities, the ability of the community to participate in decision-making originates from the American school management by the first settlers communities. Decentralized curriculum development as well as great autonomy of schools and universities management in Europe was borrowed from the USA, too. The idea of treating education as the main priority which is prestigious and the key to future success derives from the USA. Joint boys and girls teaching was also inherent to American educational system and was later on transmitted to the European schools.

In the developed countries, the process of reforming education systems actually goes on continuously. The fundamental changes in economics, technology and science, in social relations and in the public consciousness, as well as the new functions of various parts of the school system, led to the need for a deep modernization of the content of general education, on which the intellectual and emotional development of the younger generation, the formation of its value orientations, depends to a large extent on social, ethical and aesthetic ideals, the acquisition of the necessary set of general and substantive abilities, the acquisition of the first experience of creative activity.

Keywords: USA, education system, tendencies.

References

1. Бокова Т. Н. Влияние реформ на систему образования в США в XX веке / Т. Н. Бокова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета: Волгоград. — 2014. — № 1 (86). — С. 92–96.
2. Лунячек В. Е. Розвиток системи вищої освіти у США в умовах децентралізації влади / В. Е. Лунячек // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. — 36. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2009. — Вип. 21. — Ч. 5. — С. 34–36.
3. Jaynes W. H. American educational history: school, society and the common good / W. H. Jaynes // Sage Publications, New-York. — 2007. — p. 496.

III.

EDUCATION REFORMS AND INNOVATIONS IN THE GLOBALIZED WORLD

ОСВІТНІ РЕФОРМИ ТА ІННОВАЦІЇ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

АДУКАЦЫЙНЫЯ РЭФОРМЫ І ІНАВАЦЫЇ Ў ГЛАБАЛІЗАВАНЫМ СВЕЦЕ

ПЕДАГОГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ ЯК ПРЕДМЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ УЧЕНИХ

Вікторія Белова

*Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

Трансформаційні процеси в управлінській галузі освіти останньої чверті XX–початку XXI століть характеризуються рухом у напрямі до багатовимірності. В умовах боротьби за підвищення якості відбувається трансформація класичної моделі управління школами у багаторівневу, яка охоплює окрім локального/національного рівнів також елементи внутрішньо шкільного менеджменту та державно-громадського партнерства. Зазначене активізує наукові пошуки дослідників у царині управління освітою, стимулюючи нові ідеї в умовах ринково-орієнтованої філософії освітніх послуг та відкритості освітнього простору у світі та в Україні.

У Glossary of Education Reform система освіти позиціонується як така, що охоплює все в освіті на центральному/федеральному, регіональному/рівні штату, місцевому рівнях, зокрема: законодавчо-нормативну базу, фінансування, управління, матеріально-технічну базу та шкільний транспорт, людські ресурси, підручники, інші навчальні матеріали.

Характеризуючи поняття «менеджмент», варто послатися на О. Мармазу, яка акцентує розмаїття підходів до трактування цього поняття з посиланням на І. Юргутіса та І. Кравчук. Вчені, проаналізувавши походження дефініції «менеджмент» (англ. management), пишуть, що вона походить від дієслова «to manage» – керувати, яка, у свою чергу, виникла від лат «manus» – рука. У США менеджерами називали тих, хто, відповідно до законодавства, брав на себе відповідальність, обов'язки щодо здійснення влади на людями, майном, корпоративним бізнесом.

Що ж стосується поняття «менеджмент» в українській мові, то тут спостерігаються різні підходи до його трактування. Важливим для нашого дослідження є думка А. Шегди у поясненні У. Штайн щодо більш ширшого розуміння поняття «менеджмент» в англomовних країнах, а ніж в Україні – там він є синонімом а іноді охоплює вживані в українській мові терміни «управління» та «керування».

Грунтовний аналіз педагогічного менеджменту представлено у навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» (2007) авторства З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенової, І. Бартенєвої, І. Богданової. Автори зазначають, що поняття «педагогічний менеджмент» у термінологічному полі вітчизняної педагогічної науки є відносно новим, набувши поширення на початку ХХ ст. Водночас, традиційними поняттями завжди виступали «управління», «керівництво» та «адміністрування».

Зазначений авторський колектив пише, що в умовах відкритості національної освіти глобальним тенденціям поняття «управління», «керівництво», «адміністрування», «менеджмент» є предметом інтересу та гострих дискусій у науковому просторі України. В рамках теорії управління освітою науковці займають різні позиції щодо трактування цих понять.

З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенова, І. Бартенєва, І. Богданова пишуть про існування трьох позицій щодо трактування понять «управління» і «менеджмент».

Слід наголосити на існуванні в термінологічному полі різних словосполучень в рамках поняття «менеджмент» у сфері освіти – «шкільний менеджмент», «менеджмент в освіті», «педагогічний менеджмент», «освітній менеджмент».

Консолідована характеристика менеджменту в освіті представлена в Енциклопедії освіти (2008). Автор статті Л. Даниленко пише, що менеджмент в освіті є складовою загального менеджменту за професійною оз-

накою і характеризується впливом суб'єкта управління (керівник закладу чи установи освіти) на об'єкт управління (навчально-виховний чи управлінський процеси, які здійснюються в закладах освіти, що знаходяться в стані постійного розвитку, у результаті якого відбувається якісна зміна об'єкта управління і підвищується рівень його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

Отже, терміни «педагогічний менеджмент», «менеджмент в освіті», «освітній менеджмент» як похідні від менеджменту вживаються у вітчизняній педагогічній і психологічній літературі у різних комбінаціях та є багатоаспектними, характеризуючи управління педагогічною системою на різних рівнях – від рівня навчального закладу до рівня національної системи освіти (макрорівень).

В англійській мові широко вживаними в рамках теорії управління в освіті є такі терміни як «менеджмент» (management), «управління» (governance), «адміністрування» (administration).

ЮНЕСКО запропонувала чітке розмежування понять «управління» та «менеджмент». У трактуванні ЮНЕСКО «управління» є ширшим аніж «менеджмент»: система управління визначає параметри, в рамках яких функціонують системи менеджменту.

Т. Буш, аналізуючи теорії менеджменту/управління в освіті, пише про три ключові поняття – «менеджмент», «управління/адміністрування» та «лідерство», наголошуючи, що термін «менеджмент» більш вживаний у Європі та Британії зокрема, у той час, як «управління/адміністрування» – набув популярності у США, Канаді та Австралії.

Розглядаючи управлінський концепт у науковому просторі Великої Британії, наведемо визначення управління в освіті, що запропоновано у документі «Рамка управління в освіті Шотландії» (2012), де управління розглядається як системи та стандарти, за допомогою яких організації контролюють їхню освітню діяльність та демонструють постійне покращання їхньої роботи.

Проведений аналіз засвідчив в умовах існування вищезазначеного багаторівневого підходу до досліджуваної педагогічної реальії посилення вертикального управлінського блоку при збереженні традиційного управління на рівні місцевих органів освіти в Англії. Зокрема, у дослідженні Eurydice презентовано управління на центральному/регіональному, так і місцевому рівнях, а також рівні навчального закладу.

Отже, ключові поняття дослідження – «система», «управління», «менеджмент» в проекції на сферу освіти є предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених.

Грунтуючись на проведеному аналізі систему управління шкільною освітою в Англії ми трактуватимемо як цілісне, динамічне та викрите утворення, що динамічно розвивається, та складається з підсистем, які взаємодіють узгоджено та є взаємопов'язаними. Її метою є формулювання, реалізація та оцінювання освітньої політики, а також управління на різних рівнях (національному, регіональному, місцевому) через управлінські інституції.

Ключові слова: система освіти, педагогічний менеджмент, управління.

СКАНДИНАВСЬКА МЕРЕЖА ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПОТУЖНИЙ ПРЕДСТАВНИК РЕГІОНАЛЬНОГО ФОРУМУ ПОШИРЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ ТА ОБМІНУ ДОСВІДОМ

Василь Білокопитов, к.пед.н.

Сумський національний аграрний університет

м. Суми, Україна

В усьому світі зростає увага саме до якісної вищої освіти, нових стандартів, підвищення вартості освітніх послуг.

До числа найвідоміших у європейському регіоні інституцій, що забезпечують якість вищої освіти, центральне місце належить Європейській асоціації із забезпечення якості вищої освіти (ЄМЗЯ).

Основною передумовою створення ЄМЗЯ стала стабілізація перших зовнішніх процедур із забезпечення якості на національному рівні наприкінці 90-х років ХХ ст.

ЄМЗЯ сприяє європейській співпраці у сфері забезпечення якості у вищій освіті та поширює інформацію та досвід між своїми членами та зацікавленими сторонами з метою розробки та обміну найкращим досвідом та заохочення європейського простору забезпечення якості [1].

Північні країни відіграють активну та помітну роль у Європейській мережі із забезпечення якості вищої освіти з самого початку. Саме тому існує ще одна відома потужна мережа, що займається процесом забез-

печення якості вищої освіти у країнах Скандинавії, а саме – Скандинавська мережа із забезпечення якості вищої освіти (СкМЗЯВО), яка є форумом для поширення інформації, обміну досвідом та проведення проектів, що становлять взаємний інтерес.

Основна мета СкМЗЯВО полягає в тому, щоб створити спільне розуміння різних точок зору, пов'язаних із забезпеченням якості вищої освіти.

СкМЗЯВО була створена п'ятьма країнами Північної Європи та їх відповідними національними організаціями, які беруть участь в оцінці та забезпечення якості вищої освіти.

Головними партнерами СкМЗЯВО виступають: Датський інститут акредитації, Датський інститут оцінки, Фінський центр оцінювання освіти, Норвезьке агентство з забезпечення якості, Ісландський центр досліджень, Шведське управління вищої освіти.

Країни-члени СкМЗЯВО скликаються раз на рік на щорічні зустрічі, де обговорюються останні розробки в галузі забезпечення якості вищої освіти на міжнародному рівні та в кожній країні окремо. Країна-організатор зустрічі змінюється щороку. Ця країна виступає як офіційний представник та керує мережею [3].

Важливо зазначити, що провідною формою співпраці є спільні проекти. Подібні культурні традиції і взаєморозуміння щодо підходів в області забезпечення якості допомогли в створенні плідної співпраці, а пізніше привели до створення мережі. Проте, навіть при всій схожості, існує відмінність. Однією з причин розбіжності є те, що Скандинавські країни мають різні підходи до оцінки якості вищої освіти та мають різні повноваження від своїх урядів. Спільні проекти стали способом для формування діалогу, щоб спробувати зрозуміти ці відмінності і причини, які лежать в основі конвергенції і відсутності подібності [2].

Ключові слова: вища освіти, забезпечення якості, мережа, скандинавські країни.

Література

1. European Association For Quality Assurance in Higher Education [Electronic resource]. — URL: <http://www.enqa.eu>.
2. Nordic Quality Assurance Network in Higher Education [Electronic resource]. — URL: <http://www.nokut.no/en/noqa/About-NOQA/>.

3. Nordic Quality Assurance Network in Higher Education [Electronic resource]. — URL: <https://www.nokut.no/en/about-nokut/international-cooperation/noqa/>.

АКАДЕМІЧНА ДОБРОЧЕСНІСТЬ УКРАЇНСЬКИХ СТУДЕНТІВ У КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ

Віра Бутова

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

Входження України до світового академічного простору робить важливими питання академічної етики та доброчинності. Метою дослідження є аналіз визначення термінів «академічна доброчесність» і «плагіат» та особливостей дотримання кодексу честі в навчальному середовищі університетів України. Крім того, важливим є дослідження наслідків порушення кодексу академічної честі в Україні та за кордоном.

В науковій літературі термін «академічна доброчесність» визначається як усвідомлення культури поведінки в академічному середовищі та повага до наукових здобутків колег. Повага та відповідальність вважаються основними складовими академічної доброчесності в умовах розвитку інтернет-середовища, де основна увага приділяється надійності джерел інформації та культурі інформаційного пошуку. Академічна доброчесність має бути притаманною окремим особам і навчальним та науковим установам. Так, кожен авторитетний університет має власний кодекс честі, якого дотримуються всі студенти та викладачі навчального закладу. Було встановлено, що існує низка визначень поняття «плагіат», але всі вони містять спільне положення про це явище як злочин, оскільки він передбачає завдання шкоди іншій особі шляхом крадіжки інтелектуального продукту. Серед основних видів плагіату слід виокремити неправильні чи неповні цитування (неточно вказані бібліографічні дані джерела), брак бібліографічних посилань (посилання після цитування відсутнє) та мозаїчний плагіат (велика кількість цитувань за відсутності власних пояснень автора). При цьому слід зауважити, що плагіат може бути навмисним (копіювання чи компіляція роботи іншої особи) і ненавмисним (студент копіює одне-два речення чи не

вміє перефразувати чужий текст). Всі ці види академічного плагіату можна відслідкувати у академічних роботах українських студентів (реферати, презентації, курсові, магістерські роботи). Варто говорити як про етичні, так і про економічні аспекти порушення академічної доброчесності у процесі навчання студентів, адже неякісна підготовка спеціалістів в подальшому негативно впливає на ефективність їх професійної активності.

Покарання за порушення академічної доброчесності можуть бути моральними та юридичними. В Україні суспільні норми допускають плагіат, тому ефективними можуть бути юридичні наслідки присвоєння академічних результатів. Міністерство освіти і науки України вже почало роботу в цьому напрямку. При цьому студенти зарубіжних університетів суворо дотримуються академічної доброчесності, оскільки всі їхні роботи перевіряються щодо оригінальності і за повторне порушення правил їм загрожує відрахування.

Отже, можна стверджувати, що проблема дотримання академічної доброчесності в Україні, аспектом якої є плагіат як привласнення чужої інтелектуальної власності, є актуальною і її вирішення лише починається. Слід працювати над формуванням суспільної нетерпимості до такого виду крадіжок та справедливості покарання за плагіат.

Ключові слова: академічна доброчесність, студенти, Україна..

НАДНАЦІОНАЛЬНІ СУБ'ЄКТИ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Інна Єременко, аспірантка

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

Метою дослідження є характеристика особливостей взаємодії наднаціональних суб'єктів інтернаціоналізації забезпечення якості у Європейському просторі вищої освіти.

Використання методів термінологічного, структурно-логічного та системного аналізу досліджуваної проблеми дозволило дійти таких висновків.

1. Формування Європейського простору вищої освіти (ЄПВО) є складним багатоаспектним та багатовимірним процесом, що має на меті координацію та об'єднання зусиль національних систем вищої освіти у Євразійському регіоні у вирішенні проблем забезпечення якості, мобільності, неперервності, соціальної справедливості у вищій освіті. Забезпечення якості вищої освіти (ЗЯВО) виступає незаперечним пріоритетом у широкому колі завдань, поставлених європейською освітньо-політичною та академічною спільнотами у рамках реалізації Болонського процесу, який ми розглядаємо як механізм формування та розвитку ЄПВО.

2. Структурно-функціональний аналіз досліджуваної проблеми дозволяє констатувати, що структура суб'єктів ЄПВО складається як з інституцій національного рівня, так і наднаціонального, що представляють суспільні, професійні та особисті інтереси усіх зацікавлених у якісній вищій освіті сторін. До провідних суб'єктів ЄПВО наднаціонального рівня належать організації політичного (ЕП), соціально-економічного (ЕК), професійно-освітнього (ENQA, EQAR, EUA, EURASHE), громадсько-політичного (ESU) спрямування.

3. У результаті системного аналізу діяльності наднаціональних суб'єктів досліджуваного процесу з'ясовано, що їх взаємодія відбувається у межах двох взаємопов'язаних, однак далеко не тотожних за своїм змістом, складом та цілями процесів, один з яких відбувається в ЄС (стратегії «Освіта та професійна підготовка 2010» та «Освіта та професійна підготовка 2020»), а інший – у значно більш широкому гео-освітньому просторі (Болонський процес).

4. Результатом тривалої взаємодії наднаціональних суб'єктів ЄПВО стала інтернаціоналізація процесів ЗЯВО, що пройшла у своєму розвитку етапи *інституалізації* (1998–2005 рр. – утворення міжнародних агенцій ЗЯВО); *стандартизації* (2005–2015 рр. – розробка ENQA спільно з EURASHE, ESU, EUA та затвердження на саміті Болонського процесу у Бергені «Стандартів і рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти»); *системної інтернаціоналізації* ЗЯВО та *легітимізації* європейського виміру досліджуваного процесу, (розвиток транскордонної діяльності агенцій ЗЯВО, оцінювання якості спільних освітніх програм університетів різних країн, оцінювання якості транскордонної/транснаціональної вищої освіти).

5. Узагальнення досвіду наднаціональних суб'єктів інтернаціоналізації ЗЯВО у ЄПВО дозволяє дійти висновку, що актуальною тенденцією розвитку досліджуваного процесу є інтенсифікація взаємодії міжнародної політичної, експертної на науковій громади у сфері ЗЯВО, що ефективно співпрацює в рамках EQAF та здійснює суттєвий вплив на розвиток нормативних, теоретичних, організаційних, методичних засад міжнародного виміру ЗЯВО.

Ключові слова: вища освіта, якість, забезпечення якості, інтернаціоналізація, наднаціональний суб'єкт..

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ЗАСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В ЯПОНІЇ

Елизавета Ісакова, к.філ.н.

*Донбаська державна машинобудівна академія
м. Краматорськ, Україна*

Японія – одна з найрозвинутіших країн світу, яка займає впливо-
ве положення на міжнародній економічній арені. Вона виступає
одним з головних світових капітало- та товаро-експортерів, поступаючись
лише США, Германії та КНР. Підтримка високого соціально-економічного
положення, розвиток та модернізація різних сфер життєдіяльності насе-
лення на сучасному етапі вимагає від країни активної участі у світових
глобалізаційних та інтеграційних процесах. Створення єдиного інформа-
ційно-комунікативного простору передбачає застосування єдиної між-
народної мови спілкування, а саме, англійської. У зв'язку з цим в Японії
значущості набули інтенсифікація та модернізація процесу навчання ан-
глійської мови з метою забезпечення успішного функціонування її пред-
ставників в міжнародному комунікативному просторі. Одним з головних
напрямів його реформування в японських навчальних закладах є інтер-
націоналізація навчального процесу. В сучасній освітній системі Японії
діє формула «English = internationalization = modernization» («Англійська
мова = інтернаціоналізація = модернізація») [4, с. 54].

Мета роботи полягає в дослідженні основних форм та засобів інтернаціоналізації сучасної освітньої системи Японії, зокрема, системи навчання іноземним мовам.

Термін «kokusaika» («інтернаціоналізація») набув значущості в Японії в 1980-х роках при прем'єр-міністрі Накасоке (Nakasoke). Його введення підтвердило нагальну суспільну потребу Японії виринати від культурної ізоляції та асимілювати певні західні цінності [3, с. 447]. Інтернаціоналізація, як процес інтеграції міжнаціонального, міжкультурного і глобального вимірів з цілями, функціями і організацією надання освітніх послуг [2], включає багато форм співпраці, наприклад, такі як індивідуальна мобільність, мобільність студентів або професорсько-викладацького складу в освітніх цілях, мобільність освітніх програм, інтеграцію в навчальні програми міжнародного виміру і освітніх стандартів, інституціональне партнерство та ін. [1, с. 358].

Курс на інтернаціоналізацію освіти в Японії зумовив розробку та впровадження декількох програм та проектів з його реалізації. Серед найбільш розповсюджених можна зазначити наступні:

Top Global University Project – фінансовий проект, спрямований на підвищення міжнародної конкурентоспроможності вищої освіти в Японії та забезпечення підтримки світових та інноваційних університетів, які керують інтернаціоналізацією японських університетів.

The Re-Inventing Japan Project – фінансовий проект, організований для заохочення глобалістично активних людських ресурсів та забезпечення єдиних критеріїв якості навчального процесу шляхом фінансової підтримки спільних університетських програм в Азійських країнах та США.

The Global 30 Project – фінансовий проект, спрямований на інтернаціоналізацію академічного середовища японських університетів. В цей проект залучені 30 провідних університетів Японії, серед них університети в Токіо (Tokyo University), Осаці (Osaka University), Кіото (Kyoto University), Нагоя (Nagoya University) та інші [7].

Програма JET (Japan Exchange and Teaching Programme) є найбільш розповсюдженою в Японії і має за мету “сприяння інтернаціоналізації навчальних закладів на місцевому рівні шляхом запрошення молодих людей – випускників зарубіжних навчальних закладів для здійснення допомоги в міжнародному обміні та вивченні іноземної мови” [5]. JET

функціонує під патронатом та в співпраці з Радою місцевих органів влади з питань міжнародних відносин (the Council of Local Authorities for International Relations), Міністерством закордонних справ Японії (the Ministry of foreign affairs), Міністерства освіти, культури, спорту, науки та технології (MEXT) та Міністерством внутрішніх справ і комунікації (the Ministry of Internal Affairs and Communication).

З моменту заснування цієї програми (1987 р.) приблизно 61000 людей (з них 32000 американці) мали досвід роботи в японських навчальних закладах, місцевих відділах освіти, урядових підрозділах по всій Японії. 90% учасників програми JET працюють викладачами іноземної мови (Assistant language teacher, ALT), переважно англійської, в початкових, молодших або старших середніх школах і працюють під керівництвом консультантів вчителів іноземних мов при місцевих органах влади або японських вчителів англійської мови. Основна концепція організації навчального процесу із залученням англомовних вчителів – командне навчання (team teaching), мета якого створення таких умов на занятті, при яких учні, японський вчитель іноземної мови та ALT (вчитель – носій мови, яка вивчається) залучаються в комунікативну інтеракцію. Це сприяє підвищенню мотивації учнів та поглибленню їх знань про культуру іншої країни. При цьому японський вчитель та ALT – учасник програми JET спільно приймають участь у підготовці та проведенні занять, розробці планів уроків, організації позакласної роботи із учнями [6]. Всі учасники проекту забезпечуються необхідною методичною та консультативною літературою, яка розміщена на офіційному сайті проекту JET.

10% учасників проекту JET працюють як координатори міжнародних відносин (Coordinator for International relations) в адміністраціях міст та інших освітніх організаціях і залучаються до проектів з інтернаціоналізації, видавництва навчальної та методичної літератури, перекладу публікацій на іноземну мову, синхронного перекладу, тощо. Одним із головних вимог до претендентів на ці посади є високий рівень володіння іноземною мовою.

Програма JET охоплює 44 країни світу. Відповідно до статистики, наданої на офіційному сайті програми JET (www.jetprogramme.org), в 2017–2018 рр. всі перші міста за кількістю представників країн – учасниць програми зайняли англомовні країни.

Таблиця 1.

Місце	Країна	Загальна кількість учасників JET	З них викладачі англійської мови
1.	США	2924	2800
2.	Канада	494	469
3.	Англія	423	395
4.	Австралія	351	331
5.	Нова Зеландія	235	225
6.	Ірландія	98	92

Висновки. Проведений аналіз демонструє активізацію курсу на інтернаціоналізацію системи освіти Японії. Серед основних форм втілення даної концепції інтернаціоналізації можна виокремити: програми обміну фахівцями; залучення в навчальний процес викладачів – носіїв мови, переважно англійської, на всіх ланках освітньої системи; сумісна з іноземними викладачами мови розробка програмних та методичних матеріалів на місцевому рівні; консультативна допомога іноземних фахівців в організації проектів з інтернаціоналізації на урядовому рівні; створення в Японії на базі провідних університетів центрів інтернаціоналізації освітнього середовища; впровадження заходів щодо інтернаціоналізації позакласного середовища учнів, тощо.

Ключові слова: інтернаціоналізація, глобалізація, система викладання іноземної мови, мобільність фахівців, мобільність навчальних програм.

Література

1. Абдулкеримов И.З., Павлюченко Е. И., Эсетова А. М. Современные тенденции интернационализации высшего образования // Проблемы науки. — 2012 — № 3 — С. 358–361.
2. Найт Дж. Пять истин об интернационализации // International Higher Education. — Бостонколледж, США. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.nkaoko.kz>.

3. McConnell, D. Education for global integration in Japan: A case study of the JET program. // Human Organizations — 1996 — № 55 — P. 446–57.
4. Hagerman C. English language policy and practice in Japan [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.wilmina.ac.jp>.
5. JET PROGRAMME. The Japan Exchange and Teaching Programme. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.jetprogramme.org>.
6. JET PROGRAM USA. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.jetprogramusa.org>.
7. MEXT. Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology. Japan. [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.mext.go.jp>.

ПОЛИКУЛЬТУРНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Зинаида Левчук, к.пед.н.

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина
г. Брест, Республика Беларусь*

Процессы глобализации, происходящие в современном мире, вызвали формирование новых системных явлений в жизни общества. К таким системным явлениям относится **поликультурность**. Явление поликультурности обрело значимость с начала 20 века, став приоритетной тенденцией культурно-цивилизационного развития. В современных социокультурных условиях идеи поликультурности актуализировались в связи с активной миграцией населения, поэтому знание чужих культур человеком определяет его место и роль в социуме.

Диалог (полилог) культур является универсальной формой сосуществования различных культур и интерпретируется не только как способ взаимодействия представителей разных народов, но и как средство их взаимоотношений с объектами, явлениями различных культур в исторической перспективе, что исходит из философской концепции М.М. Бахтина о диалоге культур.

Впервые идеи поликультурности обосновали Л. Гурлитт, Ф. Гансберг и Г. Шаррельман, включив в это понятие этническую и мировую культуру, что способствовало утверждению ими мысли о едином мире. По их мнению, нельзя допускать унификацию культуры. Л. Гурлитт выдвинул идею

о том, что чужеземное влияние не может быть вредным для человека и общества, если оно не насильственно и если оно не подавляет индивидуальные черты и самобытную духовную жизнь данного народа.

Многокультурность мира затронула и образовательную среду, в которой идеи поликультурности и их реализация являются условием развития современного образования. Реализация идей поликультурности в образовательной практике наиболее усилилась после Второй мировой войны, когда организации системы ООН объявили миру о новой культурной и образовательной политике, базирующейся на общечеловеческих ценностях. Исходя из концепции В. Библера, сущностной характеристикой образования является диалог культур. По его мнению, культура – это форма одновременно бытия и взаимодействия людей разных культур, форма диалога. Личность способна развиваться не только в своей культуре, но и на «границах культур», в диалоге с другими культурами. Можно утверждать, что в единой образовательной среде сосуществуют различные традиции и менталитеты носителей своей культуры.

Идеи поликультурности отражены в научных терминах, сформулированных разными исследователями: **многокультурность** (Э.С. Маркарян), **межкультурность** (А.Б. Панькин), **кросскультурность** (В.Г. Рощупкин), **мультикультурализм** (Л.В. Арутюнова, А.И. Куропятник), **мультикультурность** (М.П. Жигалова).

Так, межкультурность рассматривается как уважение, понимание и объективная оценка культурного многообразия, как взаимная поддержка традиций, обычаев представителей многоэтнического общества. Идея межкультурного сотрудничества для выживания человечества принадлежит к категории вечных проблем.

Кросскультурность соотносится с кросскультурной грамотностью и выступает как целостный, интегративный механизм, включающий способность к осмыслению, пониманию, владению культурой диалога. Сформированность кросскультурной грамотности дает возможность личности проявлять позитивное отношение к родной и иной культуре, ценностям культуры, понимать, воспринимать «чужую» культуру, исходя из собственной системы ценностей.

Мультикультурность является понятием более емким и более адекватным сущности диалога и взаимодействия культур. На психолого-педагогическом уровне идея мультикультурализма базируется на двух важных положениях:

а) члены этнических групп могут сохранять свою культурную уникальность и б) они же чувствуют себя в безопасности в поликультурной среде.

Обращаясь к проблеме мультикультурализма, Л.В. Арутюнова замечает, что в условиях глобализации все большее значение приобретает формирование мультикультурного тождества, а мультикультурализм означает «формирование правил и норм сосуществования различных культур и их носителей в одном, едином обществе, в едином правовом, социальном, экономическом поле».

Белорусский исследователь М.П. Жигалова проблему мультикультурности рассматривает через межкультурную коммуникацию, отводя огромную роль знанию личностью языков и литератур разных народов, что обогащает интеллектуальную сферу человека, способствует принятию, пониманию им уникальности иных культур, их духовного богатства.

Сегодня образовательная среда изменилась, став поликультурной. Важнейшим показателем качества образовательной среды является возможность данной среды удовлетворить потребности обучающихся, создавая у них мотивацию к деятельности. Для иностранных обучающихся образовательной средой университета предоставлены такие возможности в реализации потребностей сохранения этнотрадиций, демонстрации культурного наследия своего народа.

Ключевые слова: поликультурность, мультикультурность, межкультурность, образовательная среда.

БАГАТОМОВНІСТЬ В КОРДОНАХ БАГАТОКУЛЬТУРНОЇ ШВЕЙЦАРІЇ

Оксана Максименко, к.пед.н.

*ДВНЗ «Київський національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»*

м. Київ, Україна

Історично-сформовані умови співіснування в межах однієї країни територіальних одиниць з власними особливостями суспільно-культурних середовищ спонукали керівні структури Швейцарії до активних пошуків вирішення мовного питання за внутрішніх реалій та зовнішньої

спрямованості Європейської спільноти на розбудову багатомовного суспільства.

Основними принципами функціонування мов у державі згідно Конституції є федералізм та демократія. Хоча офіційними мовами є німецька, французька, італійська та ретророманська, у суспільно-економічному вимірі на територіях використовуються одна або дві. Статус багатомовних кантонів мають Берн (німецька, французька), Фрібург і Вале (французька, німецька), Граубюнден (німецька, ретороманська, італійська). На державному рівні цими мовами послуговуються у співвідношенні 74%, 21%, 4%, 1%, у той час їх частка як рідних для населення становить відповідно 63,7%, 19,6%, 6,6%, 0.5%. Визнана офіційна багатомовність засвідчує міцну державну ідентичність попри мовні та культурні розбіжності.

Зазначаючи значних міграційних впливів (20% резидентів-іноземців не прийняли громадянство, 50% мешканців країни мають щонайменше одного з батьків-іноземців, переселенці в окремих районах досягають 80%), мовна палітра країни розширюється за рахунок рідних мов мігрантів, серед яких іспанська (1,7%), сербо-хорватська (1,4%), португальська (1,3%), турецька (1,1%), англійська (1%), албанська (0,7%), інші мови (скандинавські, азійські, африканські, 2,4%). Водночас, усі інші мови, окрім офіційних, наділені свободою приватного використання, але обмежені у державному. Особливістю мовного питання є поширення англійської мови у країні для суспільного порозуміння, навчання та галузевого використання, що безперечно зумовлено і культурно-економічними впливами США та Об'єднаного Королівства.

Проблемними питаннями, які опосередковано задіюють мовний фактор, вважаються політичні вподобання у волевиявленні німецькомовного та франкомовного населення, у яких останнє скаржиться на більшість і впливовість першого, а також неоднозначне ставлення громадян до міграційних процесів.

Багатокультурність не заважає опануванню мов населенням, проте створює складнощі у організації їх засвоєння. Надається допомога щодо опанування дітьми двох-трьох іноземних мов до початку офіційних курсів у навчальних закладах. Місцева влада більшості міст допомагає шляхом створення курсів з рідних мов у співпраці з посольствами, беручи до уваги дослідження з їх вивчення, які доводять швидший розвиток особистісної ідентичності та легше вивчення офіційних мов країни.

Таким чином, багатомовність та багатокультурність Швейцарії реалізується в рамках офіційних засад, а також гарантування приватного використання рідних мов. Зацікавленість і підтримка у розвитку мовної складової забезпечує успішне функціонування країни у суспільно-економічному вимірі.

Ключові слова: багатомовність, багато культурність, Швейцарія.

ПРОЕКТ «МЕДСЕСТРИНСТВО ГРОМАДСЬКОГО ЗДОРОВ'Я» У НІМЕЧЧИНІ

Галина Олеськова, аспірантка

*Хмельницький національний університет,
Хмельницький базовий медичний коледж
м. Хмельницький, Україна*

Метою дослідження є виявлення стану реалізації у Німеччині міжнародного проекту «Медсестринство громадського здоров'я» («Community Health Nursing»).

Основні результати досліджень. Товариством імені Агнес-Карл (die Agnes-Karll-Gesellschaft) у Німецькій професійній медсестринській асоціації (Deutschen Berufsverband für Pflegeberufe e. V. (DBfK)) за підтримки Фонду Отто та Едіт Мюльшлегель у Фонді Роберта Боша (der Otto und Edith Mühlshlegel Stiftung in der Robert Bosch Stiftung) було реалізовано проект щодо виявлення доцільності запровадження «Медсестринства громадського здоров'я» у Німеччині. Особливо обговорювалося питання впровадження багатопрофесійних інтегрованих центрів охорони здоров'я та ролі в них спеціально підготовленого сестринського персоналу.

На першому етапі проекту в 2017 році товариством було розроблено концепцію для профілю професійної діяльності сестринського персоналу громадського здоров'я у Німеччині. Результати першого етапу проекту описані в проекті «Концепції медсестринства громадського здоров'я у Німеччині» (Konzeptentwurf «Community Health Nursing in Deutschland»),

який є основою для орієнтації змісту магістерських програм з медсестринства громадського здоров'я, які розроблятимуться університетами на другому етапі проекту [1].

Планується надання медичних, профілактичних, соціальних та інших взаємопов'язаних інтегрованих послуг муніципальними центрами охорони здоров'я різноманітним групам населення: дітям, підліткам, батькам, групам самопомоги, людям з обмеженими можливостями та іншим. В команді з лікарями, вихователями, соціальними працівниками працюватиме спеціалізований сестринський персонал громадського здоров'я, який матиме цілісний погляд на людину, володітиме комплексними компетентностями та компетенціями, серед яких:

- виконання нових складних завдань, управління проектами, процесами і групами осіб, презентація результатів своєї роботи в міждисциплінарній команді, проведення технічної, галузевої та міжвідомчої дискусії, розробка власної сфери діяльності у певних межах;
- проведення першої бесіди з пацієнтом, здійснення обстежень (огляд, пальпація, перкусія, аускультация), збір анамнезу та діагностичних даних пацієнта;
- на основі доказових та інших рекомендацій сестринський персонал громадського здоров'я приймає рішення про подальше лікування пацієнтів, у разі потреби він звертається за порадою до лікаря [2].

Висновок. Створення медсестринства громадського здоров'я розширює спектр послуг з надання первинної медичної допомоги у Німеччині. В Україні, в ході реформування охорони здоров'я та медичної освіти, досвід зарубіжних країн, в тому числі Німеччини, може бути цінним.

Ключові слова: проект «Медсестринство громадського здоров'я», Німеччина.

Література

1. Community Health Nursing — DBfK [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.dbfk.de/de/themen/Community-Health-Nursing.php>.
2. Community Health Nursing in Deutschland [Електронний ресурс]. — Режим доступу: https://www.dbfk.de/media/docs/Bundesverband/CHN-Veroeffentlichung/Community-Health-Nursing-in-Deutschland_10_4_2018_final.pdf.

ЗАКЛАДИ ТУРИСТСЬКО-КРАЄЗНАВЧОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ, РОСІЇ ТА БІЛОРУСІ

Ірина Пархоменко, аспірантка

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

Краєзнавчий елемент туристсько-краєзнавчої роботи в закладах позашкільної освіти формувався та видозмінювався впродовж ХХ століття в Україні, Росії та Білорусії в одній площі, але все ж має певні відмінності. Певна схожість цих процесів пояснюється історичними та соціально-економічними передумовами розвитку окремих республік у складі СРСР.

У цій розвідці ми маємо на меті зробити аналіз сучасного розвитку закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку в Україні, Білорус та Росії.

Координатором навчально-методичної, організаційно-масової і навчально-виховної роботи центрів туризму і краєзнавства учнівської молоді в Україні є Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді (далі – УЦДКУМ).

УЦДКУМ – це «профільний позашкільний навчальний заклад, який засобами туризму, краєзнавства, спорту і екскурсій надає дітям, учням та юнацтву позашкільну освіту...» [3].

У Російській Федерації організаційно-методичну роботу туристсько-краєзнавчого напрямку в системі позашкільної освіти дітей координує «Федеральний державний бюджетний навчальний заклад додаткової освіти «Федеральний центр дитячо-юнацького туризму і краєзнавства» [4].

Що ж стосується республіки Білорусь, то тут заклад, що опікується туристсько-краєзнавчим напрямом позашкільної освіти має назву Республіканський центр туризму та краєзнавства. Це туристична установа, що здійснює інструктивно-методичне керівництво, організовує

та проводить різнопланові заходи в сфері дитячого туризму та краєзнавства [2].

Щодо кількості закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку, то ситуація наступна:

- станом на 2017 рік в Україні працює 94 заклади позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку [1, с. 273];
- в Білорусі на сьогоднішній день функціонує 70 закладів «додаткової освіти дітей та молоді туристсько-краєзнавчого профілю» [2];
- мережа профільних туристсько-краєзнавчих установ Росії включає більше 150 центрів і станцій юних туристів [4].

Таким чином, після розпаду СРСР та відновлення незалежних держав Україна, Білорусь, Російська Федерація ситуація в галузі закладів позашкільної освіти туристсько-краєзнавчого напрямку докорінно не змінилася, що свідчить про існування застійних явищ у цій сфері.

Ключові слова: заклади туристсько-краєзнавчого напрямку, позашкільна освіта, Україна, Росія, Білорусь.

Література

1. Косило М. Ю. Розвиток туристсько-краєзнавчої роботи у позашкільних навчальних закладах України (II половина XX — початок XXI століття): дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Івано-Франківськ, 2017. — 315 с.
2. Республиканский центр туризма и краеведения Министерства образования Республики Беларусь. URL: <https://lookfun.ru/place/republican-center-of-tourism-and-study-of-local-lore-of-the-ministry-of-education-of-the-republic-of-belarus-minsk> (дата звернення: 26.04.2018).
3. Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/derzhavni-centri-pozashkilnoyi-osviti/ukrayinskij-derzhavnij-centr-turizmu-i-kraeyznavstva-uchnivskoyi-molodi> (дата звернення: 26.04.2018).
4. Федеральный центр детско-юношеского туризма и краеведения/ URL: <http://2017.mmco-expo.ru/expo/turcentrf/?lang=ru> (дата звернення: 26.04.2018).

ІНТЕРКУЛЬТУРНА ОСВІТА В ЄВРОПІ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ НАПРЯМ РОЗВИТКУ В ЕПОХУ ПОСТМОДЕРНУ

Оксана Першукова, д.пед.н.
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Б агатовимірне теоретичне відображення духовного повороту в свідомості представників західної цивілізації, яке в межах сучасної філософської думки було обґрунтоване в працях Ж.-Ф. Ліотара, Ж. Бодріяра, У. Еко, Ж. Делеза, Р. Рорті, отримало назву *постмодернізму*. Це умонастрій у культурі Заходу, породжений відставанням морально-духовного розвитку людства від науково-технічного прогресу, що поширився на всі сфери людської життєдіяльності: культуру, політику, економіку, освіту. Ознаками епохи постмодерну є плюралізм думок, заперечення етно- та європоцентризму, ствердження багатоманіття культур і рівноцінності всіх граней творчого потенціалу людства.

Постмодернізм в освіті — це радикальна ревізія і переосмислення основ. Розвиток і функціонування соціального інституту «освіта» зумовлено всіма чинниками і умовами існування суспільства: економічними, політичними, соціальними, культурними та освітніми. Тому освіта країн Європи також набула нових рис — міждисциплінарності, інтерактивності, інклюзивності, відкритості та інтеркультурності

З середини 1980-х під егідою Ради Європи було започатковано численні проекти, у яких термін *«інтеркультурна освіта»* стали застосовувати для означення розвитку співробітництва і солідарності в освіті, відмову від конфліктів, неприйняття упередженого ставлення і ксенофобії, заборону соціального виключення. Нині під терміном *інтеркультурна освіта* розуміємо *освітній процес, в якому представники різних етнічних, расових, релігійних і соціальних груп працюють разом відповідно своїх інституціональних ролей, традицій та інтересів в дусі взаємоповаги й усвідомлюючи взаємозалежність*. Філософія такої освіти має в основі позитивне сприйняття всіх культур в процесі спілкування, а вектор розвитку спрямований на взаємозбагачення завдяки процесам

аккультурації. Ці процеси охоплюють всі компоненти, зокрема цінності та принципи, а тому суттєво змінюють навчальні плани, зміст, організаційну структуру і політику управління, бо діють на всіх рівнях і демонструють різноманіття стосовно змісту, методів і структурних особливостей. Такий освітній процес є засобом досягнення рівності в освіті незалежно від расової, етнічної чи соціальної належності, спирається на права людини і соціальну справедливість, повагу до альтернативних форм світосприйняття й усвідомлення власної ідентичності. Інтеркультурна освіта є одночасно метою і процесом розвитку, яка, на жаль, не є сьогодні повсемісно реальною дійсністю. Втім, потенціал інтеркультурної освіти створює єдину можливість для адекватної відповіді європейської освіти на виклики в епоху постмодерну.

Ключові слова: інтеркультурна освіта, Європа, постмодерн.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА ЯК СКЛАДОВА ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНИНА

**Олена Пометун, д.пед.н., проф.,
член-кореспондент НАПН України**

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

У країна як невід’ємна частина європейського освітнього простору, є багатонаціональною, багатоконфесійною полікультурною державою, що склалася історично. Її населення представлене більше ніж 100 націями і народностями, різноманітністю етнокультур, величезним спектром релігійних конфесій і груп. Це актуалізує проблеми розвитку нового типу соціальних відносин, що проявляються в міжнаціональному, міжкультурному спілкуванні громадян і будуються на принципах діалогу й толерантності. Розв’язання цього завдання потребує активного залучення потенціалу освітньої системи – розвитку полікультурної освіти. Полікультурна освіта – це процес цілеспрямованої соціалізації дітей і молоді, що передбачає оволодіння ними системою національних

і загальнокультурних цінностей, комунікативних і емпатичних умінь, котрі дозволяють людині здійснювати міжкультурну взаємодію, співпрацю, виявляти розуміння «іншості» і толерантність у стосунках з носіями різних культурних традицій.

Спектр завдань полікультурної освіти в Україні є сьогодні надзвичайно широким. Серед них:

- формування в учнів усвідомлених позитивних ціннісних орієнтацій особистості щодо власної історії, полікультурної за своєю природою;
- виховання у них пошани до історії і культури інших народів і етнічних груп, сприйняття різноманітності соціального і культурного середовища як цінності, формування толерантного ставлення до культурних та інших відмінностей, терпимості по відношенню до чужого способу життя і стилю поведінки, заснованої на розумінні відмінностей, які можуть привести до конфліктів між представниками різних соціальних груп, розуміння необхідності збереження різноманітності культур, як умови цілісності світу;
- прийняття ними рівноправ'я громадян незалежно від їх етнічної, мовної, конфесійної тощо приналежності, ствердження прав людини і громадянина на вільну особисту культурну самоідентифікацію паралельно із створенням умов для адаптації й інтеграції людини в культуру співтовариства міста, регіону, країни та формування здатності учня до особистісного самовизначення та самоідентифікації;
- розвиток в учнів критичного мислення, здатності усвідомлювати відносність думок і ідей, пануючих у суспільстві, виявляти стереотипи, односторонні образи щодо інших людей та їхніх культур; інтегрувати елементи інших культур у власну систему мислення і цінностей.

Викладання навчальних предметів на засадах полікультурності має базуватись на уявленні про єдність світу, світової культури, про культурне різноманіття як головну засаду цієї єдності, самоцінність і неповторність кожної особистості. Цей міждисциплінарний процес має пронизувати зміст всіх предметів навчальної програми, а не лише окремих курсів, відображатись і в змісті, і в технологіях навчання.

Ключові слова: полікультурна освіта, виховання, Україна, європейський освітній простір.

EDUCATIONAL POLICY IN HIGHER EDUCATION WITHIN THE FRAMEWORK OF EUROPEAN STRATEGY

Zhanna Chernyakova, PhD, Associate Professor

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine*

At the present time of unprecedented challenges, education has been at the centre of a positive European strategy for smart and sustainable growth – the EU2020 strategy. In meeting the objectives of the Europe 2020 strategy, European institutions have assigned a central role to higher education. The European Commission has stressed the importance of higher education as a key enabler of smart, sustainable and inclusive growth. The concept of innovation in higher education finds place in all the recent communications to foster the use of e-learning, to promote interactive learning environments, to make greater use of ICT and Open Educational Resources, to embrace more widely digital learning, to create the conditions for «more open learning environments to deliver education of higher quality and efficiency».

The analysis of the documents have shown that three main challenges that the higher education sector faces across the globe and that are also driving innovation in this sector have been identified: pressures from globalisation; changing supply of and demand for higher education; changes in higher education funding. These various challenges determine the development and implementation of various innovative practices to address them.

This study demonstrates that successful innovative practices build on an interplay between national/regional and institutional factors. The prominence of one or another type of factor varies subject to various features, such as scope of the initiative and level of autonomy of an institution. It is noted that the broader the scope, the higher the influence of national/regional factors; the more limited the scope, the higher the influence of institutional factors. Regarding the latter, more autonomous higher education institutions, having more control over their financial resources and allocation of these resources to their functions, tend to develop more bottom-up practices.

The development and implementation of innovations in higher education systems have an impact on all the systems elements: components, relationships and functions. At the level of the components a wide range of direct and indirect, individual and institutional actors are influenced by these innovations. At the level of the relationships the most important effects are due to cooperation, networking and increased mobility, which may alter traditional relationships among actors or introduce new ones. At the level of the functions the most significant impact is observed on the education function, and a more limited, but growing impact is observed on the research and engagement functions.

Particular attention is paid to three dynamics appear to be most significant within an innovative higher education system: as innovation diffuses within the higher education system and touches every element of a higher education institution, the innovation process needs to be better managed; the system elements (components, relationships and functions) have an impact on the success of the innovation, while the success of the innovation induces further changes in the system elements. A spiral of change is thus created within the higher education system to make it more responsive to environmental changes; the change induced in a higher education innovation system by the innovative practices is not of a radical nature, but is rather slow and incremental.

Summing up the results it may be concluded that four main outcomes of innovation in higher education emerge: the vision behind and the use of new technologies represent enablers of innovative practices, rather than innovations; the use of new technologies appears to be a facilitator of the transition from a department-centred vision to a student-centred vision of education; innovation often stimulates an accelerated development of partnerships between higher education institutions and other organisations, especially businesses; innovations in higher education illustrate well two general key aspects of the innovation process: «doing new things» and «doing existing things better».

Keywords: higher education, European strategy, education policy.

РОЛЬ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ У РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Наталія Авшенюк, д.пед.н.

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

В основу концептуальних засад розвитку транснаціональної освіти (ТО), як зазначено, зокрема, в Інчхонській декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030: Забезпечення загальної інклюзивної і справедливої якісної освіти та навчання впродовж життя» (2015), покладено доступність, універсалізацію змісту, наявність міжнародних стандартів якості, відкритість, міжкультурність, технологічну інноваційність. У всьому світі завдяки діяльності міжнародних організацій глобального масштабу (ЮНЕСКО, ОЕСР, Світовий банк, Світова організація торгівлі) механізми ТО, передусім, запроваджених у розвинених англомовних країнах, поширюються як приклад ефективною стратегії. Дослідження розвитку ТО є важливим для розроблення стратегій модернізації вищої освіти України, що відображено в Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), у Положенні про порядок реалізації права на академічну мобільність МОН України (2015).

В основу нашого дослідження покладено результати контент аналізу офіційних документів, аналітичних матеріалів, статистичних збірників міжнародних (ООН, Глобального альянсу транснаціональної освіти, ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва і розвитку, Міжнародної асоціації університетів, Світового Банку, Міжнародної організації праці, Міжнародного інституту планування освіти ЮНЕСКО, Інституту статистики ЮНЕСКО, Світової організації торгівлі, Всесвітньої мережі університетів; Європейської Комісії, Ради Європи, Європейської асоціації університетів, Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти, Європейської асоціації академічного співробітництва) і національних (Британської Ради, Спостережувального центру за транснаціональною освітою, Британської Ради у справах іноземних студентів (Велика Британія); Американської ради з освіти, Центру міжнародної вищої освіти, Інституту міжнародної освіти (США); Асоціації університетів і коледжів Канади, Канадського бюро міжнародної освіти (Канада); Австралійської програми міжнародного роз-

виту освіти, Дорадчої ради з міжнародної освіти, Австралійського агентства забезпечення якості (Австралія)) організацій – суб'єктів розвитку ТО.

На підставі вивчення широкої джерельної бази розкрито роль міжнародних організацій у становленні й розвитку ТО, що впевнено увійшли у структуру системи міждержавних відносин у галузі інтернаціоналізації освіти як інституції світової освітньої політики глобального масштабу. Завдяки створенню спеціалізованої системи науково-комунікаційних зв'язків (виставки, конференції, «круглі столи», симпозіуми, видання часописів, збірників наукових праць) зазначені міжнародні інституції сформували на міжнародному рівні відкритий метод координації розвитку ТО. Здійснене дослідження дозволило з'ясувати, що основними напрямками діяльності міжнародних організацій у розвитку ТО є: збір і класифікація статистичних даних; узгодження термінологічного апарату; поглиблення знання та розуміння проблем ТО; розроблення рекомендацій щодо управління ТО, забезпечення її якості; створення центрів обміну інформацією; прогнозування і розроблення стратегій її розвитку.

Ключові слова: транснаціональна освіта, міжнародні організації, метод відкритої координації, глобалізація.

INTERNATIONAL ORGANIZATIONS SUPPORTING INCLUSIVE EDUCATION

Liliia Nikonorova, postgraduate

*A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine*

The purpose of the publication is a brief overview of the activities of international organizations involved in supporting inclusive education.

Global Campaign for Education The Education for All (EFA) movement is a global commitment to provide quality basic education for all children, youth, and adults.

The Global Campaign for Education (GCE) is a civil society movement that aims to end the global education crisis. The GCE's mission is to make sure that governments act now to deliver the right of every girl, boy, woman and man to a free quality public education.

Inclusion Europe

Inclusion Europe is supported by the European Commission and serves as a resource for individuals with intellectual disabilities throughout Europe. The organization works in 3 areas: exchange of information, support for members and influencing policy.

Inclusion International (II)

II is a global federation of family-based organizations advocating for the human rights of people with intellectual disabilities and their families worldwide. II and its members focus on the rights of people with disabilities and their families, inclusive education, poverty reduction, self-advocacy, and much more.

International Disability Alliance

The International Disability Alliance (IDA) represents more than 600 million people with disabilities worldwide. The alliance comprises the following eight international organizations of and for people with disabilities: Inclusion International, International Federation of Hard of Hearing People, World Blind Union, Disabled Peoples' International, Rehabilitation International, World Federation of the Deaf, World Federation of the Deafblind, World Network of Users, and Survivors of Psychiatry.

Open Society Institute

The purpose of the Open Society Institute (OSI) is to shape public policy to promote democratic governance; human rights; and economic, legal, and social reform. The mission of OSI's Education Support Program is to promote justice in education, aiming to strengthen advocacy, innovation, and activism.

The World Bank

The World Bank's strategic thrust is to help countries integrate education into national economic strategies and develop holistic education systems responsive to national socio-economic needs. They are a partner in the Education for All international movement.

International organizations help people with special needs to uphold their rights to education and to a full life in society.

Keywords: international organisations, inclusive education.

IV.

STRATEGIES FOR SCHOOL EDUCATION DEVELOPMENT — GLOBAL DIMENSION

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ — СВІТОВИЙ ВИМІР

СТРАТЭГИИ РАЗВИЦЦЯ ШКОЛЬНОЙ АДУКАЦЫИ — СУСВЕТНАЕ ВЫМЯРЭННЕ

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF ON-LINE PROGRAMS FOR GT TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN THE USA

Maryna Boichenko, PhD, Associate Professor
A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University
Sumy, Ukraine

The aim of our study is to highlight advantages and disadvantages of on-line programs for GT (gifted and talented) teachers' professional development in the USA.

In modern conditions of rapid development of the ICT distance learning as a form of professional development (PD) of teachers, in particular GT, is gaining in popularity. With expansion of the possibilities of using computers and the Internet, the proposal and structure of GT teachers' PD is significantly changing. For example, US higher education institutions offer a wide range of on-line PD programs for teachers and school administrators. For example, Center for Talent Development of the Northwest University (USA), offers on-line modules of PD – four-week courses that provide classes in on-line mode 2–4 hours a week and are aimed at developing skills for effective work with gifted students.

A number of on-line programs for GT teachers' PD offers the University of Connecticut, namely Gifted Education and Talent Development program. The program envisages obtaining certificates in the field of GT education as a result of mastering 12 online credits during the year.

Compared to traditional forms of distance learning and other models of teachers PD, innovative models of professional development in the online mode have a number of advantages, but at the same time they have some disadvantages, as shown in table 1.

Table 1

**Advantages and disadvantages of on-line programs
for GT teachers' professional development**

Advantages	Disadvantages
wider access; flexible learning; promotion of cooperation; better profitability	lack of quality content or structure clarity in some programs; previous educational experience or qualification of the listener isn't taken into account; focus on the "average" teacher; hidden costs in some programs

In conclusion we'd like to emphasize that on-line programs are a good alternative for GT teachers' PD, because they allow deepening knowledge on the key issues of giftedness and gifted education and improving skills GT identification and instruction using modern methods and techniques at a convenient time and place.

Keywords: gifted children, talented children, teachers, on-line programmes.

ПЕРСПЕКТИВИ ВПРОВАДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У СТАРШІЙ ШКОЛІ

Ганна Вороніна

КПІ імені Ігоря Сікорського

м. Київ, Україна

Професійно орієнтоване навчання є одним із важливих складників концепції успішного працевлаштування, це той базовий елемент освіти, на якому повинен зосереджуватися процес навчання у старшій школі. Однак, на сьогодні слід констатувати низький відсоток такої освіт-

ньої практики, що орієнтована на опанування професійних навичок, необхідних на майбутньому робочому місці.

Світова практика доводить, що основи практичного профорієнтованого навчання раціонально запроваджувати ще у шкільні роки, оскільки вибору спеціалізації у вищому навчальному закладі має передувати так зване знайомство з професією. Навчальна практика на місцевих підприємствах та участь у волонтерських заходах позитивно впливає на більш свідомий вибір професії у майбутньому.

Кожна особистість протягом життя знаходиться у пошуку власного призначення. Метою сучасної освіти є всебічно розвинена індивідуальність, здатна на прийняття нестандартних рішень, однак не варто забувати й про необхідність розвитку не лише креативно мислячої людини, перш за все це має бути громадянин з активною позицією та загальнолюдськими цінностями. Основи громадянського та естетичного виховання закладаються у родинному колі та школі, стаючи фундаментом для подальшого як особистого, так і професійного розвитку.

Профорієнтаційна робота у старшій школі підпорядковується наступним цілям: навчальна, що має за мету покращити ефективність освітньої системи щодо наближення школи до сучасного світу професій; соціальна, мета якої у подальшому полегшити адаптацію молоді до вимог та реалій ринку праці; і власне професійна, що допоможе старшокласникам опанувати саме ті навички, які є необхідними для сучасних фахівців, незалежно від обраної спеціальності. Складним завданням залишається пошук балансу між усіма трьома зазначеними цілями у процесі проведення профорієнтаційної роботи у школі.

Одним з унікальних освітніх закладів з точки зору професійної орієнтації є міські технологічні коледжі в Англії, головною метою яких є забезпечення умов для практичного навчання та оволодіння основами майбутньої спеціальності. Однак загальна академічна освіта також не залишається поза увагою, оскільки кожен з учнів після закінчення школи має отримати шанс на прийняття власного рішення: піти працювати чи продовжити навчання у вищому навчальному закладі. Ще однією з особливостей освіти у міських технологічних коледжах є орієнтація на сучасні технології, володіння якими стає одним з ключових факторів для подальшого успішного працевлаштування. Сучасне комп'ютерне обладнання та новітнє виробниче устаткування є тією необхідною

матеріальною базою, що створює умови для здійснення перших кроків до вибору майбутньої професії. Проте, варто зауважити, що кінцевою метою шкільної освіти у цих коледжах вбачають не лише у професійному становленні, найважливішим завданням є виховання всебічно розвиненої творчої особистості, соціально та морально підготовленої до дорослого життя.

Ключові слова: профорієнтоване навчання, міські технологічні коледжі Англії, успішне працевлаштування.

ЗМІСТ КУРСУ ФІЗИКИ ТА МЕТОДИКА ЙОГО РЕАЛІЗАЦІЇ В ГІМНАЗІЇ: ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

Микола Головка, к. пед. н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

У 2018 році розпочинається запровадження Державного стандарту базової і повної середньої освіти другого покоління у частині профільної школи. Затверджено навчальні програми з фізики і астрономії, проведено конкурсний відбір проектів підручників для 10 класу. Відповідно, завершилося формування навчально-методичного забезпечення базового курсу фізики: у практику закладів освіти упроваджено підручники фізики для 7–9 класів, розробляються та апробуються сучасні методичні системи реалізації змісту навчання.

Проаналізуємо особливості розбудови змісту та методики навчання фізики в гімназії у контексті європейських тенденцій розвитку базової освіти.

У більшості європейських країн курс фізики є самостійним предметом в основній школі. У формуванні його змісту та методики реалізації домінує компетентнісний підхід, який передбачає відмову від орієнтації на трансляцію знань та формування навичок. Пріоритетами опанування природничих предметів стає формування та розвиток в учнів соціальних та індивідуальних вмінь і навичок, ставлень та цінностей, етичних,

моральних орієнтирів, сприйняття культурної спадщини, поцінування довкілля [с. 183–184].

В курсах природничих предметів запроваджуються надпредметні або позапредметні теми з метою більш повного висвітлення комплексності сучасного світу. Включаються теми з історії розвитку науки, про зв'язок науки і суспільства. Вивчення природничих предметів спрямовується на формування в учнів особистісних характеристик, які дадуть можливість успішно застосовувати природничі знання в житті. Основна увага приділяється не тільки знанням, а в першу чергу практичним умінням, вмінням опрацьовувати дані, формуванню наукового мислення, умінням представляти та обговорювати процедури отримання результатів та самі результати. Акцент робиться на набутті учнями вмінь розв'язувати проблеми за таким алгоритмом: виокремити проблему, знайти шляхи для її розв'язання, розробити план розв'язання проблеми, реалізувати його, оцінити досягнуті результати [с. 191–192].

Зміст базового курсу фізики вітчизняної школи згідно вимог державного стандарту 2011 р. був реалізований у навчальній програмі з фізики для 7–9 класів (2012 р.). У 2015 році за результатами ґрунтовного аналізу зміст загальної середньої освіти, виконаного фахівцями наукових установ НАПН України, були розроблені рекомендації щодо його вдосконалення. Було відзначено необхідність конкретизації предметних компетентностей з природничих предметів, зокрема й з фізики, визначення внеску у формування ключових компетентностей, розвантаження змісту навчання базового рівня та приведення його у відповідність віковим особливостям учнів, запровадження міжпредметних тем узагальнюючого змісту, вироблення наскрізних змістових ліній для галузі «Природознавство», акцентування уваги на ціннісних орієнтаціях учнів в навчальних, родинних, соціальних, екологічних, здоров'язбережувальних ситуаціях.

Одним із пріоритетів удосконалення змісту базової загальної середньої освіти навчання та побудови методичних систем його реалізації було визначено посилення практико-орієнтованої спрямованості як умови мотивації учнів, формування в них стійкого прагнення до самоосвіти та саморозвитку, навчання впродовж життя, гармонійної взаємодії з природою та соціумом [1].

У 2015 році було здійснено модернізацію базового курсу фізики у напрямі розвантаження змісту від другорядних елементів інформа-

тивного спрямування, засвоєння яких носить репродуктивний характер, посилення компетентнісного підходу у формуванні змісту навчання через компетентнісну спрямованість системи вимог до рівнів навчальних досягнень учнів, включення елементів, засвоєння яких відбувається із використанням методів активного навчання і проектується на формування предметної та ключових компетентностей учнів, розширення можливостей для вчителя фізики щодо реалізації авторських методичних систем.

У 2017 році навчальну програму з фізики для 7–9 класів було оновлено та конкретизовано внесок у формування ключових компетентностей. Виокремлено такі наскрізні змістові лінії, як «Екологічна безпека та сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Здоров'я і безпека», «Підприємливість та фінансова грамотність». Вони орієнтовані на висвітлення у навчально-виховному процесі з фізики особистісно значущих ідей та співвідносяться з ключовими компетентностями, які є основою формування ціннісних і світоглядних орієнтацій учня, важливих для вирішення практичних ситуацій.

Таким чином, напрями розбудови курсу фізики гімназії відповідають тенденціям розвитку змісту європейської базової природничої освіти. Відповідно, ефективна його реалізація передбачає запровадження методичних систем компетентісно орієнтованого навчання фізики, що забезпечують формування ставлень та цінностей, навичок вирішення практичних завдань.

Ключові слова: курс фізики гімназії, компетентність, методика компетентісно-орієнтованого навчання.

Література

1. Локшина О. І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ — початок ХІ ст.): монографія / О. І. Локшина. — К.: Богданова А. М., 2009. — 404 с.
2. Про зміст загальної середньої освіти: Науково-аналітична доповідь / За заг. ред. В. Г. Кременя. — К.: НАПН України, 2015. — 118 с.
3. Фізика. 7–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-5-9-klas>.

ПЕРСПЕКТИВИ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ ВИПУСКНИКІВ ГІМНАЗІЇ У ВИМІРАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ

Світлана Головка, к. іст. н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Закон «Про освіту» (2017 р.) розширює формат проведення державної підсумкової атестації (ДПА) на різних рівнях загальної середньої освіти та законодавчо закріплює можливість запровадження незалежного зовнішнього оцінювання здобувачів рівня базової освіти. З огляду на це актуалізуються дослідження, спрямовані на обґрунтування методології та функцій підсумкової атестації випускників гімназії у формі зовнішнього оцінювання. Практичне значення у цьому контексті має вивчення європейського досвіду вирішення окресленої проблеми.

Згідно із чинним положенням щодо проведення ДПА в закладах середньої освіти (2014 р.), її метою як у початковій, так і в основній та профільній школі є контроль відповідності рівня освітніх результатів учнів державним вимогам. Оцінки за атестацію заносяться до свідоцтва про базову середню освіту та додатку до свідоцтва про повну загальну середню освіту. Особливістю ДПА випускників 9 класу (так само, як і початкової школи) є те, що її результати не враховуються при виставленні річних оцінок з предметів, з яких учень проходить атестацію [23]. Відповідно, атестація здобувачів базової освіти мала функції переважно моніторингового дослідження, результати якого носять інформативний характер та безпосередньо не пов'язані з нормативним оцінюванням.

У новому Законі «Про освіту» визначено, що метою державної підсумкової атестації є оцінювання результатів навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти. При цьому зазначено, що лише ДПА в початковій школі здійснюється виключно з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та якості освіти [1].

Таким чином, важливою функцією ДПА в гімназії крім, власне, моніторингу якості освіти, стає оцінювання навчальних досягнень учнів. Тобто,

результати ДПА потенційно зможуть впливати на особливості подальшої профільної освіти учнів. Наразі це питання потребує нормативно-правового врегулювання у контексті державних гарантій здобувачам повної загальної середньої освіти. У будь-якому разі, суттєве зростання ролі та ваги ДПА в процесі здобування базової середньої освіти потребує зміни методології цієї процедури та запровадження її нових форм. Законодавство про освіту однією з таких форм визначає формат зовнішнього незалежного оцінювання.

Основною метою зовнішнього незалежного оцінювання в Україні визначено оцінювання результатів навчання, здобутих особою на певному рівні освіти, а його зміст має відповідати стандартам освіти відповідного рівня. Передбачено також, що зовнішнє незалежне оцінювання результатів навчання осіб, які здобувають базову освіту (так само, як і здобувачів профільної середньої освіти) здійснюється за кошти державного бюджету.

Особливістю зовнішнього оцінювання в європейських країнах є його поліфункціональність. Тобто, воно може виконувати як діагностичну, так і сертифікаційну функції. Діагностичне зовнішнє оцінювання здійснюється на різних етапах навчання (рівнях освіти) як правило у формі моніторингового тестування. Сертифікаційне зовнішнє оцінювання реалізується по завершенню навчання на конкретному рівні освіти у формі державних випускних іспитів з метою сертифікації.

У більшості європейських країн сертифікаційне оцінювання проводиться на завершальному етапі здобування середньої освіти та є умовою отримання свідоцтва про середню освіту та вступу до університету.

На рівні базової освіти зовнішнє оцінювання у формі тестування здійснюється у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Норвегії та Франції. Так, учні ліцею у Франції складають стандартизоване зовнішнє оцінювання на першому році навчання. Вони демонструють рівень знань з французької мови, математики, історії або географії та іноземної мови [2, с. 30–35].

Таким чином, зовнішнє оцінювання випускників гімназії переважно є діагностичним і орієнтується на вимірювання рівнів засвоєння знань, умінь, навичок та цінностей саме з метою коригування навчально-виховного процесу у напрямі врахування індивідуальних особливостей дитини та стимулювали її до персональних досягнень.

Зовнішнє оцінювання вітчизняних випускників гімназії є перспективним з огляду на те, що на рівні повної середньої освіти запроваджуються академічні та професійні ліцеї. Відповідно, діагностичне зовнішнє оцінювання може стати не тільки об'єктивним інструментарієм виявлення відповідного рівня підготовки учнів, а й сприяти вмотивованому вибору ними напряму подальшої навчальної діяльності.

Ключові слова: зовнішнє незалежне оцінювання; державна підсумкова атестація; базова середня освіта; гімназія, сертифікація.

Література

1. Закон України «Про освіту» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380) [Електронний ресурс] // Законодавство України. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти / За ред. О. І. Локшиної. — К.: СПД Богданова А. М., 2006. — 232 с.

ПОНЯТТЯ «СІМ'Я» В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ПАРТНЕРСТВА АМЕРИКАНСЬКОЇ ШКОЛИ

Наталія Голубкова

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

Для з'ясування організаційно-педагогічних засад партнерства американської школи варто проаналізувати трактування науковцями та педагогами США такого поняття як сім'я, яка в контексті нашого дослідження є складовою партнерства і від якої в значній мірі залежить успіх співпраці та її результати.

Традиційно, сім'я розглядається як провідний інститут суспільного розвитку, який виконує три функції: а) біологічну (репродуктивну); б) соціальну (виховну); в) економічну; і продовжує відігравати важливу роль у сучасному політичному, економічному, суспільному та культурному житті більшості країн світу.

Поява «нетрадиційних» сімей, а саме, **неповних сімей**, в яких один із батьків виховує дітей; **реконструйованих сімей**, де один із батьків взяв новий шлюб і виховує як своїх, так можливо і дітей свого нового партнера; **одностатевих (моногамних) сімей** та інших свідчить про те, що інститут американської сім'ї переживає серйозну кризу, яка спричинена тенденціями, що поширюються в країні.

Н. Смельзер виділяє наступні соціальні та демографічні тенденції, що спричинили появу «нетрадиційних» сімей в США:

- значне збільшення кількості розлучень і розривів з партнерами, що пояснюється вседозволеністю американського суспільства та більш толерантним його ставленням до матерів-одиначок;
- ріст числа молоді, яка не поспішає, а інколи взагалі не бажає брати шлюб і втрачати економічну та соціальну незалежність;
- ріст кількості людей похилого віку, які живуть на самотині після смерті одного з подружжя завдяки значному збільшенню віку проживання, так в США середній вік становить 76 років;
- зменшення рівня народжування та кількості дітей у сім'ях (1–2 дитини), що часто спричинено головним чином економічними факторами;
- ріст кількості дітей, які народилися поза шлюбом;
- ріст кількості гомосексуалістів і лесбіянок, що веде до росту моногамних сімей, які навіть можуть виховувати дітей;
- зміна в розподілі обов'язків у сім'ї, причиною якої є залучення жінок до активної трудової діяльності поза межами дому, які часто фінансово заробляють більше ніж чоловіки.

На підставі проаналізованих наукових розвідок американських, вітчизняних і російських дослідників щодо понятійно-термінологічного апарату нашого дослідження можна зробити висновки:

- демографічні та соціальні зміни в американському суспільстві в кінці ХХ-го – на початку ХХІ-го ст. спричинили зміни в структурі сім'ї. Так, діти можуть жити не лише з обома батьками, але з одним з них, або з бабусями чи дідусями, з вітчимами, мачухами і навіть з опікунами. Сім'ї, навіть, можуть складатися з двох матерів або двох батьків, наприклад, в одностатевих шлюбах. Такий стан структури сім'ї в країні пояснює той факт, що науковці в межах висвітлення питань запровадження партнерства школи США та його наслідків на навчально-виховний процес школи та вплив на академічні досягнення та поведінку учнів широко

використовують такі терміни як «сім'я» (family), «дім» (home), «батьки» (parents) як синоніми;

- послаблення виховної функції американської сім'ї, яке спричинене змінами в її структурі, політичними, соціальними та економічними факторами, та інших суспільних виховних інституцій, надали актуальності питанням партнерства та співпраці з сім'ями та громадами в навчально-виховному процесі школи, про що і свідчать численні наукові розвідки американських дослідників.

Варто зазначити, що подібні проблеми торкнулися і сучасного українського суспільства. Саме цьому, важливо вивчати та узагальнювати позитивний досвід їх вирішення іншими країнами світу. Отже, вважаємо за доцільне звернутися до американської теорії та практики партнерства школи, сім'ї та громади, як перспективного важеля вирішення проблем системи освіти.

Ключові слова: сім'я, партнерство, школа, США.

КУЛЬТУРА МІЖЕТНІЧНИХ СТОСУНКІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ УЧНІВ-ВИХІДЦІВ З НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Олена Гончаренко

Київський національний університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

На сучасному етапі розвитку суспільства простежується необхідність у виконанні вимог щодо міжкультурної комунікації для різних народів, збільшення їхньої культурної, мовної, політичної та економічної взаємодії. Створюється необхідність знання мов міжнаціонального спілкування і також, безпосередньо, і мов учнів — вихідців з національних меншин. Проте в усьому світі будь-яка нація прагне зберегти свою самобутність, культуру та мову, що гарантовано низкою міжнародних угод та декларацій, зокрема і правом на освіту рідною мовою. Варто наголосити, що кількість учнів, які володіють двома і більше мовами, постійно зростає.

Відповідно зростає і потреба в освіті рідною мовою саме для дітей-вихідців з національних меншин, які проживають у багатонаціональній Україні.

У процесі формування демократичного суспільства в умовах поліетнічної держави посилюється увага до вивчення мов національних спільнот, що входять до складу українського народу (російської, польської, угорської, болгарської, єврейської та ін.). Адаже мовами національних меншин здійснюється освітній процес у школах, де вони навчаються. Так в окремих місцевостях (територіях) закладів загальної середньої освіти учні – вихідці з національних меншин послуговуються польською, румунською, угорською, болгарською, кримсько-татарською та мовою іврит. Загалом в Україні працюють майже дві тисячі середніх шкіл для учнів – вихідців з національних меншин.

Законодавча база гарантує, вільний розвиток учнів-вихідців з національних меншин, стимулюючи їх прагнення зберегти етнічну самобутність, мову і культуру. Правовою основою формування державної етнополітики стали Декларація прав національностей України (1991), Закон України «Про громадянство» (1991), Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1991), Закон України «Про національні меншини в Україні» (1992), Конституція України (1996), Рамкова конвенція Ради Європи про захист національних меншин (1997), Національна доктрина розвитку освіти (2002), Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012), Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Закон України «Про освіту» (2017).

Питання освітнього процесу для учнів-вихідців з національних меншин висвітлюють такі вітчизняні науковці: В.Г. Бевз, Л.Д. Березівська, Н.М. Бібік, М.І. Бурда, Н.М. Буринська, А.Н. Грняк, Л.М. Гриневич, Я. Гулецька, В.О. Грищенко, І.П. Гудзик, Л.І. Денисенко, О.А. Заболотна, Ю.І. Завалевський, С.П. Когутенко, Ю.Б. Кузнецов, О.І. Ляшенко, І.В. Малафіїк, О. Мілютіна, Н. Зайцева, О.Я. Савченко, Ю.І. Терещенко, О.М. Топузов, О.Л. Харитонова, О. Хорошківська та ін. Проте, на сучасному етапі не має ґрунтовних наукових результатів щодо педагогічних технологій вивчення української мови та розроблених з широким впровадженням в практику шкільних навчальних програм, передусім для учнів-вихідців з національних меншин.

Мовний режим у сучасних школах «для меншин» доволі різний. В угорських (Закарпаття) та румунських (Буковина) закладах загальної середньої освіти відповідні мови є викладовими для більшості дисциплін (включно

фізики та математики). У деяких школах Закарпаття угорською мовою викладаються практично всі предмети, окрім української мови, яку викладають на доволі низькому рівні. Тому не всі випускники загальноосвітніх шкіл складають вступні іспити із ЗНО. Це практично означає, що для таких абітурієнтів подальша освіта в українських закладах вищої освіти неможлива, а талановита молодь поповнює науковий і трудовий потенціал сусідніх країн.

Шкільні предмети, які за суттю своєю могли б істотно допомогти формуванню уявлень про полікультурність України, зміцнювати взаєморозуміння й толерантність, або досі не введені в навчальні програми (як от народознавство), або віднесені до «шкільного компоненту». Слід зауважити, що у багатьох школах не викладаються, наприклад, такі предмети, як історія культури, релігієзнавство тощо. Мови й культури меншин в Україні вивчаються лише представниками самих цих меншин або ж етнологами й філологами. Натомість для багатьох обов'язкових предметів підручники, які використовуються у сучасній школі, написані нерідко з позицій, які не відповідають засадам полікультурності. Гуманітарні предмети, особливо історичні та народознавчі, відіграють ключову роль у формуванні уявлень про полікультурність суспільства та вихованні культури міжетнічних стосунків у школярів. Натомість ширшого курсу народознавства, або ж відповідних блоків, присвячених культурам національних меншин у шкільному курсі українознавства не існує. Учні українських шкіл отримують недостатньо інформації про культуру своїх сусідів: угорців, румунів, поляків, євреїв, болгар, греків тощо. Практично відсутня неупереджена інформація про культуру кримських татар. Отже, бракує елементарних уявлень про мови, релігії, культури, навіть просто про проживання деяких етнічних груп на території України. У свідомості дітей не формується адекватна картина етнічного складу суспільства України, а певні уявлення, далекі від наукових та формуються лише на підставі однобічних побутових вражень. Реальна поліетнічність в Україні, роль різних етносів, що здавна населяють її територію, розкривається надто поверхово. Ігноруються або згадуються досить побіжно зовнішні культурні впливи. Часто ці впливи оцінюються негативно (як ворожі дії, що мали на меті «денаціоналізацію»). Окремих тем чи розділів, що розкривають історію та культуру меншин, які населяють сучасну Україну майже немає.

Нині тривають пошуки нової схеми української історії. Однак шкільна історія України зосереджена майже винятково на українській етнічній

спільноті. Дуже повільно, але все ж формується концепція історії, де присутня констатація фактів, які можна і потрібно оцінювати неоднозначно, а також без зайвих прикрас на користь українців зображується тривале співіснування етносів на території України. Проте уже видані підручники, в яких відсутні образливі звинувачення і замовчування, а це свідчить, що розвиток концепції можливий і в такому напрямі. І цілком закономірно і можливо, що за деякий час в українській сучасній школі викладатимуть історію на засадах полікультурності.

Отже, освіта національних меншин України на сучасному етапі розвивається як система заходів країни, спрямованих на задоволення освітніх потреб представників різних етносів і одночасно громадянської активності представників цих спільнот. Тобто саме елементи полікультурного підходу в освітньому процесі сприяють можливості аналізувати й критично оцінювати діяльність громадсько-політичних організацій, держави (мати альтернативні погляди) на проблему навчання учнів – вихідців з національних меншин. Так, зазвичай, курс громадянської освіти, який викладається у старших класах середніх шкіл серед інших суспільствознавчих курсів, за суттю своєю мав би виховувати в учнів толерантність, повагу до прав людини та прав національних меншин.

Ключові слова: учні-вихідці з національних меншин, США, Україна, культура міжетнічних стосунків.

ШКІЛЬНИЙ ІСПИТ З МАТЕМАТИКИ ДЛЯ УЧНІВ 8-Х КЛАСІВ У ПОЛЬЩІ: ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСВІДУ В УКРАЇНІ

Лариса Дворецька

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

У той час, коли Україна ще тільки стоїть на порозі створення системи незалежного оцінювання результатів навчання учнів за курс базової середньої освіти (2023 р.), Польща вже має вагомий позитивний досвід з розбудови системи контролю якості шкільної освіти на всіх її рівнях через

систему випускних іспитів у формі зовнішнього оцінювання й готується до запровадження з 2019 р. нових обов'язкових іспитів для учнів 8-х класів, що пов'язане з ліквідацією гімназій у наслідку повернення до двоступеневої моделі шкільної освіти «8+4(5)» (восьмирічна основна (початкова) школа, чотирирічний загальноосвітній ліцей або п'ятирічний технікум).

Метою дослідження є виявлення особливостей нового іспиту з математики для учнів 8-х класів у Польщі та виокремлення тих з них, що мають перспективу трансформації у систему зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання учнів за курс базової середньої освіти в Україні.

Зазначимо, що вже 1 вересня 2017 року на інтернет-сторінці Центральної екзаменаційної комісії можна було ознайомитися з інформацією щодо способу організації та проведення іспиту восьмикласника та інформацією про обов'язкові іспити восьмикласника з польської мови, математики та сучасних іноземних мов.

Щодо загальної характеристики екзаменаційної роботи з математики для учнів 8-х класів зазначимо таке: містить 19–23 завдання, як закритої, так і відкритої форми, на виконання яких без використання калькулятора, але з лінійкою, відведено 100 хв.; кількість балів (у % до загального результату), яку можна набрати за правильне розв'язання усіх завдань кожної форми, відображає пропорція 50/50; учні отримають результати у процентах та процентилях. Новацією є запровадження *e*-оцінювання екзаменаторами завдань з розгорнутою відповіддю з математики за допомогою спеціального програмного продукту *scoris®Assessor*. Всі окружні екзаменаційні комісії Польщі виявили готовність до *e*-оцінювання та сподіваються на більш ефективний моніторинг якості роботи екзаменаторів.

Отже, для польської системи зовнішнього оцінювання навчальних досягнень учнів з математики характерні сталість (низький рівень змін) форматів екзаменаційної роботи та методики визначення результатів оцінювання, що забезпечує порівнюваність результатів учасників оцінювання на рівні школи, району, округу в різні роки. Введенню будь-яких новацій передують широка просвітницька кампанія та апробація матеріалів. Вважаємо, що окремого дослідження потребує польський досвід використання тестових завдань з математики закритої форми типу «правда-неправда».

Ключові слова: іспит з математики, базова середня освіта, незалежне оцінювання, Польща, Україна.

ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДОСВІДУ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ У КРАЇНАХ ЄС І В УКРАЇНІ

Ірина Дзюбенко, к.пед.н.

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

Пріоритетним завданням розвитку демократичної України, поряд з пошуками шляхів для інтегрування в європейське співтовариство, є реформування системи освіти на гуманістичних засадах, визначення нової стратегії виховання як багатокомпонентної системи, яка великою мірою формує майбутнє Української держави.

Важливу роль відіграє питання виховання громадянина, формування його громадянської культури, освіченості у правовому, суспільному та політичному полі. Гостро постає проблема збереження почуття національної гордості та посилення патріотичних настроїв учнівської молоді, а питання формування громадянськості стає важливим аспектом державної освітньої політики.

Основними пріоритетами державної політики в галузі освіти в Законах України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2016), «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» (2000), «Концепції Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.» (2015), «Концепції громадянської освіти та виховання в Україні» (2017), «Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді» (2015), «Національній доктрині розвитку освіти», Постанови Верховної Ради України «Про вшанування героїв АТО та вдосконалення національно-патріотичного виховання дітей та молоді» (2015), «Стратегії національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 рр.», «Концепції Нової української школи» (2017) та інших законодавчих і нормативно-правових документах визначено виховання громадянськості й любові до Вітчизни як важливих якостей майбутніх громадян.

Вважаємо за необхідне вивчення і переосмислення відповідного педагогічного досвіду провідних демократичних країн, зокрема країн Європейського союзу і здійснення системних заходів, спрямованих на

цілеспрямований і ефективний процес виховання суб'єкта громадянського суспільства, громадянина-патріота України [4].

Філософські й соціальні аспекти громадянськості та ролі виховання в її розвитку розкрито у роботах вітчизняних і зарубіжних фундаторів освіти (А. Адлер, І. Беха, Г. Ващенко, К. Вейнберга, Р. Вудса, К. Джанга, Г. Кершенштейнера, А. Макаренка, Х. Мюнклера, Ч. Паттерсона, О. Овчарук, О. Пометун, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської та ін.) [2, 3].

Проблеми освітньої політики громадянства на національному рівні досліджували польські науковці Е. Бачія, Е. Ящишин, Е. Якубовська, К. Сієллава-Колбовська (**E. Bacia, E. Jaszczyszyn, E. Jakubowska, K. Siellawa-Kolbowska**), формування громадянської компетентності неурядовими організаціями Польщі В. Бокайло, Р. Дахрендорф, К. Дзюбко, О. Напюнтек, Ф. Пацесцькій, В. Точинський (W. Bokajlo, R. Dahrendorf, K. Dziubko, O. Napiontek, F. Pazderski, W. Toczynski).

Німецькі учені Вольфрам Стендер, Денні Крюгер, М. Дрейер (**Wolfram Stender, Denny Kröger, M. Dreyer**) наголошують на доцільності викладання предмету «суспільствознавство» (Sozialkunde (Gemeinschaftskunde)), де вивчається історія, політика, економіка, соціологія, учнів вчать бути громадянами з активною позицією, брати участь у політиці та суспільних справах і значна увага приділена країнам Європейського Союзу.

У наукових працях учені Данії М. Голі та С. Резай (M. Goli та S. Rezaie) досліджують закономірності громадянської активності іммігрантів, адже дана країна посідає досить високі місця у рейтингах стосовно розвитку демократії та захисту прав і свобод громадян.

У Франції та Німеччині законодавство жорстко регламентує використання іноземних мов та аудіо-візуальної продукції іноземною мовою. У Данії виписані етичні стандарти суспільства. У Польщі розроблена і реалізується програма, яка має назву «Патріотизм завтрашнього дня». Відповідно до неї у різних містах Польщі місцева влада влаштовує дні національного прапора. Агітаційні ролики на телебаченні та на радіо базуються на піснях, які обіцяють, що Польща перетвориться на державу, яка керуватиметься принципами верховенства права, солідарності та справедливості. Програма спрямована здебільшого на молодих людей, яких закликають залишатися на Батьківщині і будувати тут своє майбутнє. Патріотичне виховання у Польщі розпочинається з дошкільного віку. Дітей ще з садочка вчать, як виглядає прапор, вчать національного поль-

ського гімну, виховують у них локальний патріотизм. Дошкільнят водять по музеях рідного міста, показують пам'ятники, знайомлять з місцевими героями, з місцевими традиціями. Дитину вчать розуміти, ким вона є, пізніше її почуття патріотизму розширюється до містечка, згодом до воєводства, і врешті – до держави загалом.

Демократичні і політичні зміни в умовах сучасного суспільного життя вимагають пошуку нових підходів і адекватних часові практичних методик громадянської освіти школярів, яка полягає насамперед у підготовці учнів до виконання ролей, пов'язаних з громадянською самосвідомістю та активізацією соціальної активності учнівської молоді на тлі розбудови демократичного простору держави [4].

Крім того, особливості формування громадянськості у країнах Європейського Союзу потребують додаткового вивчення в аспекті виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний у системі громадянського виховання в Україні.

Ключові слова: громадянськість, громадянське виховання, країни ЄС, Україна.

Література

1. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності. // *Освіта України*, 2000. 9 серпня. № 32. С. 6–7.
2. Сухомлинська О. В. Ідеї громадянськості й школа в Україні. // *Шлях освіти*. 1999. № 4. С. 20–25.
3. Сухомлинський В. О. Народження громадянина. // *Вибрані твори*. В 5 т. К. 1977. Т. 3 С. 283–582.
4. Розпорядження КМУ від 14. 12. 2016 р. № 988-р «Про схвалення Концепції реалізації політики у сфері реформування загальної середньої освіти *Нова Українська школа*» на період до 2029 року: UPL: [https:// www. pon. gov. ua / ua / pras /249613934? = print](https://www.pon.gov.ua/ua/pras/249613934? = print).

ОСОБЛИВОСТІ ВПРОВАДЖЕННЯ ПЕРСОНАЛІЗОВАНОГО НАВЧАННЯ (НА ПРИКЛАДІ ШКІЛ ЗНАНЬ KUNSKAPSSKOLAN У ШВЕЦІЇ)

Людмила Загоруйко, к.пед.н.

*Уманський державний педагогічний університет
м. Умань, Україна*

Євген Плотніков, к.пед.н.

*Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя
м. Ніжин, Україна*

«We give our students those life skills that are hard to talk about, hard to capture, but essential for their future lives. These skills will also enable them to acquire better knowledge during the course of their studies».

— *Christian Wetell,
Deputy Head of Secondary Schools at Kunskapsskolan Sweden*

Завдяки успішній реалізації навчальних викликів сучасного суспільства, орієнтованого на знання, у професійній діяльності потрібно постійно покращувати якість, креативність та продуктивність в умовах знань. У суспільстві люди стикаються з широким вибором діяльності, який можна ефективно зробити лише шляхом навчання. В цей самий час нові інформаційні та комунікаційні технології створюють більш відкриті та гнучкі способи навчання.

У цьому контексті персоналізоване навчання є потенційним підходом до задоволення майбутніх потреб у навчанні та може забезпечити нові альтернативи, що сприяють розвитку навчальних можливостей учнів [1].

Яскравим та успішним прикладом впровадження персоналізованого навчання в заклади освіти є школи знань Kunskapsskolan в Швеції. Kunskapsskolan — це компанія, а також торгова марка для всіх шкіл компанії у Швеції. Навчаються діти 4–9 класів, а самих шкіл налічуєть-

ся 29 по всій країні. В таких школах вірять в освіту, де учні не тільки отримують знання з кожного предмету, а також набувають практичних навичок, а саме: вміння планувати та оцінювати власну роботу, аналізувати, проявляти ініціативу та бути творчими.

Школи пропонують освіту з бажанням допомогти кожному учневі досягти подальшого розвитку і реалізувати більше, ніж вони вважали можливим. Все це робиться з урахуванням індивідуального підходу до кожного учня, де він бере участь у персональних тренінгових заняттях щотижня, де учень та учитель формують особистісні цілі та персональний графік, який базується на уміннях кожного учня.

Заснована в 1999 році, Школа постійно досягала високих академічних результатів, перевершуючи результати інших порівнюваних шкіл та середні показники по країні. Більший відсоток учнів-випускників таких шкіл навчаються в коледжах та університетах, ніж учні інших шкіл Швеції [2].

Студенти навчаються відповідно до чітко сформульованих національних стандартів і можуть «розбивати» стандарти на кожний тиждень, наприклад, **«на цьому тижні моя мета полягає в тому, щоб зрозуміти і вміти...»**. Kunskapsskolan використовує власну навчальну платформу з модулем відстеження прогресу учнів, щоб не лише вчителі, але й учні мали можливість прослідкувати власні успіхи та особистий розвиток крок за кроком.

Оцінювання відбувається у формі презентацій, час яких обирають самі учні тоді, коли вони готові «показати те, чого вони навчилися». Kunskapsskolan візуалізується як навчально-орієнтований простір, в якому учень знаходиться в центрі кожної зміни. Навчальний процес відбувається на двох рівнях: вивчення предмету та формування наскрізних навичок вищого порядку.

Щотижневі навчальні дискусії з персональним тьютором дають можливість переглянути досягнуті цілі минулого тижня та поставити цілі на наступний. Всі учні здають кваліфікаційні екзамени, а персональний тьютор встановлює цілі на основі результатів. Критерії оцінювання надаються платформою навчання, але вчителі зосереджують увагу на формативному (проміжному) контролі, особливо на процесі.

Класні кімнати у школах знань використовуються за цільовим призначенням та мають особливе фізичне розміщення, оптимізоване для конкретних навчальних завдань, а також для учнів з особливими потребами. Деякі кімнати мають нетрадиційний вигляд: базові кімнати для груп (homerooms) вміщують до 20 осіб і використовуються як для персонального навчання, так і для лабораторій. Демонстраційні зали побудовано виключно для лекцій. У «Біг Арені» (Big Arena) вміщується до 80 учнів, а поряд невеликі кімнати, де можуть працювати від одного до двох осіб. Семінари проводяться в організованому просторі, який виглядає як традиційний американський клас, хоча загалом учителі заохочуються відходити від традиційних макетів.

У типовий день учні восьмого класу можуть починати основне заняття 30-хвилинною груповою роботою, переглядаючи особистий журнал, а потім вирішуючи, що буде робити група на різних денних заняттях. День складається з комбінації різних типів занять. У семінарах, подібних до традиційних занять, учні можуть пропонувати виконання власних завдань, що є поза навчальним планом; учителі в таких ситуаціях повинні адаптувати цей урок на основі того, які саме завдання поставив учень, а відвідати таке заняття може будь-хто з усіх класів цієї школи. Популярними є лабораторні заняття, в рамках яких учні проводять спільну роботу, розвиваючи навички співпраці з іншими (під керівництвом учителя та згідно запланованої в навчальному плані теми). На комунікативних заняттях увага зосереджується на формуванні комунікативних навичок та адаптації учня до життя в соціумі. Необхідними є двадцяти-тридцяти хвилинні лекції з усіх предметів, а після них усі учні беруть участь у модеративних семінарах (дискусіях). День завершується груповою роботою (сесією), щоб переглянути поставлені на день цілі та запланувати, що робити вдома.

Для навчання в одній зі шкіл знань учень подає заяву безпосередньо до тієї школи, де він хоче отримувати освіту. Навчання є безкоштовним, а порядок прийому до школи залежить від дати подання заявки.

Kunskapsskolan працює за освітньою програмою KED (Kunskapsskolan's Educational Programme). Усі ці школи мають ліцензію на її використання. Значимо деякі особливості цієї Програми (Див. Рис. 1).

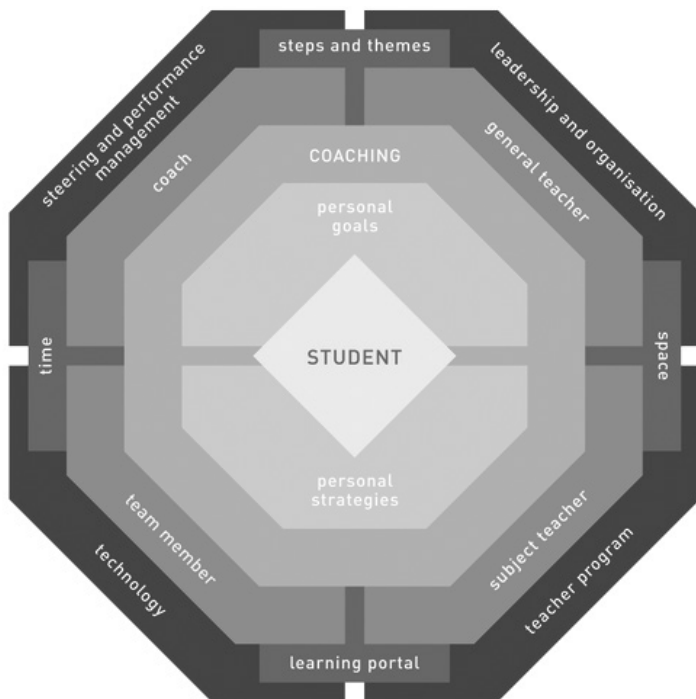


Рис. 1. Структура Програми KED [3].

Програма включає в себе коучинг, що є ключем до персоналізованого навчання, де вчитель допомагає студенту встановлювати цілі та розвивати успішні стратегії навчання для всіх навчальних програм.

У навчанні застосовується персональний підхід до кожного учня та розробляється персональна стратегія його розвитку. Що потрібно зробити – тобі, твоїй сім'ї та твоїй школі – для досягнення твоїх цілей? У програмі KED кожний учень має робочий план, починаючи з короткострокових цілей на наступний тиждень, середньострокових цілей на семестр та довгострокових цілей на навчальний рік.

У програмі KED вчитель має чотири основні ролі: бути особистим коучем для підтримки прогресу кожного учня; учитель предмету, який є фахівцем певної галузі знань; загальний вчитель, який надає підтримку всім школярам та член команди в місцевій та глобальній мережах учителів у мережі KED. Останнім, але не менш важливим є професійний розвиток учителів, що є одним із основних напрямів.

Програма розміщує весь матеріал для вивчення та навчання на веб-порталі. Навчальний портал (Learning Portal) містить навчальні плани, робочі зошити, вправи, тексти та інші ресурси для всіх етапів та тематичних курсів. Як результат, доступ до навчання не обмежується шкільними годинами та шкільними будинками. Портал надає можливість знайти правильний зміст та графік навчання на основі потреб та умінь кожного учня.

Усі предмети в школах вивчаються поетапно або як частина тематичного курсу. Це, як правило, вивчення мов та математики. Ці предмети структуровані як сходи. Кожен новий крок підвищує рівень складності та має чіткі цілі та критерії знань. Це дозволяє учням навчатися у власних темпах і ретельно вивчати основні поняття, перш ніж вони перейдуть до наступного кроку.

У темах декілька предметів узгоджуються один з одним, щоб показати учням контекст явища та дати їм можливість бачити «візерунки». Наприклад, тематичний курс «A Star» охоплює історію, релігію, харчові технології, географію, мистецтво, драму, музику і танець. В історії учні вивчають якості людей, які заслужили статус «зірки» в різні історичні періоди. В релігії вони дізнаються про зірки та символи серед віруючих. У технологіях харчування учні ознайомлюються із «зоряними» кухарами тощо.

Школи Kunskapsskolan є провідними школами Швеції. Успіх програми KED може свідчити не тільки про те, що успішність учнів перевищує шведський національний середній показник, а також про зростання цих шкіл за кордони. На сьогодні понад 80 шкіл KED працюють по всій Швеції, Великобританії, Нідерландах, Індії, США та на Близькому Сході. Школи виконують навчальну програму кожної країни та оцінюють рівень занять учнів відповідно до національних стандартів.

Ключові слова: персоналізоване навчання, школи знань Kunskapsskolan, Швеція.

Література

1. Bentley T. Personalisation: Creating the Ingredients for Systematic and Society-wide Change / T. Bentley, R. Miller. — Jolimont: Vic.: IARTV, 2004. — 11 с.
2. Kunskapsskolan “Frequently Asked Questions,» [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://www.kunskapsskolan.com/aboutus/faq>.
3. The KED Program. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://www.kunskapsskolan.com/thekedprogram.4.1d96c045153756b0c14d5798.html>.

РОЛЬ ЕЛЕКТРОННИХ ІГОР У ФОРМУВАННІ МАТЕМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Олена Загуменна

Семиполківський навчально-виховний комплекс

*«Загальноосвітня школа I–III ступенів —
дошкільний навчальний заклад»*

Київська область, с. Семиполки, Україна

Постановка проблеми. Стрімкий розвиток інформаційного суспільства суттєво впливає на трансформаційні процеси в освіті, зокрема початкової школи як першої ланки становлення та розвитку особистості. З огляду на це особливого значення набувають інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), що стають невід'ємним інструментом для підтримки різної діяльності людини.

Так у початковій школі важливим є сприяння мотивації навчання учнів, які вже використовують ІКТ у цілях розваг, спілкування з однолітками, пошуку цікавої для них інформації та ін. З цього приводу значну роль науковці відводять електронним іграм, що можуть використовуватися у навчальних цілях [1–5].

Актуальною темою щодо використання електронних ігор у початковій школі є формування математичної компетентності учнів як однієї з ключових компетентностей, якими має володіти особистість [6]. Так, математика є важливим компонентом навчального плану в більшості країн [1–5]. Математичну компетентність визначають як здатність здійснювати логічне і алгоритмічне мислення, уміння застосовувати математичні (числові та геометричні) методи для вирішення прикладних завдань у різних сферах діяльності, використовувати математичні моделі для вирішення проблем [6].

Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду використання електронних ігор для формування математичної компетентності молодших школярів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування математичної компетентності учнів початкової школи за допомогою

ІКТ присвячені роботи вітчизняних науковців Петухової Л.Є., Пушкарьової Т.О., Рибалко О.О., Співаковського О.В. та ін., зарубіжних вчених Ming Chen, Miller D., Robertson D., Hudson A., Shimi J. McFarlane A., Sparrowhawk A., Heald Y. та ін.

Виклад основного матеріалу. Поняття «електронна гра» зарубіжні вчені вважають синонімічним до таких термінів як «комп'ютерна гра» (англ. Computer game), «відеогра» (англ. videogame), Веб-орієнтована гра (англ. Web-based game), цифрова гра (англ. Digital games) [3]. При цьому вони електронну гру визначають як комп'ютерну програму, що забезпечує підтримку організації ігрового процесу та зв'язку учасників гри [3–5].

Особливого значення науковці надають електронним іграм для формування математичної компетентності учнів початкової школи [3].

Вчені [1–5] відмічають основні дидактичні вимоги до таких електронних ігор, а саме, вони мають сприяти:

- мотивації учнів до навчання математики;
- розумінню учнів необхідності математичних знань, вмінь і навичок у повсякденному житті;
- формуванню вмінь вирішувати проблеми за допомогою математичних методів;
- формуванню логічного міркування та виконання дій за алгоритмом;
- формуванню вмінь та навичок здійснювати обчислювання й вимірювання на практиці.

Дослідники звертають увагу на такі онлайн-ресурси, що містять математичні електронні ігри для молодших школярів: Big Brain Academy (офіційна адреса: <https://www.amazon.com/Big-Brain-Academy-Nintendo-DS/dp/B003NI10MO>), Math Playground (офіційна адреса: <https://www.mathplayground.com>), Splash Math (офіційна адреса: <https://www.splashmath.com/signin>), Mathgames (офіційна адреса: <https://www.mathgames.com/math-games.html>) [3]. Науковці експериментально довели, що математичні електронні ігри позитивно впливають на формування математичної компетентності молодших школярів.

Висновки. Таким чином, використання електронних ігор має суттєву роль щодо формування математичної компетентності молодших школярів, оскільки підвищує мотивацію учнів до навчання математики,

сприяє формуванню логічного мислення та вмінь і навичок здійснювати обчислювання й вимірювання на практиці.

Перспективою подальшого дослідження є порівняльний аналіз зарубіжного та вітчизняного досвіду використання електронних ігор для формування математичної компетентності молодших школярів і його впровадження у навчально-виховний процес початкової школи.

Ключові слова: математична компетентність, початкова школа, електронні ігри, інформаційно-комунікаційні технології.

Література

1. Рибалко О. О. Проектування електронних освітніх ресурсів навчання математики в початковій школі з використанням системи Adobe Flash: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.10 / Рибалко Ольга Олексіївна. — К., 2017. — 259 с.
2. Співаковський О. В. Інформаційно-комунікаційні технології в початковій школі: навч.-метод. посіб. для студ. напряму підготов. «Початкова освіта» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, В. В. Коткова. — Херсон: Айлант, 2012. — 385 с.
3. Ming Chen. Primary children's attitudes towards electronic games and effect of electronic games on primary children's mathematics learning. A thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Education, September 2014, University of Dundee.
4. Miller, D., Robertson, D., Hudson, A., & Shimi, J. (2012). Signature Pedagogy in Early Years Education: A Role for COTS Game-Based Learning. *Computers in the Schools*, 29(1–2), 227–247.
5. McFarlane, A., Sparrowhawk, A., & Heald, Y. (2002). Report on the educational use of games. TEEM (teachers evaluating educational multimedia) [online]. — Available from: http://www.teem.org.uk/publications/teem_gamesined_full.pdf.
6. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / Міністерство освіти і науки України, 2016 [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.

УРАХУВАННЯ ЧИННИКІВ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ДВОМОВНОГО НАВЧАННЯ

Наталія Зайцева, к.пед.н.

Глухівський національний педагогічний університет імені

О. Довженка

м. Глухів, Україна

Двомовне навчання — це вивчення змісту загальноосвітніх предметів засобом використання двох мов. Для того, щоб процес двомовного навчання був ефективним, на думку С. Крашена (S. Krashen) та його колег, дуже важливо зробити для цього освітнє середовище сприятливим, а саме:

- створювати в учнів робочий настрій, щоб не боятися зробити помилки, але намагатися їх усунути;
- постійно урізноманітнювати його у лінгвістичному і культурному аспектах;
- пропонувати велику кількість завдань, щоб учні могли фокусувати увагу на тих завданнях і видах діяльності, які їм подобаються, а мову використовувати як інструмент їх обробки;
- час від часу його розширювати, щоб задовольнити інтереси і потреби учнів;
- заохочувати учнів до застосування другої (нерідної) мови, у тому числі в позаурочний час чи протягом усього дня [2].

Думки С. Крашена продовжують Д. Енрайт (D. Enright) та М. Мак-Клоскі (M. McCloskey). Вони характеризують сприятливе навчальне середовище для двомовного навчання у такий спосіб:

- розкута обстановка, де є потенціал для спонтанності;
- у вчителя багато ролей: учитель, учасник, посередник, спостерігач;
- збереження балансу між навчанням і взаємодією;
- сприяння взаємонавчанню учнів;
- використання матеріалів із повсякденного життя (газети, журнали, листівки, розклад прибуття автобусів і таке інше);
- надання учням можливості займатися класною адміністративною роботою (підрахунок підручників, контроль відвідування занять, замовлення обідів та інше);

- навчальний план розробляється відповідно до завдань і заходів, що планують самі учні, з орієнтуванням на застосування мови;
- такі джерела як словники, енциклопедії, підручники, розклад та інше для виконання різного виду завдань необхідні всім учням;
- спонтанне спілкування: реальні люди мають приходити до класу для спілкування і роботи з учнями [1].

Дослідниця Л. Малаж (L. Malarz) підкреслює важливість умотивованості до навчання учнів. Адже мотивація забезпечує потребу в спілкуванні, спонукає до ідентифікації із соціальною групою як частиною суспільства і сприяє побудові планів на майбутнє. Упевненість у своїх силах і наявність умотивованості забезпечує успіх учнів у опануванні другої мови [3]. Вивчення другої мови має проходити паралельно з процесом **аккультурації** учнів.

Таблиця 1.

Етапи опанування другої мови і аккультурації (за Л. Малаж)

Аккультурація	Опанування другої мови
Етап 1. Нова культура майже недоступна. Відчувається постійна невпевненість.	Новою мовою оперувати дуже важко.
Етап 2. Нова культура функціонально зрозуміла.	Нова мова починає набувати комунікативного смислу.
Етап 3. Проходить аккультурація з поступовими змінами і адаптацією до нової культури.	З розвитком грамотності в рідній мові розвивається грамотність у другій мові.
Етап 4. Аспекти життя особи стають бікультурними, тобто людина відчуває себе однаково комфортно у рамках двох культур.	Досягається грамотність володіння другою мовою майже як першою (рідною).
Етап 5. Друга культура стає «комфортною», хоча своя власна продовжує бути важливою.	Друга мова стає теж домінантною у використанні поруч з першою.

У таблиці 1 продемонстровано зв'язок процесу опанування другої мови з аккультурацією, тобто пізнанням учнями особливостей нової культури та адаптацією до неї. Це є паралельні й тісно взаємопов'язані процеси.

Важливо звернути увагу на вік дитини (сенситивний період), який є оптимальним для засвоєння другої мови.

1. До періоду настання статевої зрілості (12 років) немає ніякої принципової різниці, у якому віці починати вивчати і розвивати другу мову. Цей відрізок часу є найбільш сприятливим для опанування другої мови (L2) на основі знань і навичок, отриманих у рідній мові (L1).

2. Якщо розвиток рідної мови (L1) переривається до її повноцінного опанування, то це справляє негативний когнітивний вплив і на розвиток другої мови (L2). І навпаки, діти, які досягли повного когнітивного розвитку у двох мовах, зазвичай мають когнітивні переваги у порівнянні з монолінгвами.

3. На початкових етапах опанування L2, дорослі й підлітки з міцним знанням рідної мови розвивають базові міжособистісні комунікативні навички (basic interpersonal communication skills (BICS)) скоріше, ніж діти, яким потрібно два або три роки адаптації до другої мови.

4. Старші діти (від 8 до 12), які кілька років у школі вивчали рідну мову, найбільш ефективно досягають когнітивного академічного рівня компетентності у другій мові (cognitive academic language proficiency (CALP)). Підлітки з міцним знанням рідної мови досягають рівноцінного рівня компетентності у другій мові, за винятком вимови (наявний акцент) [3].

Отже, щоб процес двомовного навчання і опанування другої мови був ефективним, потрібно враховувати низку сприятливих чинників, що мають на цей процес позитивний вплив, зокрема навколишнє середовище, у якому навчається учень, позитивну вмотивованість до навчання, сенситивний вік, який вважається найсприятливішим для засвоєння мови тощо.

Ключові слова: двомовне навчання, чинники, друга мова..

Література

1. Enright, D.S., and McCloskey, M. L. Integrating English: Developing English Language and Literacy in the Multilingual Classroom (Second Language Professional Library) / Enright, D.S., and McCloskey, M.L. — Addison Wesley, 1988. — 424 p.
2. Krashen Stephen D. Condemned Without a Trial: Bogus Arguments Against Bilingual Education / Stephen D. Krashen. — Portsmouth, NH: Heinemann, 1999. — 110 p.

3. Malarz Lynn. Bilingual Education: Effective Programming for Language-Minority Students [Electronic resource] / Lynn Malarz. — Mode of access: http://www.ascd.org/publications/curriculum_handbook/413/chapters/Bilingual_Education@_Effective_Programming_for_Language-Minority_Students.aspx.

ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ ПРИНЦИП ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПРИРОДНИЧОЇ ОСВІТИ

Тетяна Засєкіна, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Реформування загальної середньої освіти в Україні має важливе ідеологічне, соціальне, економічне і технічне значення. Зміни у цілях, змісті, формі і методах навчання і, що найголовніше, в очікуваних результатах навчання спрямовані на загальний розвиток людини, її світогляд, комунікативні здібності, незалежність у прийнятті рішень, критичність та культуру мислення, формування ключових компетентностей. Це має об'єктивні причини. Від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни та її глобальна економічна конкурентоспроможність. Особливого значення набуває якість природничої освіти, що є основою сучасного наукового світогляду людини, закладає її наукові, процедурні й епістемні знання.

Дослідження в галузі загальної середньої освіти, і зокрема в природничій освіті старшокласників, виявляють кризові явища. Учні легко піддаються впливу антинаукових настроїв, невігластву та псевдонауковим повідомленням, які досить часто стали з'являтися у засобах інформації. Вивчення природничих предметів для більшості старшокласників не є в пріоритеті. Про це свідчать аналітичні й статистичні дані вибору профільних предметів у старшій школі. Відсоток учнів, що вивчають на профільному рівні фізику, хімію, біологію складає орієнтовно 5–7%. Учні, які не визначились із профільним предметом і навчаються за універсальним профілем складають 40–45%, а решта – обирає інші профілі навчання.

І якщо ще для перших двох категорій учнів, розробляються і удосконалюються відповідні методики навчання окремих природничих предметів, то для категорії учнів, які обирають гуманітарні, мистецькі, спортивні предмети як профільні, актуальності набуває потреба розроблення особливої методики навчання природничих предметів. Ця особливість поля-

гає в тому, що природничі предмети для таких учнів повинні викладатися на якісно іншому рівні, близькому до науково-популярного, світоглядного. І що найголовніше — цілісно. Провідним принципом формування змісту й методик навчання природничих предметів як для природничиків так і для гуманітарії має бути інтеграція. Адже природничі науки, як ніякі інші, найбільш пов'язані між собою. Їх інтегруючою і наскрізною лінією має бути завдання формувати цілісний природничонауковий світогляд, розвивати розуміння причинно-наслідкових зв'язків у природних процесах та їх впливу на суспільство. Незважаючи на те, що у державному стандарті освіти прописані загальноприродничі лінії, вони не виконують своєї ролі узгодження змісту між окремими предметами. Сьогодні потрібний якісно новий стандарт природничої освіти, який би ґрунтувався на засад інтеграції і закладав нові вимоги до очікуваних результатів навчання.

Ключові слова: зміст природничої освіти, інтеграція..

МОЛОДІЖНІ СПОРТИВНІ КЛУБИ ЯК ПРИКЛАД ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ У ФІНЛЯНДІЇ

Ольга Карпусь, аспірант

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

Збереження здоров'я у процесі надання якісних освітніх послуг є одним із пріоритетних напрямів сучасної освітньої політики в усьому світі. У фінських загальноосвітніх школах для здоров'язбережувального виховання школярів із кожним роком знаходять все більше нових шляхів реалізації. Серед найбільш ефективних підходів у галузі здоров'язбережувального виховання у Фінляндії було визнано програму «Налаштування на здоров'я» (Health settings) [2].

Програма була запропонована ще на початку XXI століття (2000 р.). Основними умовами здоров'язбережувальної концепції «Налаштування на здоров'я» є створення для школярів та молоді спортивних клубів [1].

Серед дослідників, які вивчали здоров'язбережувальну компетентність спортивних клубів при фінських школах виділимо: С. Кокко, М. Дооріс, Дж. Орме, Дж. Наїдоо.

Дослідник М. Дооріс виділяє декілька ключових підходів, які намагаються реалізовувати в таких спортивних клубах:

- створення здоров'язбережувального середовища;
- інтеграція процесу зміцнення здоров'я в різні сфери життя;
- профілактика наркоманії та алкоголізму;
- попередження і профілактика травматизму;
- зниження розладів харчової поведінки у школярів [3].

Спортивні клуби, як приклад здорового середовища, мають потенціал не лише зміцнення здоров'я дітей, молоді та дорослих, а й пропагування здорового способу життя. Більшість фінських спортивних клубів дуже відповідально ставляться до свого основного завдання – розповсюдження інформації про здоровий спосіб життя. У Фінляндії важливим є також соціальне та психологічне здоров'я населення, особливо дітей. Тому спортивні клуби відіграють важливу роль в об'єднанні громадян і підвищують соціальну єдність великої кількості людей [4].

Більшість фінських школярів беруть активну участь у спортивному оздоровленні, що є вагомою частиною здоров'язбережувального процесу під час шкільного навчання. У спортивних клубах за світовою оздоровчою програмою «Налаштування на здоров'я» вдало реалізуються певні здоров'язбережувальні завдання:

- програма профілактики залежностей і виховання здорових спортсменів;
- формування норм поведінки;
- формування здорових харчових звичок;
- контроль ваги;
- виховання почуття гідності.

Спортивні святкові заходи для дітей та підлітків спортивні клуби організовують у вільний від основного навчання час. У таких заходах беруть участь близько 7800 клубів і велика кількість дітей від 3 до 18 років. Це явище створює величезний потенціал для реалізації здоров'язбереження в межах спортивно-санітарного виховання [2].

Отже, можна стверджувати, що організація спортивних клубів як здоров'язбережувального середовища є вдалою стратегією реалізації здо-

ров'язбережувального виховання. Аналіз діяльності в спортивних клубах Фінляндії свідчить про позитивний вплив клубів на здоров'я дітей і підлітків не лише через підвищення фізичної активності.

Ключові слова: здоров'язбережувальне виховання, спортивні клуби, здоров'язбережувальне середовище, школярі.

Література

1. Dooris M. Joining up settings for health: a valuable investment for strategic partnerships. *Critical Public Health*. 2004;14:37–49. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2639308/#DAN040C7>.
2. Kokko S., Kannas L., Villberg J. The health promoting sports club in Finland — a challenge for settings approach. *Health Promotion International*. 2006;21:219–229. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/16684782>.
3. Orme J., de Viggiani N., Naidoo J., Knight T. Missed opportunities? Locating health promotion within multidisciplinary public health. *Public Health*. 2007;121:414–419. Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17462680>.
4. Townsend M., Moore J., Mahoney M. Playing their part: the role of physical activity and sport in sustaining the health and well being of small rural communities. *The International Electronic Journal of Rural and Remote Health Research, Education, Practice and Policy*. 2002;109:7. (sited 29 November 2007). Retrieved from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15876137>.

FORMATION OF ENGLISH COMPETENCE OF JUNIOR PUPILS THROU THE USE OF GAMES IN SCHOOLS IN POLAND

Nataliia Kokhanova

*Sumy Educational Complex «Raiduga» No. 41
Sumy, Ukraine*

The aim of our study is improving young English Language Learners' language skills using different games in schools in Poland.

Learning English in modern world is a necessary condition for successful future life and job. That is why foreign language must be taught to young

students. They have to build their confidence and ability in English across speaking, reading, writing and listening. English Language teachers use different games to make their lessons interesting and qualitative.

For example, in Polish schools for improving speaking skills teachers use Professions pictures Twins Speaking activity. This is a mixer activity that uses professions vocabulary, including 16 sets of twins. Each student gets a sheet with 5 pictures. Students mingle, speaking in the target language, trying to find their twin (the only other student with all 5 of the same pictures, but in a different order). This activity may be used on many different levels: identify the profession; describe the profession; “I want to be” the profession; change tenses; change verbs. Once twins find each other, they should find something that they really have in common that is related to both the grammar and the vocabulary of the activity. This activity has pictures that may be used for any language; the only text is in English – “twin” and “in common”. As practice shows this game is very interesting for young learners and helps them to develop fluency of speaking and to remember English words better. This game helps to broad junior students’ vocabulary with words on that topic.

In conclusion we’d like to emphasize that Professions pictures Twins Speaking activity is a good method for young English Language Learners, because they allow keeping in mind new English words. Also students have a practice in pronunciation and they learn language in interesting way of communicating with classmates almost without the participation of a teacher. As a result, teachers have a good result and regular feedback from their students

Keywords: English competence, games, schools, Poland..

СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ОСВІТИ УЧНІВ В КРАЇНАХ ЄС

Оксана Кравчина

*Інститут інформаційних технологій
і засобів навчання НАПН України
м. Київ, Україна*

Підприємницька освіта є важливим ключовим елементом допомоги учням стати підприємливими, а в подальшому житті організувати та управляти новими підприємствами, створювати нові робочі місця та підтримувати конкурентоспроможність, що сприятиме розвитку економіки держави в цілому. Необхідно розглядати підприємницьку освіту як основну рушійну силу щодо формування та розвитку підприємницької компетентності та акцентувати увагу на важливості системного підходу до підприємництва на всіх рівнях освіти, щоб підготувати учнів до майбутньої підприємницької діяльності.

Національні стратегії підприємницької освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) відрізняються. По-перше, існують конкретні стратегії підприємницької освіти, що включають спільне бачення у сфері політики, освіти, інновацій та економічного розвитку (такі країни як: Естонія, Швеція, Норвегія, Фінляндія, Бельгія, Німеччина та Уельс). По-друге, багато країн мають більш широкі стратегії, пов'язані саме з освітою та зосереджені на цілях навчання, професійній підготовці молоді та її безперервному навчанні (такі країни як: Греція, Болгарія, Латвія, Австрія, Туреччина та Сербія). По-третє, існують більш широкі стратегії, пов'язані з економікою, які відносяться до підприємницької освіти як до складової стратегії розвитку малого та середнього бізнесу, зайнятості (такі країни як: Литва, Румунія, Іспанія та Шотландія) [1, 2, 3]. Таким чином, систематичний розвиток підприємницької компетентності в різних країнах розглядається в контексті національних стратегій підприємницької освіти.

За результатами дослідження Європейської комісії “Eurydice (2016) Entrepreneurship Education at School in Europe” менше одної четвертої від всіх студентів у країнах-членах ЄС брали участь у навчальному курсі або працювали в сфері підприємництва у школі, а значна частина 15-річних

взагалі не має базових навичок з підприємництва [1]. Основними причинами недостатнього розвитку підприємницької освіти є відсутність освітньої політики в цій сфері, недосконалість або відсутність навчальних програм, застарілі та неефективні методи навчання, відсутність практичного досвіду підприємництва як обов'язкової та регулярної частини навчального плану. Також можна зазначити, що результати навчання в галузі підприємницької освіти розрізнені в більшості країн ЄС [1, 4]. Наприклад, у Естонії, Франції та Італії підприємницька освіта є міждисциплінарною у сфері початкової освіти та замінюється або навіть дублюється факультативними курсами з підприємництва на наступних етапах навчання, що в підсумку призводить до несистемного засвоєння знань з підприємницької освіти [1, 5]. Також у багатьох країнах, таких як Естонія, Литва, Німеччина та Іспанія не існує системного підходу до підприємницької освіти учнів, але при цьому існують численні ініціативи у державному та приватному секторах освіти [1,2,5].

Результати опитування показують, що практично в усіх країнах ЄС неформальна освіта з питань підприємництва повністю відокремлена від політики, пов'язаної з підприємницькою освітою в формальній освіті. Неформальна освіта з підприємництва, як правило, реалізується агентствами малого та середнього бізнесу, агентствами з працевлаштування або неурядовими організаціями та не вписується в загальну систему підприємницької освіти.

Як висновок можна зазначити, що для країн ЄС є необхідних вироблення єдиного компетентного підходу до підприємницької освіти та введення цієї дисципліни у шкільні програми навчання не як факультативного курсу, а як обов'язкового предмета, або через інтегрування в зміст інших обов'язкових предметів, що дозволить набувати учням необхідні знання, вміння, ставлення, уявлення та розвивати підприємницьку компетентність протягом всього навчання.

Ключові слова: підприємницька компетентність, підприємницька освіта, ЄС..

Література

1. European Commission, «Eurydice (2016) Entrepreneurship Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European

Union» [Online]. Available: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/4/45/195EN.pdf>.

2. Technopolis Group, «Entrepreneurship education in Germany. Entrepreneurship – Promoting entrepreneurial learning in primary and secondary education and in vocational education and training project» 2015, [Online]. Available: http://www.schooleducationgateway.eu/downloads/entrepreneurship/Germany_151022.pdf.
3. Entrepreneurship Education in Germany, «Brief Overview of Germany Specific Aspects in Entrepreneurship Education for the DESERVE Project (n. d.) DESERVE» [Online]. Available: http://deserve.eduproject.eu/wp-content/uploads/deserve_profiles-germany-extended.pdf.
4. Edu & Tegu, «Estonia (work in progress). Systematic development of entrepreneurship education at all educational levels (Estonia). European Social Fund supported project; initiated by Estonian Ministry of Education and Research. Program acronym: Edu&Tegu» [Online]. Available: <http://ettevotlusope.edu.ee/wp-content/uploads/2017/03/2016.-a-seire-aruanne.pdf>.
5. «Eesti Kaubandus-Tööstuskoda and Ettevõtlusõppe Mõttekoda (2010) Ettevõtlusõppe edendamise kava: Olen ettevõtlik!» [Online]. Available: http://www.koda.ee/public/Ettevotlusope_edendamise_kava_Olen_ettevotlik_koos_lisadega.pdf.

ТЕНДЕНЦІЇ В НАВЧАННІ ФІЛОСОФІЇ В ШКОЛІ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ ТА ПІВНІЧНОЇ АМЕРИКИ

Вікторія Кришмарел, к.філос.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Дослідження присвячено обґрунтуванню необхідності включення навчання філософії в шкільну освіту та окресленню основних тенденцій їх впровадження в країнах Європи та Північної Америки для виокремлення можливостей врахування їх досвіду в українських реаліях. Філософія в школі розуміється як в першу чергу становлення навичок, пов'язаних із вдумливим мисленням, вмінням аналізувати, синтезувати та оцінювати інформацію, позиції, аргументацію, що в перспективі сприятиме реалізації людиною усвідомленої власної позиції у будь-яких сферах життя. Розуміння необхідності навчання філософії в школі наразі притаманне більшості країн Європи та Північної Америки, де вона присутня здебільшого у випускних класах (за даними ЮНЕСКО

2007 року). Зокрема, у Франції порівняно давно сформовано традицію навчання філософії в останній рік середньої школи. Форми такого навчання є дуже різними, це може бути як читання класичних текстів, так і вільне спілкування щодо наскрізної теми, визначеної протягом року. На сьогодні можна говорити про певну кризу у цій сфері через невизначеність критеріїв оцінювання та методів навчання. У Великобританії немає традиції обов'язкового навчання філософії в школі, та зважаючи на складну в підпорядкуванні систему загальної середньої освіти, деякі школи все ж обирають такі предмети. Основне питання пов'язане з екзаменуванням навчання філософії, наразі можливим є її вибір для сертифікатів AS/A2. Особливої актуальності у Великобританії дискусія щодо зазначеної проблеми набула після включення філософії до національного курикулуму Ірландії. У США філософія для дітей була розроблена М. Ліпманом ще у 60-х роках ХХ ст. Наразі таке навчання залишається периферійним, його обирають лише деякі школи. Здебільшого включення елементів навчання аспектам філософії відбувається на уроках англійської мови/літератури. Проте, останніми роками спостерігається тенденція до вибору учнями філософських курсів, виникають клуби та команди. В Канаді деякі школи пропонують курси з філософії, оскільки дієвою, корисною та ефективною вважають запроваджену з 1969 р. практику Р4С. Здебільшого цією проблематикою (як методичними розробками, так і підготовкою вчителів) опікується Асоціація вчителів філософії Онтаріо (ОРТА). В цілому філософію в школі можна звести до двох напрямків – історія філософії та філософування. Саме філософія як методологія дозволяє сформувати інтелектуальну основу для подолання викликів суспільства, тож з необхідністю навчання їй в школі потребує розвитку, подолання наявних суперечностей у підходах та подальшого широкого впровадження. Для України актуальним зараз є питання методичного супроводу, навчальних матеріалів та підготовки відповідних фахівців.

Ключові слова: навчання філософії, школи, країни Європи, Північна Америка.

ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК БАЗОВА ЦІННІСТЬ ВІДКРИТОГО СУСПІЛЬСТВА: ОРІЄНТИРИ ЮНЕСКО

Катерина Мазуренко

НУЧК імені Т.Г. Шевченка

м. Чернігів, Україна

Толерантність є складовою відкритого суспільства поряд із свободою, демократією, громадянськими правами, соціальною справедливістю, відповідальністю, концепт якого вперше запроваджено французьким філософом Анрі Бергсоном. Толерантність трактується як здатність терпимо сприймати існування точок зору чи моделей поведінки, які не подобаються, чи з якими не погоджуються. Толерантне ставлення розглядається як соціальна цінність, що забезпечує права людини, свободу і безпеку. Формування цього поняття часто пов'язують з гуманістичними ідеалами. Толерантність, за поглядами соціологів, є нормою цивілізованого компромісу між конкуруючими культурами і забезпечує збереження розмаїття, природного права на несхожість, індивідуальність.

ЮНЕСКО розглядає толерантність як одну з координат розвитку суспільства на засадах загальнолюдських цінностей. До характеристик такого толерантного суспільства віднесено: відсутність расової, етнічної та гендерної дискримінації; рівність усіх громадян, які мають рівний доступ до соціальних благ незалежно від статі, національності, віросповідання, соціального положення. До проявів нетолерантності віднесено: гендерну нерівність, расизм, етноцентризм, антисемітизм, фашизм, ксенофобію.

Розроблені ЮНЕСКО рекомендації щодо формування толерантного середовища у школі охоплюють такі поради: підтримуйте спілкування та взаємодію, що відбуваються між представниками різних культур в школі; навчайте визначати цінності різних культур; протидійте проявам соціальної нерівності та етноцентризму; працюйте над запровадженням міжкультурного підходу у всіх сферах життя школи; розвивайте взаємну солідарність і залучайте учнів до шкільного колективу; цінуйте роль рідної мови та підтримуйте її використання в школі; сприяйте плюралістичному підходу до набуття учнями знань; визнавайте потенціал мистецтва для розвитку і поцінування різних культур; підтримуйте міжкультурну

активність учнів та заохочуйте співробітництво у колективі вчителів між «корінними» вчителями та іммігрантами; сприяйте комунікації між школою та соціумом, в якому живуть учні; запроваджуйте уроки з міжкультурної освіти; розвивайте вміння та готовність вчителя до міжкультурної комунікації.

Література

1. UNESCO. Tolerance: the threshold of peace. A teaching / learning guide for education for peace, human rights and democracy. — Paris: UNRSCO, 1994. — 43 p.

ПРОБЛЕМИ ВІДБОРУ ТА СТРУКТУРУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ ІСТОРІЇ В КОНТЕКСТІ ДОСЛІДНИЦЬКОГО НАВЧАННЯ

Ірина Мороз

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Цивілізаційні зміни, що відбуваються в світі, висувають нові вимоги до розвитку освіти в цілому. Стрімкий розвиток високих технологій, шалений потік різноманітної інформації поставили на порядок денний професійну мобільність — людина протягом життя змушена підвищувати кваліфікацію, освоювати нові технології, професії, а часом, змінювати сферу зайнятості. Відповідно сучасна школа має орієнтуватися не лише на формування міцних системних знань випускників, а й на оволодіння ними технологіями дослідження, розвиток умінь орієнтуватися в різних сферах життя суспільства, науки, культури, формування умінь долати суспільні стереотипи, бути готовим до інтелектуальної інноваційної діяльності. Як показує практика, ефективне навчання можливе лише за умови, якщо учень у процесі навчальної діяльності і життєвої практики використовує знання, здобуті ним самостійно.

Відповідно й потребує змін зміст шкільних підручників історії. Насамперед він має бути цікавим для учня, а методичний апарат підручника має бути спрямований на вироблення у школяра навичок критичного опрацювання інформації, аналізу, порівняння, оціночних суджень, гене-

рування ідей, висування гіпотез, співробітництва. Одним з ефективних способів досягнення цієї мети є організація дослідницької діяльності учнів засобами шкільного підручника історії.

Ми виділяємо наступні чинники, які сприяють організації дослідницької діяльності учнів та мають бути враховані при відборі та структуруванні змісту шкільного підручника історії: 1) особистісно орієнтований, компетентнісний підхід до організації процесу навчання, відображення в ньому основних етапів навчального дослідження; 2) відповідність навчального навантаження та методики реалізації дослідницької діяльності віковим можливостям учнів; 3) проблемна подача навчального матеріалу; 4) максимальне насичення процесу навчання з історії творчими навчальними ситуаціями та формування в учнів внутрішніх стимулів до навчання, самоосвіти; 5) орієнтація навчального процесу на отримання певного освітнього результату учнями (повідомлення, доповідь, презентація, реферат, дослідницька робота тощо); 6) організація навчального процесу за принципом поступового ускладнення пізнавальної навчальної діяльності учнів з метою більшої самореалізації учнів у дослідженні історичних фактів; 7) поетапне, цілеспрямоване формування всіх компонентів дослідницької культури школяра з обов'язковим врахуванням їх вікових особливостей.

Вважаємо, що при відборі та структуруванні навчального матеріалу шкільного підручника історії слід орієнтуватися на пізнавальну самостійність та навчальну творчість учнів, навчання методам наукового мислення, варіювання завдань у відповідності зі здібностями, інтересами та особливостями учнів. Дослідницька діяльність учнів в процесі роботи із змістом шкільного підручника має ґрунтуватися на опрацюванні різноманітних джерел інформації (історичних джерел, наукової, публіцистичної, художньої літератури, карт, ілюстрацій, фотоджерел, музейних експонатів тощо), що дає учням змогу самостійно, а на початковому етапі з допомогою вчителя, розкрити сутність історичних подій, явищ, процесів, охарактеризувати діяльність історичних осіб, характеризувати та порівнювати суспільний устрій, релігійні погляди і культурні здобутки народів минулого, оцінювати внесок цивілізацій у світову культуру тощо.

Ключові слова: зміст шкільних підручників з історії, дослідницьке навчання.

КОМПЕТЕНТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ДО ПОБУДОВИ СИСТЕМИ ЗАВДАНЬ ШКІЛЬНОГО ПІДРУЧНИКА ІСТОРІЇ

Петро Мороз, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

В умовах інформаційного суспільства відбувається зміна парадигми філософії середньої освіти, орієнтиром якої є формування особистості, що здатна творчо та критично мислити, самонавчатися та саморозвиватися й адаптуватися в сучасному соціумі. Тому навчання історії в основній школі має спрямовуватися не лише на формальне засвоєння історичних знань, а насамперед на формування в учнів ключових та предметних компетентностей. Відповідно і змінюються підходи до конструювання сучасного підручника історії.

Концепція сучасного підручника історії виходить з того, що він має максимально забезпечити можливості самостійної роботи учнів як через систему текстів так і через систему завдань різного дидактичного спрямування. Зокрема, у підготовленому нами підручнику «Вступ до історії» вміщено запитання і завдання різних типів на закріплення, узагальнення і систематизацію знань та умінь учнів. Вони розроблялися на основі діяльнісного, проблемного, дослідницького та диференційованого підходів до навчання, тому мають різнорівневий характер з їх поступовим ускладненням і розраховані на різний характер пізнавальної діяльності учнів: репродуктивний, пошуковий, реконструктивний та творчий. Головне їх призначення – відпрацювання учнями предметних компетенцій, формування яких передбачене державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів навчальної програми.

У підручнику провідну роль відведено реконструктивним, творчим та пошуковим завданням, в тому числі, на порівняння, виявлення спільних та відмінних рис, на встановлення причинно-наслідкових зв'язків різного характеру, на історичну реконструкцію та персоніфікацію, на доведення або спростування тверджень на основі конкретних фактів, на виявлення причин, наслідків та значення подій, на простеження синхронності чи

послідовності однотипних історичних фактів, явищ та процесів в різних країнах та регіонах, на формулювання і аргументацію особистої думки на основі аналізу історичних джерел, на розвиток історичної емпатії та історичної уяви.

Основними методичними вимогами до формулювання умови завдань шкільного підручника історії, на нашу думку, є:

- відповідність навчальній програмі та меті уроку (завдання мають стосуватися найважливіших понять та історичних фактів, що вивчаються протягом навчальних тем та охоплювати по можливості різні види історичних джерел);
- конкретність, логічність та лаконічність;
- досяжність у виконанні учнями самостійно чи за керівництва вчителя;
- умова не повинна містити явної підказки;
- кількість завдань має бути оптимальною відповідно до віку і можливостей учнів;
- завдання мають бути згруповані за проблематикою та методами пізнання.

Завдання для учнів мають також передбачати оптимальне поєднання різних форм навчання: індивідуальної, парної, групової та колективної, що зазначено в інструкціях до виконання завдань.

Таким чином, завдання в шкільному підручнику мають становити певну систему та сприяти розвитку не лише репродуктивної, а й творчої діяльності та рефлексивних якостей учня. Зокрема, система завдань підручника історії має забезпечувати використання учнями відповідних методів і методології історико-соціального дослідження при аналізі відповідних типових сюжетів, спонукати їх вчитися ставити запитання й усвідомлювати мету діяльності, прогнозувати, здійснювати самоконтроль та самокорекцію, оцінювати якість виконаної роботи.

Ключові слова: шкільний підручник з історії, компетентісно-діяльнісний підхід.

ЗОВНІШНЄ ОЦІНЮВАННЯ ПО ЗАКІНЧЕННЮ ЗАКЛАДІВ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Світлана Науменко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Відповідно до ст. 12 нового Закону України «Про освіту» (2017 р.) результати навчання здобувачів освіти на кожному рівні повної загальної середньої освіти (початкова, базова середня і профільна середня освіта) оцінюються шляхом державної підсумкової атестації (далі – ДПА), яка може здійснюватися в різних формах, зокрема й у формі зовнішнього незалежного оцінювання (далі – ЗНО). При цьому, ДПА здобувачів початкової освіти здійснюється лише з метою моніторингу якості освітньої діяльності закладів освіти та/або якості освіти.

Згідно із пунктом 18 «Плану заходів на 2017–2029 роки із запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» одним із заходів реформування українських закладів загальної середньої освіти має бути удосконалення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової та профільної середньої освіти, зокрема шляхом створення системи незалежного оцінювання результатів навчання за курс базової середньої освіти.

Тобто, нині в Україні законодавчо закріплюється нова для вітчизняної освітньої системи норма, яка передбачає можливість застосування зовнішнього незалежного оцінювання як форми державної підсумкової атестації й на рівні базової середньої освіти. У зв'язку з цим актуальності набувають проблеми розроблення науково-методичного супроводу ДПА в закладах базової середньої освіти у формі ЗНО та концептуального значення ДПА в закладах базової середньої освіти у формі ЗНО.

Стосовно зарубіжного досвіду, то в країнах Європи зовнішнє оцінювання (державні іспити) по закінченню закладів базової середньої освіти (для учнів 14–16 років) проводиться лише у Великій Британії, Ірландії, Ісландії, Нідерландах, Норвегії та Франції (у Франції воно є обов'язковим).

У різних країнах заклади базової середньої освіти називаються по-різному. Наприклад, в Ісландії — базова середня школа, у Великій Британії та Норвегії — середня школа, у Ірландії — молодший цикл середньої школи, у Франції — коледж.

У Нідерландах є три напрями закладів базової середньої освіти: 1) підготовча середня освіта (MAVO) — 4 роки; 2) загальна середня або передуніверситетська освіта (HAVO) — 5 років; 3) передуніверситетська освіта (VWO) — 6 років. При цьому, напрям закладу базової середньої освіти для кожного здобувача освіти визначається за результатами національного тестування, яке проводиться після здобування початкової освіти.)

У країнах Європи метою зовнішнього оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти є визначити рівень знань випускників, які закінчують обов'язкову базову середню освіту, а також допомогти їм з вибором напрямку (спеціалізації) на наступному рівні середньої освіти.

Після складання зовнішнього оцінювання здобувачі освіти отримують сертифікати про завершення обов'язкової середньої освіти. Наприклад, сертифікат про завершення молодшого освітнього циклу середньої школи (атестат про неповну середню освіту) (Junior Certificate, Teastas Sóisearach) в Ірландії, сертифікат про закінчення середньої освіти GCSE (General Certificate of Secondary Education) у Великій Британії. (У більшості європейських країн складанням зовнішнього оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти й отриманням сертифікату завершується обов'язкова освіта, адже навчання на наступному рівні є необов'язковим.)

Сертифікати про завершення обов'язкової середньої освіти підтверджують наявність освіти у його власника і являють собою базовий освітній мінімум. Вони дозволяють здобувачам освіти не продовжувати навчання, а йти працювати. Проте, якщо здобувачі освіти хочуть вступати в заклади вищої освіти, вони повинні провчися на наступному рівні (рівнях) середньої освіти.

В деяких європейських країнах вже під час навчання в закладах базової середньої освіти учні готуються до випускних іспитів на сертифікат. Наприклад, у Великій Британії здобувачі освіти під час навчання в закладах базової середньої освіти вивчають дев'ять-десять предметів, іспити з яких і складають на сертифікат GCSE.

В Ірландії академічна програма передбачає викладання трьох обов'язкових предметів (англійська та ірландська мови, математика), а також про-

понує на вибір дитини мінімум сім предметів з 27, серед яких: іноземна мова (французька, німецька, іспанська), історія, географія, фізика, хімія, біологія, музика, економіка, організація бізнесу та ін.

В Ісландії по закінченню базової середньої освіти здобувачі освіти здають іспити з ісландської, датської (норвезької або шведської), англійської мови, математики та природничих наук.

В Ірландії здобувачі освіти можуть скласти іспити з кожного предмета на сертифікат про завершення молодшого освітнього циклу середньої школи на один із трьох рівнів: 1) вищий (Higher, Honours); 2) стандартний (Ordinary, Pass); 3) базовий (Foundation), який призначений для здобувачів освіти, що мають труднощі під час вивчення предметів.

Отже, у країнах Європи метою зовнішнього оцінювання по закінченню закладів базової середньої освіти є не лише визначення рівня навчальних досягнень випускників (здобувачів освіти), який заноситься в сертифікат про завершення обов'язкової середньої освіти, а й допомога зорієнтуватися здобувачам освіти в напрямку спеціалізації на доступних рівнях освіти.

Ключові слова: зовнішнє оцінювання; державна підсумкова атестація; базова середня освіта; сертифікат; державні іспити..

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА МЕТОДИК В СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Інна Пододіменко, к.пед.н.

*Хмельницька середня загальноосвітня школа I–III ступенів № 24
м. Хмельницький, Україна*

У контексті світових тенденцій в Україні актуалізувалися завдання щодо необхідності обґрунтування нових концептуальних підходів удосконалення іншомовної освіти. Науковий і практичний інтерес становлять досягнення країни конфуціанської культури – Японії. Азійська модель освіти характеризується здатністю ефективно використовувати «людський капітал» завдяки врегульованій державній політиці та інвестиціям в людину; високому рівню розвитку корпоративної культури; впли-

ву філософських, соціально-економічних та психолого-педагогічних ідей для забезпечення якості освіти та розвитку особистості.

Об'єктивний аналіз оригінальних джерел дозволив визначити сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти в Японії у контексті інтеграції наукових галузей: гуманізація і гуманітаризація; фундаменталізація (узгодженість та своєчасне корегування змісту підготовки відповідно до нових вимог часу); інформатизація (інтегровані навчальні курси, хмарно-орієнтоване та персоналізоване комп'ютерно-інтегроване освітнє середовище); неперервність (створення надійної системи для неперервної освіти випускників шкіл); інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти; диверсифікація системи освіти (інституційні форми, рівні освіти та зміст); диверсифікація освітніх закладів (офшорний навчальний заклад, міжнародний заклад освіти); інтеграція бізнесу та освіти (використання практики бізнес-корпорацій у діяльності університетів; функціонування тріади «освіта – наука – інновації»); активізація фінансування (контракти, гранти з провідними фірмами); постійне удосконалення існуючих та поява нових освітніх програм і кваліфікацій (використання прогресивних здобутків світового досвіду); міждисциплінарність освітніх програм; мобілізація міжнародного співробітництва (поява наднаціональних організацій, фондів).

Підвищення якості навчання іноземних мов здійснюється на основі творчого використання традиційних та інноваційних форм організації навчальної діяльності, як правило комп'ютерно-орієнтованих та практико-орієнтованих. Провідними технологіями навчання є пошуково-орієнтоване (*inquiry-based learning (IBL)*), проблемно-орієнтоване (*problem-based learning*), проектно-орієнтоване (*project-based learning*), компетентнісно-орієнтоване (*competency-based learning*) навчання; а також навчання, орієнтоване на потенційне робоче місце (*work-based learning*), генерування ідей (*idea-based learning*), професіоналізм (*proficiency-based learning*), подолання труднощів (*challenge-based learning*), комп'ютерно-орієнтоване коопероване навчання (*Web-based collaborative learning technology*) та ін.

Установлено, що використання системи традиційних та інноваційних методик та засобів мотивації учнів до пізнавальної діяльності, забезпечення результативного зворотного зв'язку («метод Кавакіта Джіро» (*KJ Method*), «метод мозкового штурму компанії Mitsubishi» (*Mitsubishi Brainstorming Method (MBS)*), метод «Квітка лотоса» (*Lotos Blossom*), «метод мозкового штурму компанії NHK» (*NHK Method*) та метод «Діаграма

причинно-наслідкових зв'язків» (Casual Loop/Relations Diagram (CRD), метод інтерактивного операційного контролю (method of interactive operational control) та ін.) сприяє успішній реалізації цілей іншомовної підготовки. Отже, орієнтація на проблемність навчання, аналітико-рефлексивну та інноваційно-орієнтовану творчу діяльність, розвиток особистості учня як майбутнього висококваліфікованого фахівця та громадянина зумовлюють постійний пошук інноваційних методів навчання іноземних мов у системі освіти Японії.

Ключові слова: іншомовна освіта, азійська модель освіти, педагогічна інноватика, зарубіжний досвід.

ДИДАКТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ПОБУДОВИ ЗМІСТУ ПІДРУЧНИКІВ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Юлія Радченко

*Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

При розробленні підручників і навчальних комплектів з іноземних мов для учнів початкових класів необхідно враховувати наступні дидактичні та методичні принципи: комунікативної спрямованості, когнітивно-мовленевої активності, контекстуалізації, інтеграції, інтерактивності, творчого підходу, новизни, наочності і доступності.

Принцип комунікативної спрямованості зорієнтований на формування в учнів умінь і навичок користування мовою як засобом спілкування.

Принцип когнітивно-мовленевої активності реалізується в підручниках у серії завдань, які націлюють молодшого школяра на здійснення елементарних операцій: порівняти, співставити, виділити за певною ознакою, згрупувати тощо.

Втілення принципу контекстуалізації відбувається за допомогою використання комунікативно-ігрових контекстів для засвоєння мовленнєвих одиниць та структур, які дозволяють учневі досягати комунікативних цілей у спілкуванні.

Принцип інтеграції передбачає взаємопов'язане і паралельне навчання учнів усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання і письма, що забезпечується навчально-методичним апаратом підручників.

Принцип інтерактивності забезпечує навчання спілкування за допомогою завдань підручників, що передбачають використання інтерактивних форм роботи.

Принцип творчого підходу до вивчення іноземних мов сприяє активізації уваги та мислення учня, передбачає створення умов для його творчого пошуку та розвитку креативних здібностей. Даний принцип забезпечується в комплекті підручників за допомогою завдань, спрямованих на використання ігрових форм, прийомів драматизації, імпровізації, методу проектів тощо.

Принцип новизни у підручниках підтримано різноманітністю навчального матеріалу з представленням мовленнєвих одиниць, які треба опанувати в різних ситуаціях, за допомогою розмаїття вправ і завдань, що спираються на різноманітні характер і форми навчання.

Втілення принципу наочності в підручниках з іноземних мов для учнів початкових класів забезпечується ілюстративним апаратом, що слугує безперекладній семантизації мовленнєвих одиниць, візуалізації комунікативної ситуації та є опорою для продуктивних видів діяльності і стимулює дитячу увагу, яка безпосередньо пов'язана з творчістю і комунікацією.

Важливою умовою успішного володіння іноземною мовою є дотримання принципу доступності змісту підручника, зокрема такими його характеристиками як довжина речень, ступінь різноманітності словника та ін. Довжина речень текстів у підручниках для початкових класів має становити 6–8 слів, що є оптимальним для успішного засвоєння матеріалу учнями. Загалом навчальний матеріал підручників відповідає дидактичним принципам доступності, поступового нарощування труднощів і враховує психофізіологічні особливості та інтереси молодших школярів, стимулює його увагу та спонукає до творчості.

Запропоновані принципи можуть бути успішно реалізовані у вітчизняному процесі підручникотворення.

Ключові слова: початкова школа, зміст підручників з іноземних мов, дидактичні і методичні принципи побудови..

ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННОГО И ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЧИТАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Гюльнара Юстинская

*Национальный институт образования
г. Минск, Республика Беларусь*

Анализ научно-педагогической литературы по проблеме формирования и развития читательских компетенций показал, что цель современного литературного образования в Республике Беларусь – воспитание компетентного, квалифицированного, эстетически развитого читателя, обладающего широким кругозором и читательской самостоятельностью.

В настоящее время образовательная практика требует поиска новых моделей, подходов, методов, технологий, способствующих формированию и развитию читательских компетенций и компетентности, непосредственно влияющих на процесс обучения.

Современная информационно-образовательная среда выстраивается как многокомпонентная система, включающая в том числе и интеграцию традиционного и инновационного обучения.

Цель настоящего исследования – теоретически обосновать эффективность интеграции традиционного и инновационного обучения для формирования и развития читательских компетенций обучающихся в условиях новой информационной реальности, определить подходы к разработке методической системы и диагностического инструментария сформированности читательских компетенций обучающихся.

Достижение поставленной цели реализуется путем решения следующих задач:

- уточнить содержание и структуру понятия «читательская компетенция», определив ее сущностные характеристики в эпоху цифровых трансформаций;

- изучить воспитательный и образовательный потенциал литературных курсов для формирования читательских компетенций обучающихся в условиях интеграции традиционного и инновационного обучения;
- определить подходы к разработке методической системы и диагностического инструментария сформированности читательских компетенций обучающихся.

Выбор проблемы исследования обусловлен значимостью формирования читательских компетенций обучающихся как одного из путей реализации деятельностного и компетентностного подходов к обучению в современном литературном образовании; введением новых методов и форм изучения литературы с целью преодоления современными обучающимися читательских стереотипов в оценке и восприятии мировой и отечественной литературы, формирования критического мышления, умений анализа и интерпретации текстов различного содержания, жанровой природы и форм представления.

Интеграция традиционного и инновационного обучения предоставила широкие возможности для получения качественного литературного образования, реализации идей непрерывного образования, внедрения в образовательный процесс принципов практико-ориентированного изучения литературы, в том числе с использованием современных электронных образовательных ресурсов, предусматривающих интерактивность обучающихся.

Сформированные читательские компетенции обусловили готовность и стремление обучающихся осуществлять продуктивную читательскую деятельность с полным осознанием ответственности за ее результаты. При этом наблюдается значительный рост учебной самостоятельности обучающихся и ориентированность на построение личного индивидуального образовательного маршрута, нацеленного на гибкость, доступность, технологичность, мобильность в обучении.

Ключевые слова: читательская компетенция, традиционное обучение, инновационное обучение..

ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДЯНСЬКИХ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ ГУМАНІТАРНОГО ЦИКЛУ

Ольга Власенко, к.пед.н.

*Житомирський державний університет імені Івана Франка
м. Житомир, Україна*

З метою реалізації одного з головних завдань розвитку українського суспільства – подолання духовної кризи, збереження єдиного культурного простору України, розв'язання соціальних конфліктів, постає необхідність гуманітаризації освіти, введення нової парадигми освіти, побудованої на загальнолюдських, громадянських цінностях. Тому для сучасних освітніх процесів характерна наявність стійкого інтересу до громадянської освіти шкільної молоді зі сторони держави, суспільства, педагогів-практиків та науковців. Громадянські цінності – це спосіб саморегуляції та впорядкування взаємовідносин людини і суспільства. Громадянські цінності можуть бути виражені діями, ставленнями, різними способами комунікативної діяльності.

Кожному віковому періоду притаманний певний характер ставлення школярів до громадянських цінностей. Найбільш чутливим для формування системи громадянських цінностей, є старший шкільний вік, період активного формування світогляду. Старшокласник чітко орієнтується у системі вимог, норм, принципів та правил поведінки, які ставить до нього суспільство, відповідно вчинки та поведінку дитини цього віку характеризують як цілеспрямовану, усвідомлену та організовану. Школярі старшого шкільного віку часто потрапляють в ситуації, які вимагають прийняття відповідальних рішень – вибір майбутньої професії, вибір іспитів ЗНО та підготовка до них, участь у громадських заходах тощо.

Проблема інтеріоризації системи громадянських цінностей може бути вирішена за допомогою предметів гуманітарного циклу, так як саме вони серед своїх завдань передбачають створення цілісного духовного світу дитини через формування системи цінностей, емоційне переживання гуманітарного знання, вирішення проблем сенсу існування людини у суспільстві, формування механізмів життєдіяльності старшокласника тощо.

Зміст гуманітарних предметів (української мови, літератури, іноземних мов, історії) повинен стати засобом вдосконалення особистості й суспільства, збагатити старшокласника емоційно, вплинути на особистісні якості дитини та систему цінностей. Особливість предметів гуманітарного циклу передбачає інтерпретацію інформації так, щоб вона впливала на розвиток індивідуальності дитини, заохочувала пошук мети навчання, тому результатом буде формування внутрішньої цілісної теорії світу, створення власної картини суспільства та моделі поведінки, які забезпечать ставлення до патріотизму, потреби в суспільно-корисній праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як до системи громадянських цінностей, тим самим здійснюючи інформаційно-пізнавальну (фіксація в свідомості старшокласника та збереження інформації про цінності), емоційно-мотиваційну (відображає емоційне сприйняття знань про громадянські цінності, їх усвідомлення), практично-прогностичну (формує ставлення старшокласника до патріотизму, суспільно-корисної праці, відповідальності, поваги до інших, толерантності як системи громадянських цінностей) функції, які відображають найважливіші зв'язки між ставленням дитини до цінності і особистістю старшокласника.

Ключові слова: система громадянських цінностей, учні старших класів, предмети гуманітарного циклу.

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА ПРОГРЕСИВНІ МЕТОДИКИ ОЦІНЮВАННЯ ЧИТАЦЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Антоніна Гривко, к.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України,
м. Київ, Україна*

Читацька грамотність з-поміж інших навчальних досягнень є найпоказовішим передбачувальним індикатором економічного розвитку суспільства, тому питання формування читацьких умінь, оцінювання глибини розуміння прочитаного та здатності використовувати його для розв'язання практичних завдань є актуальними. Метою аналізу сучасних

досліджень означеної проблематики є узагальнення науково обґрунтованих положень, які є виявом основних сучасних підходів до формування й ефективного оцінювання читацьких як ключових загальнонавчальних умінь.

1. Читацький досвід і фонові знання впливають на продуктивність розв'язування учнями лінгвістичних і пізнавальних завдань (Мусіньйо Р., Коррео Дж.). Розширення знань засобами читання текстів різних типів, жанрів і стилів і на різні теми дає змогу генерувати щоразу точніші смисли подібних текстів, що є виявом глибини розуміння писемного мовлення й відповідного рівня розвитку читацьких умінь (Рейнер К., Массон Е. та ін.). Досвід прогресивного розвитку здатності розуміти й уміння аналізувати прочитане відображено в Загальних основних державних стандартах освіти США (Common Core State Standards). Цим документом визначено необхідність вивчення як художніх, так і нехудожніх (інформаційних) текстів (у співвідношенні 50/50%, починаючи з 5 кл.), що дає змогу не лише збільшити діапазон засвоюваної учнями лексики, а й розширити можливості для систематичного надання їм знань про сучасний світ, розвитку критичного мислення і формування аналітичних навичок. Відповідно завдання з читання й розуміння різних типів текстів є обов'язковим складником тесту SSAT (Secondary School Admission Test) для зарахування учнів на всі рівні навчання до закладів середньої загальної освіти в США, а одним із розділів вступних випробувань (SAT, ACT) є тест із читання, який містить 4 блоки завдань (загальна кількість яких – 24) за уривками різних типів текстів (зауважимо, що в програмі українського ЗНО блок «Читання й аналіз тексту» містить лише 5 завдань за одним типом тексту переважно публіцистичного стилю).

2. Сучасний інформаційно-комунікаційний простір характеризується полікодовістю і множинністю текстів, а також розширенням меж середовища їх функціонування, що зумовлює необхідність умінь критично осмислювати й оцінювати інформацію та робити інференції на підґрунті інтеграції відомостей із різносеміотичних компонентів множинних текстів. Результати досліджень, проведених в Україні, засвідчили необхідність вивчення й використання позитивного зарубіжного досвіду навчання медіаграмотності з метою вдосконалення використовуваних у навчальному процесі систем завдань, спрямованих на формування навичок аналітичного читання учнів.

3. Розуміння прочитаного ґрунтується на розпізнаванні окремих слів і їх значення, яке є контекстуально-чутливим відповідно до умов семантико-граматичного поєднання конкретних лексичних одиниць у ре-

ченні й тексти. Відповідно, визначити вірогідність адекватного розуміння учнями тексту в конкретній тестовій ситуації та рівень сформованості читацьких умінь, базованих на розумінні лексики в певному семантичному середовищі, дають змогу: а) клоуз-тести (методика Тейлора В.Л.); б) тестові завдання на з'ясування значення слів за контекстом (Context Clues Tests).

4. У зв'язку з тим, що онлайн-читання сьогодні є основним способом отримання інформації, інструментарій для оцінювання всіх складників читацької грамотності має містити завдання, спрямовані на оцінювання вмінь оперувати різними типами друкованих і електронних текстів у відповідних середовищах, інтегрувати й критично аналізувати повідомлення з різних джерел, у яких висвітлено різні погляди, оцінювати їх надійність і достовірність. Вивчення результатів міжнародних досліджень (PIRLS, PISA) дає можливість дослідити специфіку сприймання й опрацювання респондентами електронних текстів і з'ясувати необхідні для впровадження в навчання напрями формувальної й корекційної практики використання цифрових ресурсів.

5. Методикою, що поєднує висвітлені положення, можна вважати глобальне комплексне сценарне оцінювання (Global Integrated Scenario-Based Assessment, авт. — Дж. Сабатіні, Т. О'Рейлі). Його метою є оцінювання не лише розуміння змісту прочитаних текстів різних типів, а й умінь цілеспрямовано оперувати ними для розв'язання практичних завдань у рамках імітованої тестом реалістичної комунікативної ситуації (сценарію), спрямованої на досягнення поставленої мети (наприклад, створення сайту).

Аналіз сучасних досліджень дав змогу зробити висновок про тенденцію до створення методики оцінювання читацької грамотності для комплексного вимірювання рівнів сформованості практично орієнтованих читацьких умінь як метапредметного результату навчання, критично необхідного в сучасному інформаційному просторі, що характеризується функціонуванням широкого спектру різножанрових полікодових медіатекстів. Виявлені під час дослідження недоліки у формуванні й оцінюванні читацької грамотності українських школярів зумовлюють актуальність вивчення досвіду створення й використання згаданих методик, що підсилюється в умовах реформування української системи освіти (розроблення нормативних документів, навчальних і методичних матеріалів).

Ключові слова: читацькі вміння учнів, методики формування та оцінювання, зарубіжний дослід.

НІМЕЦЬКИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ

Наталія Лавриченко, д.пед.н., проф.

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

Німецькі фахівці вважають, що розвиток різних за характером учнівських обдарувань і талантів потребує релевантних навчальних програм і освітніх стратегій. Логічно, що навчальні методи теж мають бути відповідними учнівській аудиторії та інструментально адекватними освітнім задачам. Скажімо, дітям молодшого шкільного віку з притаманною їм непосидючістю і схильністю до спонтанного вираження думок і дій, краще підійде структурно упорядкований алгоритм навчання, тоді ж як для учнів старшого віку, особливо інтелектуально розвинених, більш важливі варіативність і свобода в процесі навчання, позаяк вони дають змогу обирати власний темп і траєкторію росту.

Організація гетерогенних (з різними видами обдарованості) учнівських груп, яку практикують у німецьких гімназіях – це один із способів адаптації навчального процесу до потреб обдарованих дітей. Однак, попри те, що відібрані до таких груп найздібніші гімназисти одержують порівняно більше шансів для самореалізації, залишаються в силі курикулярні обмеження щодо вибору змісту, темпів і способів навчання. І отже, нерідко виникають ситуації, коли здатності й потреби в розвитку обдарованих учнів виразно дисонують з можливостями навчального закладу їх задовольнити.

Для розв'язання проблем, що виникають у цьому зв'язку, німецькі фахівці прагнуть дати відповідь на три ключові питання:

1. Чому слід розвивати освіту обдарованих?
2. Що саме необхідно підтримувати, симулювати – розвиток спеціальних (галузевих) здібностей чи загальних інтелектуальних здібностей?
3. У який спосіб і де надавати педагогічну підтримку обдарованій молоді?

Постановка **першого питання** є на перший погляд дещо несподіваною, тому що існує чимало вагомих аргументів на користь сприяння освіті

обдарованих (найчастіше їх наводять у зв'язі з проблемами особистісної самореалізації, людського фактору, творчого потенціалу спільноти, конкурентоспроможності держави). Проте існують і інші думки з цього приводу, які, можливо, не так часто озвучуються, але, тим не менше, здатні чинити явний чи латентний вплив на свідомість людей. Так, наприклад, борці за соціальну справедливість критикують наміри виокремлювати й стимулювати освіту обдарованих як намагання «перетягти канат» соціальних пілг на бік порівняно невеликої групи дітей. Дехто навіть убачає в цьому порушення принципу егалітарності в освіті, що може призводити до нових видів сегрегації. Інші критикують практику запровадження спеціальних програм для обдарованих дітей, називаючи це невдалим експериментом, що завершиться вихованням мало пристосованих до реального життя і соціуму «ботаніків».

На противагу скептикам відомий німецький дослідник проблем обдарованості К. Хеллер наполягав на необхідності розвивати освіту обдарованих учнів як осібний напрям. Адже діти з надзвичайними здібностями мають такі ж самі права на особливе ставлення, як і діти з психічними і фізичними вадами. Відтак мають отримувати з боку держави, спільноти принаймні стільки ж уваги й піклування, як і діти з особливими потребами, для яких ретельно розробляються спеціальні програми й методики, виділяються цільові ресурси.

Друге питання стосується адаптації навчального процесу до потреб розвитку обдарованих учнів. Щодо цього розглядаються як пріоритетні компенсаторні й прискорювальні освітні стратегії. Першу з них (компенсаторну) застосовують з метою подолання прогалів у знаннях, слабких місць, що гальмують прогрес, а другу — для прискореного опанування змісту навчальних предметів з елементами його розширення й збагачення. При цьому збагачення не має зводитися до простого доукомплектування змісту додатковими фактами та інформацією, а слугувати формуванню в учнів метакогнітивної компетентності, здатності синтезувати ідеї, думки в широкому теоретичному форматі.

Третє питання — де і яким чином надавати підтримку обдарованим дітям — тісно пов'язане з проблемою диференціації освітнього процесу. Диференціація може набувати форм групового, профільного навчання в межах навчального закладу, або ж забезпечуватися різними за рівнем і спеціалізацією навчальними закладами. У Німеччині зовнішня або

міжшкільна диференціація є, по суті, розподілом учнів за такими різновидами навчальних закладів, як гімназія, реальна школа, головна школа, професійна школа, загальна школа. На додаток у кожному із різновидів шкіл можливо створювати спеціалізовані класи, а в класах — групи з вивчення окремих предметів — математики, мов, мистецьких дисциплін тощо.

Ці форми і способи диверсифікації освітньої підготовки до певної міри полегшують обдарованим дітям вибір шляху самореалізації, однак під питанням залишається оптимізація темпу навчання та можливості одержувати знання й досвід поза рамками нормативних навчальних програм. Доцільно також забезпечити конструювання індивідуальних освітніх траєкторій за безпосередньою участю здібних, обдарованих учнів. Цього можна досягти шляхом рухливого, гнучкого групування учнів для навчання з випереджальним графіком, занять з окремих предметів, проходження навчальних тем, реалізації дослідницьких проектів. Гнучкість полягає в тому, що група, яка вичерпала продуктивні ресурси й цілі розвитку, може бути перепрофільована, переформатована за складом учасників, поставлена в умови розв'язання нової, складнішої задачі тощо.

Отже, німецький досвід організації освіти обдарованих учнів ґрунтується головно на індивідуалізації та диференціації (зовнішній і внутрішній) навчального процесу, а також на тому, що беруться до уваги потенційні можливості й потреби учнів розвивати природні здібності й таланти.

Ключові слова: обдаровані учні, організація навчання, Німеччина.

V.

TENDENCIES OF EDUCATION DEVELOPMENT IN EU COUNTRIES, USA AND CHINA

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄС, США ТА КИТАЇ

ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ШКОЛЬНАЙ АДУКАЦЫІ Ў КРАЇНАХ ЕС, ЗША І КІТАІ

РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ПОЛЬЩІ ТА УКРАЇНІ

Оксана Глушко

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, України*

Метою дослідження є порівняти процес реформування шкільної освіти на сучасному етапі в Україні та Польщі.

Визначено, що для сучасного процесу реформування шкільної освіти як у Польщі, так і в Україні характерні довгостроковість, інноваційність, спрямованість на підвищення якості освіти, оновлення законодавчої бази в освітній сфері, демократизація та гуманізація системи освіти.

Згідно з концепції «Нова українська школа» (2016 р.) та новим Законом «Про освіту» (2017 р.) були запроваджені зміни у структурі школи. За новою реформою повна загальна середня освіта має три рівні освіти:

- **початкова освіта** тривалістю чотири роки, яка здобувається в початковій школі (закладі освіти I ступеня);
 - 1–2 класи – перший цикл, адаптаційний;
 - 3–4 класи – другий цикл, основний;
- **базова середня освіта** тривалістю п'ять років, яка здобувається в гімназії (закладі освіти II ступеня);
 - 5–6 класи – перший цикл;
 - 7–9 класи – другий цикл;

- **профільна середня освіта** тривалістю три роки, яка здобувається в ліцеї (закладі освіти III ступеня) або закладах професійної освіти. Освіта академічного спрямування – це ліцей. Професійного спрямування – професійний ліцей або коледж;

- 10 клас – перший цикл;
- 11–12 класи – другий цикл.

Отже, запровадження циклічності дозволяє сформулювати чіткі цілі на всіх освітніх рівнях, що безумовно сприятиме підвищенню якості навчального процесу.

Сучасна реформа структури шкільної освіти в Польщі була розпочата наприкінці 2016 року, після прийняття «Закону про освіту» («Prawo oświatowe», пол. мовою) та Закону «Положення про введення закону про освіту» («Przepisy wprowadzające Ustawę – Prawo oświatowe»). Термін запровадження реформи – з 2016 по 2024 рр. Відповідно до ухваленої реформи функціонуватимуть 8-річна основна школа (замість 6-річної), 4-річний ліцей і 5-річні технікуми, а також два ступені професійних училищ. А гімназії поступово ліквідують (до вересня 2019 р.). Гімназії, що функціонують у комплексах шкіл разом із початковою, основною школою чи загальноосвітнім ліцеєм, будуть включені до цих шкіл. Гімназії, що функціонують самостійно, можуть бути перетворені в початкові школи, ліцеї, технікуми, або ліквідовані.

Згідно нововведень реформи однорічна дошкільна підготовка є обов'язковою для 6-річних дітей. Вона може відбуватися або в дитячому садочку чи дошкільному відділі, котрий був організований при початковій школі. З 2016/17 навчального року батьки 6-річних дітей мають право вибрати: вони можуть відправити дитину до першого класу початкової школи, за умови, що вона перед цим пройшла річну підготовку, або залишити дитину ще на рік у дошкільному закладі. Натомість 7-річні діти обов'язково повинні розпочати освіту в початковій школі 1 класу.

Навчання в основній школі включає два етапи: 1–3 класи (рання шкільна освіта) з інтегрованою формою навчання; 4–8 класи, предметне навчання. Після завершення 8-річної основної початкової школи учні писатимуть «екзамен восьмикласника». До нього увійдуть три обов'язкові предмети: польська мова, математика та іноземна мова, а також екзамен із ще одного предмету на вибір: біології, хімії, фізики, географії або історії. Результат екзамену впливатиме на прийом до шкіл вищого ступеня. У перехідний період, тобто у 2018–2021 рр., у програмі екзамену бу-

дуть лише обов'язкові предмети. Таким чином, у зв'язку з реформуванням структури системи освіти обов'язкове навчання триватиме 9 років (учні віком 6/7–15 років) і охоплюватиме останній рік дошкільної освіти та 8-річну основну школу.

В Україні, згідно закону «Про освіту», хоча дошкільна освіта визнана обов'язковою, проте відповідальність за здобуття її дітьми, покладено на батьків. Для більш якісної підготовки до школи, й відповідно початкової освіти, необхідно врахувати цікавий досвід Польщі. Крім того, необхідно узгодити програми підготовки дітей до школи, що діють у дошкільних закладах, з сучасними вимогами прийому до шкіл, особливо це стосується гімназій і ліцеїв.

У сучасному світі дитині вже не достатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Отже головною метою сучасної української школи повинно стати перехід від школи знань до школи компетентностей, які включають знання, уміння та ставлення. Відповідно до зазначеної мети, мають бути оновлені державні стандарти, сформований новий зміст освіти, запроваджені нові методики викладання (на засадах дитиноцентризму), розроблені нові підручники. У концепції «Нова українська школа», було визначено 10 ключових компетентностей, які рекомендовано для всіх рівнів освіти:

- спілкування державною (чи рідною) мовами;
- спілкування іноземними мовами;
- математична грамотність;
- компетентності в природничих науках та технологіях;
- інформаційно-цифрова грамотність;
- уміння вчитися впродовж життя;
- соціальні та громадські компетентності;
- підприємливість;
- загальнокультурна грамотність;
- екологічна грамотність і здорове життя.

Отже, перехід на компетентнісні засади у навчанні — є головним завданням сучасної української школи.

Виявлено, що пріоритетними напрямками освітньої політики Польщі є: розвиток ключових компетенцій, підвищення ефективності викладання рідної мови, зокрема розвиток читацької компетентності дітей та молоді; підвищення ефективності навчання іноземних мов, створивши систему, що дає можливість учням на безперервне і систематичне вивчення інозем-

ної мови, вивчення другої мови, а також можливість двомовного навчання; розвиток підприємництва серед учнів; розвиток ІКТ компетентностей, застосування інформаційно-комунікаційних технологій не тільки в освіті, але й у повсякденному житті; уміння застосовувати знання і навички в математиці (математична грамотність); компетентності в природничих науках; ціннісне виховання; підвищення якості професійної освіти у закладах вищої освіти шляхом залучення роботодавців до процесу адаптації професійної освіти до потреб ринку праці.

З'ясовано, що практика використання компетентнісного підходу у Польщі, відповідає європейським стандартам і сучасним освітнім тенденціям.

Зроблено висновок, що реформування шкільної освіти, як в Польщі, так і в Україні упроваджується державою при активному громадському обговоренню, з одночасною системною трансформацією суспільства. Досвід реформування шкільної освіти в Польщі заслуговує на ретельне вивчення із подальшим можливим застосуванням в Україні за такими напрямками як: підготовка до школи (синхронізація дошкільної підготовки із школою), реформування змісту освіти в контексті євроінтеграції, моніторинг якості знань учнів, компетентнісний підхід у навчанні.

Ключові слова: реформування освіти, шкільна освіта, компетентності.

ГОТОВНІСТЬ НІМЕЦЬКОГО СУСПІЛЬСТВА ДО ПРОВЕДЕННЯ ОСВІТНІХ РЕФОРМ

Аліна Джурило, к.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Метою дослідження є огляд громадської думки щодо освітньої політики у Німеччині та готовності німецького суспільства до змін. Розкрито, що для кращого розуміння політичних аспектів економічних проблем в освітній політиці Центром економіки в освіті у Німеччині, починаючи з 2014 р., проводиться щорічне опитування з питань освіти. Картина результатів опитування минулого року демонструє, що значна частина німців виступають «за» більшість фундаментальних реформ у сис-

темі освіти. Переважна кількість респондентів підтримують пропозицій щодо зміни статусу-кво у більш ніж десяти питаннях, що стосуються освіти, починаючи з питань раннього дитинства до університетської освіти.

Зокрема, німці висловлюються на користь: 1) безкоштовних дитячих дошкільних закладів (орієнтовна вартість ясел у Німеччині – від 80 євро, дитсадків – 50 на місяць; обід оплачується додатково – 60–100 євро на місяць); 2) національних стандартів якості в дошкільних закладах; 3) скасування дотацій на догляд за дітьми вдома; 4) скасування розпорядження щодо вступу до школи відповідно до району проживання; 5) запровадження повноденної шкільної системи; 6) запровадження національних порівняльних тестів в школах; 7) запровадження єдиних національних випускних іспитів у всіх типах шкільних навчальних закладів; 8) автономії для керівництва шкіл при наймі вчителів; 9) вступних випробування для курсів підвищення кваліфікації; 10) обов'язкового професійного розвитку вчителів; 11) скасування заборони співпраці між федеральним урядом та урядами земель на рівні школи (відповідно до Конституції Німеччини усі шкільні питаннями знаходяться у відомстві федеральних земель); 12) державне фінансування навчання для учнів з малозабезпечених сімей; 13) розрахунку вартості навчання у вищому навчальному закладі відповідно до рівня заробітної плати, яку зможе отримувати випускник у майбутньому [1].

Аналіз наукових досліджень останніх років показує, що серед населення Німеччини зросло усвідомлення важливості навчання з раннього віку дитини, тож, реагуючи на запити суспільства, уряд значно підвищив державні інвестиції в ранню освіту.

З'ясовано, що незважаючи на те, що Конституція надає німецьким федеральним землям повну автономію для розроблення своїх систем освіти, більшість респондентів наполягають на запровадженні регулярних загальнонаціональних стандартизованих тестів, а також загальнонаціональних стандартизованих випускних іспитів для кожного типу закладу середньої школи. Німецьке суспільство виступає за загальнодержавні обов'язкові стандарти якості для дошкільних закладів. Ці вимоги до стандартизації також відображаються у бажанні громадськості визначати компетентність у секторі освіти на національному рівні, що підтверджується підтримкою більшості щодо припинення заборони співпраці між «центром» та урядами земель та збільшенням витрат на федеральному рівні.

Зроблено висновок, що перш ніж розпочинати фундаментальні зміни у галузі освіти, за підтримки федерального уряду у Німеччині проводять-

ся дослідження громадської думки щодо майбутніх реформ, результати яких мають істотний вплив на хід освітніх трансформацій.

Ключові слова: німецьке суспільство, готовність, реформи освіти.

Література

1. Lerggetporer, Philipp, Katharina Werner, and Ludger Woessmann. 2017. Public Opinion on Education Policy in Germany. Munich: ifo Institute at the University of Munich. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ftp.iza.org/dp10948.pdf>

ПРОГРАМА ЄС «ОСВІТА І НАВЧАННЯ 2020»: ЕВОЛЮЦІЯ ПРІОРИТЕТІВ В УМОВАХ ШВИДКОЗМІННИХ ВИКЛИКІВ СУЧАСНОСТІ

Олена Локшина, д.пед.н., проф.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Метою дослідження є огляд стратегії ЄС у галузі освіти і навчання з виокремленням змін. Розкрито, що стратегічна програма співробітництва у сфері освіти і підготовки кадрів «Освіта і навчання 2020» позиціонується Брюсселем як інструмент розбудови знаннєвої економіки та соціальної злагоди. Затверджена у 2009 р., програма орієнтована на досягнення таких завдань: перетворення освіти впродовж життя та мобільності на реальність; підвищення якості та ефективності освіти і навчання; сприяння рівності, соціальній злагоді та активному громадянству; оптимізація креативності та інновацій, включно з підприємництвом на усіх освітніх рівнях. Програмою визначено індикатори досягнень, серед яких: принаймні 95% дітей (від 4-х років до обов'язкового шкільного віку) повинні брати участь у перед шкільній підготовці; менш ніж 15% молоді 15-річного віку повинні демонструвати погані результати з читання, математики та природознавства; частка молоді 18–24 років, які зарано кидають навчання, повинна бути меншою, ніж 10%; принаймні 40% людей у віці 30–34 років повинні отримати певну форму вищої освіти; принаймні 15% дорослих повинні брати участь у навчанні протягом усього

життя; щонайменше 20% випускників вищої освіти та 6% 18–34-річних з початковою професійною кваліфікацією повинні якийсь час навчатися за кордоном; частка випускників, які отримали робоче місце (у віці 20–34 років з середньою освітою, які закінчили навчання 1–3 роки тому) повинна становити щонайменше 82% [1].

Виявлено, що з огляду на швидкозмінний контекст у 2015 р. Брюсселем було проведено моніторинг прогресу у досягненні окреслених завдань та виявлено існуючі проблеми: в ЄС, 22% 15-річних демонструють низькі результати з математики. Серед учнів з низьким соціально-економічним статусом ця цифра становить 36,6%. Крім того, 18% 15-річних європейців демонструють погані результати в читанні та 17% – з природознавства; частка молоді, яка кидає навчання в школі, становить 11,1%; досі близько 60% випускників шкіл є або безробітними або такими, які не охоплені навчанням, що збільшує ризик соціальної ізоляції та зменшує громадянську активність; лише 4,4% дорослих, які мають закінчену середню освіту, беруть участь у системі навчання дорослих.

Виходячи з цього ЄС запропонував оновлені пріоритети, які охоплюють: релевантні та високоякісні знання, навички та компетентності, набуті та розвинені в процесі навчання протягом життя з акцентом на результатах навчання для працевлаштування, інновацій, активного громадянства та благополуччя; інклюзивна освіта, рівність, справедливість, недискримінація та заохочення набуття громадянської компетентності; відкрита та інноваційна освіта і навчання в контексті цифрової епохи; потужна підтримка вчителів, керівників шкіл та інших педагогічних працівників; прозорість та визнання навичок та кваліфікацій для полегшення навчання та мобільності робочої сили; стабільні інвестиції, якість та ефективність систем освіти та навчання [2].

Зроблено висновок, що стратегія ЄС у галузі освіти і навчання є відкритою для змін. Виявлено, що з метою протидії глобалізаційним викликам ЄС збагатив пріоритети, які на сучасному етапі характеризуються посиленням акценту на розбудову освіти протягом життя, зв'язку освіти і ринку праці шляхом інтенсифікації результатів навчання запитами економіки та визнання навичок і кваліфікацій, підтримкою інновацій цифрової епохи.

Ключові слова: програма «Освіта і навчання 2020», глобалізація, еволюція, ЄС.

Література

1. Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020') [Electronic resource]. Mode of access: — file:///D:/Google%20Downloads/education_benchmarks_2020.pdf (viewed on May 13, 2018).
2. 2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) — New priorities for European cooperation in education and training [Electronic resource]. Mode of access: — [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=EN](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=EN) (viewed on May 13, 2018).

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА США У ХХІ СТОЛІТТІ

Ілона Маріуц, к.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Досліджено освітню політику США у ХХІ столітті та виявлено дві основні проблеми: вибір школи та успішність в навчанні. Батьки потребують більше альтернатив та активної участі у виборі шкіл, які, на їхню думку, забезпечать кращу освіту для своїх дітей. Реформаторські групи, федеральні та державні урядові установи дискутують з приводу стандартів освіти та чи можуть вони існувати або повинні бути загальні стандарти для всієї загальноосвітньої підготовки та навчальних досягнень.

У 2001 році Конгрес Сполучених Штатів прийняв Закон «Жодної невстигаючої дитини» (No Child Left Behind Act — NCLB, підписаний Дж. Бушом у 2002), який запровадив реформу освіти на основі філософії встановлення високих стандартів та визначення завдань для шкіл, що покращить індивідуальні результати для учнів державних шкіл. Закон вимагав від штатів розробки стандартизованих випробувань та оцінювання усіх учнів у визначених класах для отримання фінансування на федеральному рівні. Кожний окремий штат відповідає за розробку власних стандартів.

24 червня 2009 року президент США Барак Обама та секретар з питань освіти Арне Дункан оголосили конкурс на грантовий фонд, назва-

ний Race to the Top Fund. Конкурс, ініційований Департаментом освіти США для сприяння інноваціям та поліпшенню досягнень в освіті K-12 на державному та місцевому рівнях. Програма була профінансована у межах Закону «Про відновлення освіти» (ED Recovery Act), який є частиною Закону США «Про відновлення та реінвестування» (American Recovery and Reinvestment Act). Штати отримали кошти для досягнення зазначених стандартів, проведення реформ, дотримання стандартів Common Core та удосконалення шкіл з низьким рівнем навчальних результатів. У 2012 році президент Обама оголосив про розширення програми на 400 мільйонів доларів США.

Common Core State Standards Initiative – програма загальних для всіх штатів стандартів у галузі знань англійської мови та математики в середній школі. Це американська освітня ініціатива, яка визначає кількісні показники англійської мови та математики у кожному класі від дитячого садка до середньої школи. Загалом станом на 20 червня 2014 року 43 штати затвердили стандарти Common Core.

Закон 2015 року «Про успіх кожного учня» (Every Student Succeeds Act – ESSA) був підписаний президентом Б. Обамою. Це вагоме доповнення 50-річного Закону «Про початкову та середню освіту» (Elementary and Secondary Education Act Elementary and Secondary Education Act, ESEA). Національний закон «Про освіту» підкреслює давню прихильність до рівних можливостей доступу до освіти. Новий закон спирається на ключові сфери прогресу останніх років, які стали можливими завдяки зусиллям педагогів, громад, батьків та студентів по всій країні.

Виявлено, що результатом американської освітньої політики є те, що сьогодні середні рейтинги випускників є найвищими, темпи падіння – мінімальними у історії, більший відсоток учнів збирається вступати у коледж, ніж будь-коли раніше. Ці досягнення забезпечують міцну основу для подальшої роботи щодо розширення можливостей освіти та покращення результатів навчання.

Ключові слова: освітня політика, середня освіта, США.

ІННОВАЦІЇ У ШКІЛЬНІЙ ОСВІТІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Марія Тименко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Мета дослідження – описати інноваційні завдання, які ставлять перед собою середні навчальні заклади Великої Британії. Сьогодні головні завдання школи докорінно змінюються. Вони полягають не в тому, щоб надати учневі певну освіту «в синтетичній капсулі», а щоб озброїти вмінням функціонувати в умовах, коли знання і технології змінюються набагато швидше, ніж покоління людей. У цих умовах зростає значення вміння самонавчання. Самонавчання стає необхідним у пристосуванні до мінливих потреб ринку праці. Для навчання у XXI ст. характерно постійний розвиток особистості, її здібностей, талантів, навичок, тобто навчання протягом життя. Одними із завдань, які ставлять перед собою середні навчальні заклади Великої Британії у процесі навчання та виховання учнів є: самоусвідомлення (розуміння своїх сил, потреб, інтересів, прагнень і цінностей, вміння приймати рішення (розуміння того, як приймати рішення відносно своїх можливостей) та навички самонавчання учнів, наприклад, коли учень планує власне навчання і потім самостійно вчиться згідно розробленого плану. Встановлено, що приготувати до самонавчання – це вироблення вміння пошуку і критичного використання джерел інформації (від бібліотек до Інтернету), навчання аналізу і синтезу даних. При цьому змінюється роль вчителя – він не стільки «постачає знання», скільки допомагає учневі творити і реалізовувати програми самонавчання [1]. Отже, учитель є організатором самонавчання учнів, помічником у використанні сучасних інформаційних технологій.

З'ясовано, що одна із ключових компетентностей, запропонованих Європейською Комісією в документі «Пропозиція для Рекомендаційної Ради щодо ключових компетентностей для навчання протягом життя» від 17.01.2018 р., є цифрова компетентність, яка полягає у впевненому, критичному та відповідальному використанні та взаємодії з цифровими технологіями для навчання, взаємодію з суспільством. Також вона складається з інформаційної грамотності, спілкування та співпраці,

створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи цифрове благополуччя та компетентності, пов'язані з кібербезпекою) та вирішення проблем. Основними знаннями, вміннями та навичками, пов'язаними з цією компетентністю є розуміння того, як цифрові технології можуть підтримувати спілкування, творчість та інновації, а також усвідомлювати можливості, обмеження, результати та ризики, розуміння загальних принципів, механізмів та логіки, що лежать в основі розвитку цифрових технологій, і знати основну функцію та використання різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж [2]. Учні повинні мати критичний підхід до обґрунтованості, надійності та впливу інформації та даних, доступних цифровими засобами, та володіти знаннями правових та етичних принципів, пов'язаних із використанням цифрових технологій. Англія є першою країною у світі, яка запровадила обов'язкове комп'ютерне програмування, ІКТ у національному курикулумі на початковому та середньому рівнях (у навчальних закладах) [3].

Зроблено висновок, що випускник середнього навчального закладу, який володіє навичками до самонавчання та цифровою компетенцією, має всі шанси бути успішним у подальшому житті. Дати йому ці вміння є завданням школи.

Ключові слова: інновації, самонавчання, цифрова компетентність, Велика Британія.

Література

3. 1. Department for Education. National Curriculum for England. [Electronic resource]: <https://www.gov.uk/government/collections/national-curriculum>.
4. 2. European Commission. Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. — Brussels, 2018 COM (2018), 9 p.
5. 3. Rowe N. Mapping of Seminal Reports on Good Teaching: NFER Research Programme: developing the Education workforce / Naomi Rowe, Anne Wilkin, Rebekah Wilson. — Slough: NFER, 2012. — 34 p.

ОСВІТНЯ ПОЛІТИКА КИТАЮ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Оксана Шпарик, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Метою дослідження є виявлення напрямів освітньої стратегії КНР в умовах глобалізації для розробки наукових підходів при модернізації сучасної української освіти.

З'ясовано, що система освіти в Китаї за останні роки перебуває у стані активних трансформацій. Перш за все, це пов'язано зі змінами в економіці, політиці і культурі – Китай активно інтегрується у світовий соціально-економічний простір. Китай активно реформує свою систему освіти, адже, як показує досвід багатьох країн, лише випереджальний розвиток освіти може формувати інвестиційну привабливість країни і забезпечувати технологічний прорив.

Акцентовано, що багато дослідників визнають той факт, що поточні реформи в Китаї є найбільш вдалим варіантом перетворень в системі освіти. Вони носять послідовний характер, відображають позиції поєднання розвитку та стабільності, поєднання сучасних тенденцій, підходів, теорій з власною національною традицією (базовими концептами, ідеями і установками конфуціанства).

Основні напрями китайської державної освітньої політики на сучасному етапі, відображені у «Довгостроковій програмі КНР з реформування і розвитку освіти на період 2010–2020 рр.» (国家中长期教育改革和发展规划纲要 (2010–2020年)), а саме: розбудова ефективної системи державної освіти в малих містах сільської місцевості (зокрема повне поширення принципу обов'язкової освіти на жителів сільської місцевості); реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти (зокрема дітям працівників-мігрантів); забезпечення високої якості освіти; скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері; вирішення проблеми забезпечення відповідних умов і реалізації юридичного права на освіту осіб з обмеженими можливостями.

Відзначено, що в китайській державній системі середньої освіти на найближчу перспективу позначені серед важливих завдань такі, як вдо-

сконалення програм моніторингу китайської системи освіти від діючої ієрархічної моделі до моделі розвивальної оцінки. Міністерством освіти Китаю створено профільний Центр моніторингу якості базової освіти (教育部基础教育质量监测中心). У даному напрямку: оптимізовано систему моніторингу та аналізу якості навчання, потоків учнів, розподілу ресурсів і зайнятості випускників; створено національну та регіональну освітні бази даних (китайська національна база електронних освітніх ресурсів містить дані про навчальні заклади всіх типів і рівнів). Таким чином, сучасний етап реформування середньої освіти в Китаї характеризується переходом національної освіти на рівень передових міжнародних стандартів. У зв'язку з цим змінюються структура і зміст освіти, підвищуються якісні характеристики викладацького складу, збільшуються бюджетні витрати на проведення науково-дослідних робіт. Реформується філософія освіти: відбувається оновлення змісту навчання, перегляд навчальних програм відповідно до останніх досягнень сучасної науки, техніки, культури і реальних потреб модернізації економіки. Здійснюються заходи щодо поліпшення викладання етики, фізичної та гігієнічного освіти в навчальних закладах усіх типів і рівнів.

Виявлено, що в основі реформування загальної освіти Китаю лежать децентралізація та демократизація управління, розширення автономії навчальних закладів з одночасним посиленням їх підзвітності перед суспільством, рух в бік формування нових моделей організації, управління і фінансування освіти з урахуванням викликів часу [1].

Останнім десятиліттям китайський уряд спрямовує курс на зміну принципових орієнтирів системи освіти. Відбувається перехід від пріоритетної ідеї забезпечення знаннями до орієнтації на розвиток особистості, на отримання випускниками життєво важливих компетенцій. Іншими словами, екзаменаційно-орієнтована освіта змінюється на особистісно-орієнтовану. Однак для покращення якості освіти все ще існують зовнішні перешкоди, головні з яких – це нестача коштів, брак ресурсів навчальних планів. Ще однією проблемою модернізації сучасної китайської системи освіти є питання про виховання творчих особистостей: винахідників, новаторів і підприємців, брак яких відзначають як китайські, так і західноєвропейські дослідники. Відносно слабкою ланкою системи освіти Китаю визначено нестачу висококваліфікованих викладачів. Незважаючи на існуючі проблеми, міжнародні дослідження останніх років в області освіти свідчать про те, що Китай

на даний час входить до числа провідних країн за якістю навчання в середній школі.

Щороку в Китаї публікується доповідь про розвиток загальної освіти, в якій аналізуються успіхи і наводяться основні кількісні показники, що характеризують стан освіти на даному етапі. Ця доповідь дозволяє визначити проблеми, які належить вирішити у наступному році. Кінцевою метою реформування та розвитку освіти є підвищення ідейних, морально-етичних і науково-культурних характеристик всієї нації, і в першу чергу покращення якості життя, шляхом підготовки великого числа кваліфікованих кадрів.

Висновок. Характер освітньої політики в сучасному Китаї визначається світовими тенденціями розвитку освіти (сталій розвиток доступної і якісної освіти, підвищення якості освіти, орієнтації на розвиток особистості), але має певну національну специфіку і враховує регіональні особливості (повне поширення принципу обов'язкової освіти на мешканців сільської місцевості; скорочення різниці рівня освіти між населенням східних і західних регіонів країни, міського і сільського населення, реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти дітям працівників-мігрантів). Характеристика сучасної освітньої системи Китаю – це, з одного боку, видатні досягнення і успіхи, а з іншого – кризові явища в освітній сфері.

Ключові слова: освітня політика, середня освіта, Китай.

Література

1. Цзян Цзюнь. Тенденции развития общего образования в Китае и России в условиях современных реформ: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Цзян Цзюнь; [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т]. — Москва, 2007. — 168 с.
2. 上海市教育科学研究院 (2010). 中国教育发展状况分析 [Аналіз розвитку освіти в Китаї] [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.cnsaes.org/homepage/Urfile/2010612/2010061205764815.pdf>.

VI.

ACTUAL PROBLEMS OF PROFESSIONAL EDUCATION AND EDUCATION OF ADULTS IN COMPARATIVE PROSPECTIVE

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОМПАРАТИВІСТИЧНІЙ ПЕРСПЕКТИВІ

АКТУАЛЬНЫЯ ПРАБЛЕМЫ ПРАФЕСІЙНАЙ АДУКАЦЫІ І АДУКАЦЫІ ДАРОСЛЫХ У КАМПАРАТЫВІСТЫЧНАЙ ПЕРСПЕКТЫВЕ

THE CASE STUDY METHOD IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES FOR LAW CADETS AND STUDENTS

Ірина Борисенко, к.пед.н.

*Академія Державної пенітенціарної служби
м. Чернігів, Україна*

One of the basic issues in teaching foreign languages law cadets and students is the choice of language material and the method of teaching. Teaching methods should encourage communicative skills, self-sufficiency, personal enrichment, and general scholastic skills development, as well as interest toward the subject and research materials.

And case study should be considered as the interactive method under which each student is engaged in learning process and have an opportunity to understand and use the knowledge and skills in practice they see and listen.

The presented technique involves the application of a problem-situation analysis, based on teaching a foreign language by solving specific problems – situations (cases). The method of case study contributes to the development of students' communication skills, expanding their horizon, to the formation

of general education skills, self-development, search activity, aesthetic views formation, increasing the level of competence, etc.

Case method is an effective student-centered teaching strategy that can impart students with critical thinking, communication, and interpersonal skills. It involves the description of an actual situation, making a decision, choosing the ways of a problem solving faced by a person or persons. The case study approach is one way in which such active learning strategies can be performed in law universities.

The separate meaning of definitions “case” and “study” are following: case is a set of circumstances, state and situation. Case can be changed according to participants’ activities on this occasion. Case is always open for entry and participants influence, where their actions are related to their goals and interests implementation in this situation. The meaning of study according to several dictionaries is the way of research by exploring separate parts, properties and principles of anything [1].

In contrast to lecture-based teaching methods, here the cadets and students do most of the talking. As this approach requires cadets’ or students’ participation and engaging in the classroom activities. The role of the teacher is to guide the discussions asking questions, presenting contrasting viewpoints and different experience or cultural backgrounds.

The structure of this method is based on the situation taken from practice. While discussing the case in English they try to find different alternative ways of solving the problem, suggest their own way, which is justified correctly, after that they compare it with the decisions which was accepted in practice.

The discussion revolves around three central areas: 1) practical aspects, including types and forms of case studies, where they are found, what they aim to accomplish and factors for consideration in adopting them in a course of instruction; 2) issues associated with incorporating a cross-national perspective in case study teaching in public administration, principally, the transfer of cases between contexts; and 3) ways in which international academic cooperation can enhance the potential for effective use of the case study method [2, c. 2].

According to the aim cases can be divided into scientific research, which is centered at accomplishing research activity; practical, that reflects actual life situations; educational, which aims at organizing educational process [3, c.7].

The case study method usually involves three or four stages: individual case preparation; team analysis or debate; large group or class discussion led by a teacher; and conclusions drawn.

Unlike traditional lecture-based teaching it requires preparation by the students before the class. This process looks like this:

1. Students prepare the case on their own, paying attention to major questions: What is the major problem? What are the alternative courses of action? What would you do if you were the manager in question?

2. Before going to class, students meet with their team to discuss and compare their analysis and contrast viewpoints.

3. The discussion is then taken to the larger classroom context with the teacher facilitating a comprehensive discussion of the case.

4. Together the class develops an analysis, evaluates different courses of action with conclusions and key learning points [3, c.8].

While preparing for the case discussion, the cadet and student can also make notes concerning the key aspects of the situation and the case analysis. These could include the following points:

- Which offences (or crimes) is being discussed about?
- Which type is it referred to?
- What are the persons/services mentioned?
- How/why did the person get in troubles (or avoid them)?
- What decision issues/problems/challenges are the decision makers in the case faced with?

To succeed in using case studies it is necessary to take into consideration the level of students' language knowledge. The best choice would be using it with the student groups of intermediate or advanced level, who may have certain problems in grammar, pronunciation or vocabulary use, but for the most part are at ease with speaking the FL.

Classroom applications of the case study method include: free discussions; directed discussions; group research work; written tasks, and other types of activities [2, c. 88].

Case study is one of interactive method which is intended for organizing and developing dialogue communication. For this purpose it aims at organizing individual, pair and team work, research projects, role plays different forms of discussion.

Keywords: case study, teaching foreign languages, law cadet, student.

References

1. Avagyan S. Case study in teaching foreign languages students of technical universities [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1210>.
2. Ellet W. The Case Study Handbook: How to Read, Discuss, and Write Persuasively About Cases. // W. Ellet / Harvard Business School Press, 2007. — 273 p.
3. Hurynovich T. Case Study Method in Teaching Foreign Languages / Hurynovich // Идеи. Поиски. Решения: сборник статей и тезисов X Междунар. науч. практ. конф., Минск, 23 ноября 2016 г./Редкол.: Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. — В 6 частях. — Часть 3. — Мн.: БГУ, 2017. — С. 7–10.
4. Suntsova, E. The Use of case Study Method in Foreign Language Teaching / Suntsova, E.N., Burmakova, E.A. // Прикладная филология: идеи, концепции, проекты: Сб. ст. VI Межд. научно-практич. конф., Часть 1. — Томск: Издательство ТПУ, 2008. — С. 87–94.
5. Walsh R. Exploring the Case Study Method as a Tool for Teaching Public Administration In a Cross-national Context: Pedagogy in Theory and Practice / Roberta W. Walsh // Study Group IX: Administration and Teaching European Group of Public Administration. — Florid: Florida Gulf Coast University, 2016. — 14 p.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В ЄВРОПІ: ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ

Оксана Бульвінська, к.пед.н.

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Закон України «Про освіту» у статті 18 визначає безперервний професійний розвиток як «безперервний процес навчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівців після здобуття вищої та/або післядипломної освіти, що дає змогу фахівцю підтримувати або покращувати стандарти професійної діяльності і триває впродовж усього періоду його професійної діяльності» [1].

Мета дослідження – узагальнити досвід європейських освітніх систем для розроблення стратегії професійного розвитку науково-педагогічних працівників в Україні.

Аналітичний огляд «Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff – 2017» («Модернізація вищої освіти в Європі: Академічний персонал – 2017»), що був здійснений Європейською інформаційною

мережею в галузі освіти «Eurydice» («Євридика»), констатував, що по всій Європі практично немає масштабних програм постійного професійного розвитку, що надавали б можливість викладачам покращити свої компетентності. Більшість ініціатив у цій сфері є діяльністю окремих вищих навчальних закладів [2].

Звертає на себе приклад широкомасштабної програми професійного розвитку науково-педагогічних працівників у Великій Британії, де Академія вищої освіти (The Higher Education Academy) є центральною інституцією, в якій зосереджується система підвищення якості викладання у вищій освіті і системні програми професійного розвитку академічного персоналу. Академією вищої освіти був визначений комплекс професійних стандартів викладання та навчання, в який входять 3 основні складові: область діяльності викладача; професійні знання; професійні цінності. Професійна діяльність викладачів, а також програми їх професійного розвитку регулюються цими стандартами.

У Німеччині програми професійного розвитку викладачів університетів реалізується на міжземельному (федеративному), земельному, місцевому та індивідуальному (особистісне підвищення кваліфікації) рівнях. Найбільш поширеною формою підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників є система програм професійного розвитку, що пропонують земельні Центри дидактики вищої школи (Hochschuldidaktisches Zentrum).

Традицією багатьох європейських університетів є організація підвищення кваліфікації викладачів на рівні самого університету. Так, Гетеборзький університет у Швеції (Göteborgs universite) пропонує низку курсів, тренінгів та семінарів для розвитку компетентностей за різними напрямками: програма розвитку лідерства, комп'ютерні курси, курси безпеки, педагогічний розвиток та інтерактивне навчання, цифрові медіа, комунікація тощо.

Висновок. В Україні системи професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів на національному рівні не існує. Деякі заклади вищої освіти пропонують програми підвищення кваліфікації викладачів на університетському рівні або ж професійний розвиток викладачів зводиться до інформальної освіти, тобто самоосвіти. Узагальнення європейського досвіду дає змогу виробити стратегію для України: поєднання системних заходів національного рівня із сертифікацією програм на рівні закладу вищої освіти, а також навчання на тренінгах, курсах, коучінг-сесіях за межами рідного закладу та використання он-лайн

форм: освітніх сайтів, порталів, форумів, професійних і наукових мереж, вебінарів, відеоконференцій, масових відкритих онлайн-курсів.

Ключові слова: науково-педагогічні працівники, професійний розвиток, Європа, Україна.

Література

1. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
2. Modernisation of Higher Education in Europe: Academic Staff — 2017». URL: <file:///D:/adm/Downloads/EC0117491ENN.en.pdf>.

ПЕРСПЕКТИВИ ВИКОРИСТАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

Тетяна Гарбуза, к.пед.н.

*Київський національний торговельно-економічний університет
м. Київ, Україна*

Сьогодні, в епоху глобалізації й інтенсивного розширення міжнародних зв'язків, можна з упевненістю стверджувати, що вивчення іноземної мови стало життєвою необхідністю для сучасного висококваліфікованого фахівця практично в будь-якій сфері діяльності. В Україні викладання іноземних мов за професійним спрямуванням студентам вважається пріоритетом у вищій освіті. Вміння спілкуватися на інших мовах займає важливе місце в професійній компетентності фахівців-економістів. Зі зміною вимог до спеціаліста з'явилась необхідність змінити підходи до викладання іноземних мов.

Одним із перспективних підходів до оптимальної організації навчання іноземних мов є так зване «blended learning» або «змішане навчання», що базується на інтеграції технологій навчання. Процес навчання, за якого традиційні технології навчання поєднуються з інноваційними технологіями електронного, дистанційного і мобільного навчання, називають «змішаним навчанням» (blended learning).

Фактично концепція змішаного навчання існувала вже в ХХ столітті, в 60-х рр., але термінологія була вперше запропонована в 1999 році в прес-релізі

американського Interactive Learning Center, який вирішив змінити назву на EPIC Learning. У медіа-матеріалів говорилося: «... Ми починаємо надавати програмне забезпечення для навчання через Інтернет, використовуючи власну методологію Blended Learning». Трактуювання терміну значно різнилися, поки в 2006 році не вийшла книга авторів Бонк і Грем, які уточнили, що змішане навчання має на увазі мікс освіти «обличчям до обличчя» і через комп'ютер. В наші дні під Blended Learning мається на увазі об'єднання можливостей Інтернету та цифрових медіа з навчанням в аудиторіях [1].

На сьогоднішній день можна з упевненістю стверджувати, що змішане навчання — це необхідність. Завдяки йому освітній процес стає гнучким (так як забезпечується незалежність навчального курсу від часу, тривалості занять), модульним (можна планувати індивідуальну освітню траєкторію відповідно до освітніх потреб), доступним (досягається незалежність від географічного положення студента), мобільним (завдяки налагодженій зв'язку між студентом і педагогом) [2].

Крім того, змішане навчання дозволяє одночасно охопити велику кількість студентів, використовувати різні дидактичні підходи в навчанні, дає можливість інтегрувати в процес навчання такі допоміжні елементи, як відео- та аудіоролики, графіки і схеми, посилання на інтернет-ресурси, спілкування на форумах і обмін інформацією.

В змішаному навчанні є все, що потрібно, щоб заговорити на іноземній мові: живе спілкування, перегляд відеороликів і аудіювання, вивчення нових слів в ігровій формі і так далі. Blended learning дозволяє взяти найкраще з онлайн- і офлайн-форматів і позбутися від їх недоліків. За допомогою сучасних технологій можливо повністю занурити людину в мовне середовище. Це робить навчання більш комфортним і ефективним.

Ключові слова: blended learning, змішане навчання, іноземна мова за професійним спрямуванням, майбутні економісти.

Література

1. The Definition of Blended Learning. [Електронний ресурс] — Режим доступу: <http://www.teachthought.com/blended-learning-2/the-definition-of-blended-learning/>.
2. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В. М. Кухаренко, С. М. Березенська, К. Л. Бугайчук, Н. Ю. Олійник, Т. О. Олійник, О. В. Рибалко, Н. Г. Сиротенко, А. Л. Столяревська; за ред. В. М. Кухаренка — Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. — 284 с.

РОЗВИТОК ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КРАЇН ПІВДЕННОГО КАВКАЗУ: СПІЛЬНЕ І ОСОБЛИВЕ

Світлана Гришак, к.пед.н.

*Луганський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти
м. Сєвєродонецьк, Україна*

Проблема розвитку гендерної освіти на пострадянському просторі надзвичайно актуальна і потребує осмислення з урахуванням специфіки і культурних особливостей різних пострадянських країн, зокрема і країн Південного Кавказу (Азербайджан, Вірменія, Грузія).

Мета дослідження – виявити спільні та особливі риси розвитку гендерної освіти у вищій школі пострадянських країн Південного Кавказу.

В результаті проведеного дослідження виявлено, що спільними рисами розвитку гендерної освіти у вищій школі південнокавказьких країн можна вважати такі:

- організація гендерної освіти в країнах Південного Кавказу відбувається на всіх рівнях системи формальної вищої освіти (бакалавріат, магістратура);
- викладання дисциплін гендерної тематики здійснюється у формі спецкурсів, курсів за вибором (вишу, кафедри, студента) та факультативів; обов'язкові курси з гендерної тематики є поодинокими прикладами в окремих вишах цих країн, мають спорадичний, несистемний характер;
- інтеграція гендерної освіти до навчального процесу вишів здійснюється шляхом: упровадження гендерних курсів до варіативної частини навчальних планів; уключення гендерного складника до загальних нормативних дисциплін циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки; введення окремих тем гендерної проблематики до традиційних дисциплін соціально-гуманітарного циклу;
- викладання на різних спеціалізаціях має фрагментарний характер, залежить від ініціативи та знань викладача гендерного курсу; не виявлено загальних стандартів/підходів до змісту та організації гендерної освіти або чіткого уявлення про базову модель гендерної освіти, яку можна було б покласти в основу вузівського навчального процесу;
- гендерні курси представлено нерівномірно, здебільшого вони акумулюються у великих провідних вишах.

Серед особливих рис розвитку гендерної освіти, характерних окремих або групі країн Південного Кавказу, виділено:

- створення різних структурних підрозділів гендерних досліджень: центрів при вишах (Азербайджан, Вірменія), кафедри (Азербайджан), відділень (при Академії наук (Азербайджан)); у Центрі соціальних наук університету (Грузія), Інституту гендерних досліджень (Грузія);
- наявність гендерних курсів, закріплених у державних освітніх стандартах вищої (професійної) освіти (Вірменія);
- розробка в рамках спеціальних освітніх проектів навчально-методичного забезпечення різних гендерних дисциплін у вищій школі (Азербайджан);
- наявність магістерської та докторської (PhD) програм за напрямом "Гендерні дослідження" (Грузія);
- підписання меморандуму (Memorandum of Understanding) з західними університетами-партнерами в області розвитку магістерських програм із гендерних досліджень (Грузія);
- відсутність окремої освітньої програми та програм підвищення кваліфікації з гендерних досліджень (Азербайджан, Вірменія).

Отже, проведений аналіз доводить, що розвиток гендерної освіти у вищій школі країн Південного Кавказу має як характерні для всіх країн, так і специфічні (притаманні групі, або окремій країні) риси.

Ключові слова: гендерна освіта, вища школа, країни Південного Кавказу.

АНАЛІЗ РОЛІ ВІРТУАЛЬНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ УКРАЇНИ

Алла Загородня, к.пед.н.

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

В сучасну епоху розвитку міжнародних зв'язків, інтеграції та глобалізаційних процесів у суспільстві, відповідаючи на виклики сьогодення сфера вищої освіти змушена зазнавати модернізації, намагаючись відповідати на виклики конкуренції в різних галузях глобальної економіки.

Виклики сучасного ринку праці потребують від сучасної вищої освіти підвищення її якості, формуючи людину нового типу, здатну інтегруватись до сучасного суспільства знань на якісному рівні, при цьому мінімізуючи час навчання та його вартість. Одним із найважливіших елементів, що забезпечує професійну підготовку майбутніх фахівців слід вважати віртуальну академічну мобільність, адже вона поєднує у собі досягнення комп'ютерних технологій із тенденцією поширення академічної мобільності.

Мета полягає у визначенні ролі віртуальної академічної мобільності у професійній підготовці фахівців економічної галузі України.

Віртуальну академічну мобільність розглядаємо як академічну мобільність, що реалізується через можливість віртуального переміщення в реальному часі у освітньому просторі між різними закладами вищої освіти за для отримання знань, їхньої передачі, обміну досвідом, подолання національної замкненості тощо.

Для реалізації віртуальної академічної мобільності у професійній підготовці фахівців економічної галузі України застосовуються певні платформи, які надають можливість інтегрувати та розповсюджувати електронну освіту (ATutor, LAMS, Moodle, Lotus Learning Space, Blackboard Learning System, REDCLASS, Prometheus, «Віртуальний Університет», ГЕКАДЕМ, e-University, Веб-клас ХПІ) та ін. Означені платформи пропонують різні види діяльності, де викладачі можуть досить легко – створювати та переносити навчальні матеріали та запускати свої онлайн-курси; створювати навчальний контент, який може включати в себе завдання для індивідуальної, групової та фронтальної роботи, тим самим надаючи спільний доступ різним користувачам; проводити on-line-семінари, web-конференції, вебінари; вести дискусії у блогах, електронні опитування; використовувати мультимедія.

Організація віртуальної мобільності у професійній підготовці фахівців економічної галузі України передбачає реалізацію таких завдань, як от: формування електронних освітніх ресурсів у відповідності з узгодженими стандартами освіти; розробка вимог до апаратно-програмованого, комунікаційного і програмного забезпечення учасників освітнього процесу; підвищення кваліфікації викладачів з орієнтацією на засоби організації віртуального навчання та електронну дидактику.

Висновки. Віртуальна академічна мобільність сприяє ефективному та сучасному досягненню цілей закладу вищої освіти – створенню комплексу умов для формування та розвитку професійних компетенцій майбутніх фахівців економічної галузі. Треба сказати, що ця освітня платформа

максимально придатна не тільки для досягнення цілей віртуальної академічної мобільності, але й для освітнього аутсорсингу.

Ключові слова: фахівці економічної галузі, професійна підготовка, віртуальна академічна мобільність.

ТВОРЧО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ

Марія Кічула, к.пед.н.,

Тетяна Саварин, к.філ.н.

*ДВНЗ «Тернопільський державний медичний
університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України»*

м. Тернопіль, Україна

Сучасна освіта позиціонує студента не як пасивного одержувача знань, а як активного учасника навчального процесу. Особливу увагу у вищій медичній школі приділяють розвитку розумових здібностей студентів. Це веде до появи нових поглядів на творчий процес, що сприяє створенню нових підходів до поняття творчість у навчальному процесі. Припускаємо, що впровадження творчо-педагогічного аспекту в навчальний процес студентів-медиків буде ефективним, якщо його реалізація сприятиме професійному росту особистості майбутнього лікаря шляхом розвитку інтелектуального, освітнього, етичного, творчого потенціалу студентів-медиків.

Процес збагачення професійної наукової діяльності студентів медичного вузу креативною спрямованістю вимагає комплексу науково-педагогічних розробок, які сприяють розвитку креативності студентів-медиків. Творчо-професійна готовність як системний і цілісний об'єкт являє собою органічну єдність і інтеграцію різних видів професійної діяльності студентів-медиків у процес оволодіння майбутньою спеціальністю, що забезпечують формування компонентів творчо-професійної підготовки.

Доцільним є виокремити наступні основні творчі якості студента медичного вузу з урахуванням творчо-педагогічного аспекту, які вимагають подальшого розвитку:

- творче усвідомлене ставлення до індивідуальної креативної діяльності;

- творче формування самим студентом-медиком індивідуального особистісного модусу, що охоплює творчо-професійні потреби студента, його інтереси, переконання;
- творче індивідуальне прагнення студента до розширення і поглиблення професійних знань;
- прагнення до теоретичної та практичної обґрунтованості індивідуальних професійно-творчих поглядів і переконань.

Становлення і розвиток перерахованих творчих якостей студента медичного вузу є необхідною умовою для формування творчо-педагогічного аспекту в освітньому процесі медичного вузу як результату такої готовності.

Виділивши етапи процесу формування творчого інтересу у студентів-медиків до медичної термінології, ми спробували визначити шляхи вдосконалення цього процесу.

Пропонуємо організовувати заняття тренінгового характеру, основною метою яких є активне творчо-педагогічне навчання, або творчо-педагогічний тренінг, який сприяє подоланню «креативної скутості» студентами-медиками; проводити додатково до програмних занять, інтегровані і позанавчальні заходи, що допомагають розвитку і розширенню творчого інтересу студентів-медиків; застосовувати творчі заняття з медичної термінології, на яких студенти представляли би цікаву для них ділянку медичної термінології; впроваджувати позанавчальні додаткові заняття з цікавої для кожного студента галузі медичної термінології, що сприятиме індивідуалізації творчо-освітнього процесу, адаптації студента-медика до самостійного творчо-професійного дослідження; проводити науково-практичні семінари з медичної термінології, на яких студенти-медики представлятимуть результати індивідуальних творчих досліджень у галузі медичної термінології своїм колегам для обговорення, що сприятиме формуванню і закріпленню індивідуальної чіткої творчо-пізнавальної позиції кожного студента в дослідженні медичної термінології.

Таким чином, очевидна необхідність і цілеспрямованість впровадження принципів творчо-педагогічного аспекту у становлення і розвиток навчання студентів-медиків для подальшого формування майбутніх високопрофесійних спеціалістів медичного профілю.

Ключові слова: студенти-медики, творчо-педагогічний аспект навчання.

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРОМАДСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США ТА УКРАЇНИ: СПІЛЬНІ ТА ВІДМІННІ РИСИ

Ореста Клонцак, аспірант

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

В Україні університет завжди виступав осередком розвитку ідей демократії, свободи мислення, наукового пошуку. Окрім підготовки висококваліфікованих фахівців завдання університету охоплюють також формування національної інтелігенції, залучення молоді до суспільного життя, а також розвиток особистості як громадянина, готового брати активну участь у житті держави. З огляду на це актуальним є вивчення досвіду поєднання навчально-пізнавальної та громадської діяльності у американських університетах.

Проаналізувавши особливості організації громадської діяльності студентів в університетах США та України, нами виявлено певні спільні та відмінні риси. До **спільних рис** можна віднести те, що організована громадська діяльність студентської молоді в університетах США та України має давню історію розвитку і пов'язана з соціальними, політичними, економічними чинниками розвитку кожної держави. Студентська молодь як в США, так і в Україні становить активну соціальну групу, що прагне розвитку громадянського суспільства на засадах демократизму. Завдання університету в обох державах передбачають підготовку висококваліфікованих фахівців, а також всебічний розвиток студента, формування громадянської позиції молоді у демократичному суспільстві. В Україні та США створено можливості налагодженої співпраці університетів з громадськими організаціями на рівні партнерських стосунків між інституціями; окрім цього студенти можуть самостійно за власним вибором вступати до певних громадських об'єднань.

Однак, в умовах сьогодення організація громадської діяльності студентів в університетах США та України суттєво відрізняється, а тому нами визначено низку **відмінних рис**, які розглянемо в межах таких аспектів:

- **рівень залучення студентів до вирішення громадських проблем.**

На відміну від українських університетів, де участь студентської молоді у вирішенні суспільно значущих проблем трактують як позаакадемічну

діяльність, здебільшого як волонтерську, в американських вищих навчальних закладах залучення студентів до громадської діяльності відбувається в межах як академічного, так і позанавчального часу [2, с. 5]. Відповідно, американські виші пропонують широкий спектр програм академічно-громадського навчання, що допомагають залучати до суспільно значущої діяльності велику кількість студентів;

- **налагоджена співпраця університетів з громадськими організаціями.** У системі вищої освіти США співробітництво університетів та громадських організацій відіграє значну роль. Університети співпрацюють з численною кількістю неприбуткових, недержавних та громадських організацій. Недержавні та неприбуткові організації допомагають вищим навчальним закладам забезпеченням технічними та електронними ресурсами, навчальними матеріалами; надають фінансові гранти на реалізацію програм академічно-громадського навчання. Громадські організації, що розташовані поблизу університетів, надають вищим освітнім закладам інформацію щодо нагальних соціальних проблем; забезпечують студентів місцем та необхідними умовами для виконання суспільно значущої роботи. Представник такої організації бере безпосередню участь у програмі академічно-громадського навчання. У вітчизняній системі вищої освіти спостерігаємо значно менше розвинену співпрацю між університетами та громадськими організаціями, зокрема в межах академічної діяльності;

- **поєднання громадської діяльності з навчальним процесом.** У вищих навчальних закладах України студенти мають право займатися різними видами громадської діяльності, яка здійснюється на волонтерських засадах, у позаакадемічний час і відповідно не входить у навчальний план студента. В університетах США громадська діяльність поєднується з навчальним процесом та входить у навчальний план студентів як програма академічно-громадського навчання;

- **оцінювання громадської діяльності студента.** Такий вид діяльності студентів у вітчизняних закладах вищої освіти не передбачає оцінювання. Проте, з метою залучення студентів до суспільно значущої діяльності їхній рейтинговий бал, відповідно до якого призначається стипендія, буде залежати не лише від успіхів в академічному навчанні, але й від участі в позааудиторній діяльності. Передбачено, що до 10% рейтингового балу відводиться на науку, мистецтво, спорт і громадську діяльність згідно із рішенням Вченої ради вишу. Таке заохочення актуальне для студентів, що навчаються за державним замовленням. Відповідно, для студентів, що

навчаються за контрактом і не одержують стипендію, такий вид стимулювання до участі у громадській діяльності не дієвий. В університетах США освітніми програмами з різних дисциплін передбачено академічно-громадське навчання, відповідно до якого розроблено шкалу оцінювання різних видів діяльності, що у підсумку складає підсумковий бал з певної дисципліни. Отож, участь студентів у громадській діяльності та результат навчання під час виконання соціально значущої діяльності оцінюється в межах певної дисципліни;

- **рівень фінансування.** В університетах України діє студентське самоврядування, яке сприяє залученню студентів до різних видів громадської діяльності. Фінансовою основою студентського самоврядування є кошти, визначені Вченою радою закладу вищої освіти в розмірі не менше як 0,5% власних надходжень, одержаних закладом вищої освіти від основної діяльності та членських внесків студентів [1, с. 4]. Виокремлення інших коштів на організацію соціально значущої діяльності студентів у вищих навчальних закладах України не передбачено. Фінансування програм академічно-громадського навчання в університетах США відрізняється залежно від навчального закладу та специфіки конкретної програми. Однак, важливо відзначити, що кошти на реалізацію таких програм виділяються з бюджету держави, вищих навчальних закладів та громадських організацій, в яких студенти виконують суспільно значущу діяльність, а також фінансуються іншими неприбутковими організаціями, які підтримують розвиток академічно-громадського навчання. Відповідно, студенти мають змогу одержувати стипендії, що покривають витрати, пов'язані з участю в програмах академічно-громадського навчання. Окрім цього, в університетах функціонують спеціалізовані відділи, що відповідають за належний рівень організації програм академічно-громадського навчання та перебувають у фінансуванні від університету.

Отож, залучення студентів до громадської діяльності відіграє важливе значення у процесі підготовки кваліфікованих працівників та свідомих громадян своєї держави. Нами виокремлено спільні та відмінні риси організації громадської діяльності студентів в університетах США та України з метою запровадження прогресивного зарубіжного досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

Ключові слова: університетська освіта, громадська діяльність, академічно-громадське навчання, громадські організації.

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Srinivas T. Development of the Community Impact Scale Measuring Community Organization Perceptions of Partnership Benefits and Costs / T. Srinivas, Ch. Meenan, E. Drogin, A. DePrince // Michigan Journal of Community Service Learning. — Spring, 2015. — P. 5–21.

МОДЕРНИЗАЦІЯ СОДЕРЖАННЯ ВИСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В БЕЛАРУСИ В КОНТЕКСТЕ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА

Татьяна Ковальчук, к.пед.н.

*Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина,
г. Брест, Республика Беларусь*

Основными направлениями модернизации содержания высшего образования на республиканском уровне в Республике Беларусь являются:

- проектирование образовательных программ, образовательных стандартов, в контексте компетентного подхода, использование Дублинских дескрипторов при формировании перечней компетенций;
- использование модульного подхода к проектированию содержания образовательных программ;
- разработка примерных учебных планов по специальностям, предполагающих менее жесткую регламентацию государственного компонента (указывается только перечень обязательных дисциплин с указанием общего количества зачетных единиц, выделяемых на государственный компонент, содержание по учебным дисциплинам государственного компонента предлагается в форме «знать», «уметь» и «владеть»), увеличение доли вариативного компонента (компонента УВО) на первой ступени высшего образования до 50%, а на второй — до 70% и др.

На уровне учреждений образования одной из главных задач модернизации содержания высшего образования следует считать проектирование учебно-программной документации, учебно-методической продукции в контексте компетентного подхода, что предполагает прежде всего опи-

сание результатов обучения в форме перечня компетенций (предметных и универсальных), а также разработку содержательно-деятельностного компонента образовательного процесса, адекватного компетентностной модели содержания образования.

В связи с увеличением доли вариативного компонента образовательных программ (компонента УВО) очень остро возникает проблема определения по каждой дисциплине оптимального перечня не только предметных компетенций, но и универсальных или метапредметных, так как в большинстве случаев состав универсальных компетенций по каждой учебной дисциплине устанавливается формально, бессистемно. Такой подход порождает в свою очередь целый комплекс других проблем: отсутствие обоснованной структуры универсальных компетенций между дисциплинами модулей; отсутствие четкого и конкретного описания адекватных средств диагностики для каждого вида компетенций; недостаточное внимание к формированию метапредметного опыта в образовательном процессе, основанного на целенаправленном применении универсальных компетенций и обеспечивающего успешное выполнение профессиональных функций, целостной профессиональной деятельности.

Отсутствие оптимального структурирования компетенций между учебными дисциплинами приводит к тому, что целому ряду компетенций уделяется совершенно недостаточно внимания в процессе профессиональной подготовки. Данный факт подтверждают результаты анкетирования выпускников, преподавателей, работодателей, проведенного (сентябрь 2017 г. – январь 2018 г.) в рамках реализации международного образовательного проекта ФОСТЕРК «Содействие развитию компетенций в белорусском высшем образовании» (программа ЭРАЗМУС+). Так, большинство респондентов наиболее низко оценивают уровень сформированности у выпускников таких универсальных компетенций, как способность общаться на иностранном языке, готовность подвергать сомнению существующие идеи, способности выполнять обязанности руководителя, принимать решительные действия в ситуации неопределенности, понимать сложные проблемы, эффективно вести переговоры, вдохновлять других и др. Следует заметить, что выпускники и преподаватели отмечают не только наиболее низкий уровень сформированности вышеназванных компетенций, но и их значимость в профессиональной деятельности. Особенно огорчает, что в условиях имплементации инструментов Европейского пространства

высшего образования, в частности, реализации одной из идей болонского процесса — академической мобильности — низко оценивается большинством опрошенных значимость такой компетенции, как способность общаться на иностранном языке. Отметим также низкий уровень значимости компетенция «способность вдохновлять других»; это, к сожалению, может говорить о том, что ценность Другого не входит в перечень приоритетных ценностей современного специалиста, даже педагогического профиля.

Анализ результатов проведенного анкетирования актуализировало решение следующих задач: изменение отношения, как преподавателей, так и студентов к формированию универсальных компетенций, обеспечивающих осознание их значимости в профессионально-личностном развитии; обеспечение процессу формирования универсальных компетенций целенаправленного, системного характера, что должно быть отражено не только в целевых установках, описании результатов обучения, но и в структуре компетенций в рамках модулей учебного плана, а также в содержательно-деятельностном компоненте образовательного процесса (реализация субъектного, задачно-ситуационного, контекстного, средового подходов).

Особое значение в освоении метапредметного опыта, развития универсальных компетенций, освоении профессиональных функций приобретают так называемые метапредметные модули. Как показывает опыт ряда университетов Западной Европы (например, университет в Турку), подготовке компетентного, успешного специалиста способствует включение в учебный план подготовки специалиста интегрированного курса, направленного на проектирование студентами своей профессиональной карьеры (осваивается студентами на протяжении всей профессиональной подготовки; примечательно, что к его преподаванию активно привлекаются выпускники университета). Отрадно заметить, что новые учебные планы в нашем университете не только проектируются в соответствии с модульным подходом, но и включают метапредметные модули, например, «Технология проектирования авторских педагогических систем», «Технологии управления качеством педагогического процесса», «Технология проектирования профессиональной карьеры»).

Ключевые слова: содержание высшего образования, модернизация, Болонский процесс, Беларусь..

ПРОБЛЕМА СТУДЕНТСЬКОЇ МІГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ІНОЗЕМНИХ ВНЗ (НА ПРИКЛАДІ ФІНЛЯНДІЇ)

Юрій Козловський, д.пед.н.,

Тетяна Боднар

Національний університет «Львівська політехніка»

м. Львів, Україна

Розгляд даної проблематики передбачає дослідження тенденції міграційного процесу української молоді на навчання до іноземних вищих навчальних закладів, а також, на прикладі фінської системи освіти запропонувати потенційні комплексні рішення для вдосконалення освітньої системи в Україні. Останнім часом, в Україні сформувалась тенденція регулярного відтоку українських студентів на навчання до іноземних ВНЗ, тим самим, породивши нову проблему для української держави – «студентську» міграцію. Таку форму міграції можна відносити до нового небезпечного тренду для українського суспільства, оскільки, щорічно здобувати освіту з метою подальшого працевлаштування та пошуку високого рівня життя, виїжджають за кордон тисячі українських студентів, натомість до нас прибувають на навчання студенти із слаборозвинених країн [1; 2]. В Україні існує низка причин, що зумовили появу проблеми академічної міграції – скорочення обсягів державного замовлення, кількості стипендіатів; невідповідність Болонському процесу – нівелювання самостійного вибору до вивчення необхідних дисциплін; відсутність єдиної освітньої програми; Закон України «Про освіту» потребує регулярних поправок, внаслідок чого відбуваються постійні реформи; відсутність реальної автономії навчальних закладів; мізерне фінансування українських науковців в порівнянні з інвестуванням європейських [4]; проблемне працевлаштування за фахом тощо. Сьогодні нова форма міграції української молоді ще не має офіційної назви, тому умовно її називають «студентською», оскільки вона виникає в основному серед молодих людей, які ще не здобули диплому в Україні і прагнуть це зробити закордоном; молодь, що вже має на руках диплом бакалавра/магістра і прагне продовжити освіту закордоном в якості магістра/аспіранта; молоді люди, які здобули повну вищу освіту, але не

вбачають сенсу в працевлаштуванні на українському ринку праці, внаслідок чого виїжджають за кордон. Новий вид міграції щороку стрімко зростає. До прикладу в 2014 році виїхало 14,951 тис. осіб; у 2015/2016 навчальному році за кордоном навчалось щонайменше 68000 українських громадян [1]. Найкращими для міграції учасники опитування вважають країни Європи (63%), США/Канаду (42%), Австралію (20%) [3]. За даними соціального опитування, головними причинами виїзду молоді за кордон є відсутність в майбутньому перспектив для себе, своєї сім'ї в Україні (72%), низький рівень оплати праці (44%), відсутність умов для професійної самореалізації (41%), нестабільна політично-економічна ситуація (34%) та інші чинники.

Аналізуючи стан освітньої системи Фінляндії виникає усвідомлення того, що досвід конкретно цієї країни просто необхідно запозичити Україні, щоб остаточно вирішити всі освітні прогалини та мінімізувати відсоток плинності української молоді за кордон, а згодом подолати проблему студентської міграції в цілому. Освітня система Фінляндії побудована на таких принципах як: автономність, гнучкість, новаторство (застосування ІКТ з метою самореалізації, дистанційного навчання та професійної підготовки освітніх кадрів), різноманіття, творчість, довіри (до викладачів та студентів), рівність, повагу та добровільність. Всі ці критерії сприяють якісному навчанню та різносторонньому розвитку студента. Головна особливість ВНЗ Фінляндії полягає в тому, що освітяни спрямовують студентів виключно на практичний аспект діяльності. До того ж, уряд Фінляндії повністю налаштований на підтримку молоді. Підтвердженням цього є надання фінансової допомоги молодим людям до 18 років, кредитів на навчання, які держава сплачує на половину після завершення. Освітня система Фінляндії стала бажаним взірцем для різних країн світу, завдяки дотриманню власних освітніх принципів.

Підводячи підсумки по даній проблематиці бачимо, що процес формування міграційного відтоку української молоді розпочався. Щорічно Україна втрачає велику кількість талановитих та інтелектуальних молодих людей. Щоб зупинити цей процес, український уряд повинен зосередити свої зусилля на реформі освітньої системи провівши ґрунтовний аналіз освітніх систем країн світу, виокремивши з них найсприятливіші та найефективніші, і на основі іноземного досвіду, поступово впроваджувати новаційні рішення в освітній процес України. Фінляндія є без-

сумнівним лідером в побудові якісної та авторитетної освітньої сфери в цілому світі і на досвід якої необхідно опиратись. Українському уряду слід звернути увагу на фінську систему освіти, використовуючи їхній досвід, принципи; активізувати процес «перезавантаження» української освітньої галузі. Згідно з фінської практики в побудові ефективної освітньої системи Україні слід здійснити наступні кроки – деполітизувати освітню систему та надати суцільну автономію українським ВНЗ, оскільки політичні вторгнення в освітній процес істотно зменшують шанси максимального розвитку навчальних закладів; націлювати студентів на практичну діяльність протягом всього навчального періоду; надавати право вибору вивчення тих дисциплін, що необхідні для майбутньої професії студента (відповідність Болонському процесу); мінімізувати плату за навчання; залучати нові ІКТ до навчального процесу з метою поглибленого, всебічного розвитку та навчання студентів, а також ґрунтовної професійної підготовки викладачів; зосередити увагу на подолання проблеми некомпетентності освітян.

Ключові слова: українська молодь, студентська міграція, іноземні ВНЗ, Фінляндія.

Література

1. Іноземні студенти в Україні // МОН України Український державний центр міжнародної освіти, 2017. URL: <http://studyinukraine.gov.ua/uk/zhittya-v-ukraini/inozemni-studenti-v-ukraini/>.
2. Українські студенти за кордоном: скільки та чому? Аналітичний центр CEDOS, 2016. URL: <https://cedos.org.ua/uk/osvita/ukrainski-studenty-za-kordonom-skilky-ta-chomu>.
3. Понад 90% молодих українців хочуть емігрувати за кордон. ТСН. URL: <https://tsn.ua/ukrayina/ponad-90-molodih-ukrayinciv-hochut-zvaliti-za-kordon.html?action=sort&sort=first&slice=0&limit=20>.
4. EUA's Public Funding Observatory. European University Association, 2016. URL: <http://eua.be/activities-services/projects/eua-online-tools/public-funding-observatory-tool.aspx>.

ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Наталія Корчинська, к.пед.н.

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна*

Системи освіти країн Північної Європи базуються на спільних ціннісних принципах рівності і соціальної інклюзії: освіта є безкоштовною і доступною для всіх соціальних верств населення. У педагогічних дослідженнях їх часто розглядають як загальну «скандинавську модель» освіти. Деякі порівняльні дослідження із ПОН також оперують таким поняттям як «спільна північна (скандинавська) модель професійної освіти» [2]. Під цим поняттям розуміють модель, яка базується на шкільному навчанні, є неселективною і заснованою на егалітарному типі загального соціального забезпечення [1]. Незважаючи на те, що концепція північної (скандинавської) моделі може бути актуальною щодо обов'язкової освіти, на рівні професійної освіти і навчання (ПОН) (учні 10–12 класів, Норвегія: *videregående skole*, Швеція: *gymnasieskolan*, Данія: *ungdomsuddannelser*, Фінляндія: *ammattilinen koulutus*) все ж таки проявляються істотні відмінності, на яких наголошують ряд дослідників.

Системи професійної освіти Швеції та Фінляндії, з одного боку, і Данії та Норвегії, з іншого, представляють два різних шляхи вирішення деяких основних дилем. Система професійної освіти цих країн може базуватись на шкільній освіті (Швеція та Фінляндія), представляти систему учнівства (Данія) та змішану систему (Норвегія). Середня професійна освіта в Швеції та Фінляндії переважно базується на шкільному навчанні, а всі студенти мають рівні можливості на отримання вищої освіти. Проте, як показує практика, не всі студенти отримують кваліфікації, що забезпечують безперешкодний доступ до вищої освіти.

Системи професійної освіти і навчання у цих двох країнах пропонують в основному ввідний курс професійної підготовки та обмежену кількість годин навчання на виробництві (робочому місці). Отже, доступ колишніх студентів до ринків праці є більш тривалим і важким, ніж у Норвегії та Данії, які мають системи професійного навчання, засновані на учнівській моделі.

Модель професійної підготовки, яка базується на системі учнівства, забезпечує більш ефективний перехід до робочої діяльності для тих, хто

завершив навчання за професійною програмою. Завдяки цьому рівень безробіття серед молоді є дуже низьким. Приклади Данії та Норвегії підтверджують переваги дуальних систем (сучасне учнівство) у підтримці при переході на ринок праці, але водночас демонструють невирішену проблему, пов'язану з ранньою системою спеціалізації та навчання на робочому місці: слабкі зв'язки системи професійної освіти і навчання із вищою освітою.

Незважаючи на ці відмінності, системи професійної освіти північноєвропейських країн мають ряд спільних проблем, вирішити які доведеться у найближчому майбутньому.

Ключові слова: професійна освіта, освіта скандинавських країн.

Література

1. Antikainen A. In Search of the Nordic Model in Education / Ari Antikainen. // Scandinavian Journal of Educational Research. — 2006. — № 50 (3). — С. 229–243.
2. Niemeyer B. Between school and work — dilemmas in European comparative transition research / Beatrix Niemeyer. // European Journal of Vocational Training. — 2007. — № 42. — С. 116–137.
3. Olofsson J. The future of VET in the Nordic Countries. [Електронний ресурс] / J. Olofsson, D. Persson // Nord Vet. — 2014. — Режим доступу до ресурсу: http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1a_se.pdf.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ФІНЛЯНДІЇ ЯК СТРУКТУРНИЙ КОМПОНЕНТ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

Інна Мелешко

*КПІ імені Ігоря Сікорського,
м. Київ, Україна*

Головною метою неформальної освіти дорослих є формування, вдосконалення і розвиток компетенцій дорослої особистості відповідно до вимог ринку праці та роботодавців, забезпечення конкурентоспроможності самого дорослого учня.

Саме неформальна освіта сприяє процесу неперервного вдосконалення та навчання дорослої особистості і її розвитку в цілому, здатна

заповнити прогалину, яка утворюється між традиційною університетською освітою й ринком праці, оскільки попит, що виник у сучасному суспільстві та послуги, які пропонують традиційні університети, постійно змінюються.

Встановлено, що неформальна освіта дорослих, зазвичай, розглядається як структурний компонент неперервного навчання, діяльність якого спрямована на забезпечення дорослої людини освітою впродовж життя та є визначальною умовою професійної самореалізації особистості.

Аналіз освіти дорослих у Фінляндії дозволяє стверджувати, що процес навчання дорослих у системі неформальної освіти організовано на андрагогічних принципах і з використанням технології навчання дорослих та сприяє головному – залучення самого учня в організацію процесу свого навчання. Це надає дорослим учням можливість активно і реально брати участь в плануванні, реалізації, оцінюванні та корекції процесу навчання і впливати на зміст, форми і методи навчання, контролювати організацію навчання, адаптувати навчання до своїх індивідуальних потреб і особливостей. Тобто, стає можливим зробити навчання строго індивідуалізованим, адресним, чітким і функціональним.

Технологія навчання дорослих є системою певних операцій, технічних дій і функцій учнів і тих хто навчає, згрупованих за основними етапами процесу навчання. Застосування технологій навчання дорослих зумовлює розвиток у того, хто навчається самостійного, творчого і відповідального підходу до свого навчання, набуття навичок і умінь самонавчання.

Аналіз діяльності фінських закладів освіти дорослих виявив пріоритетність застосування в процесі навчання таких освітніх технологій: особистісно-орієнтованих, інтерактивних, інформаційно-комунікативних, ігрових, технологій самоспрямованого навчання тощо.

Підвищення освітніх послуг та розробка освітніх технологій, змісту та форм навчання дорослих були і є ключовими цілями соціальної політики уряду Фінляндії за останні кілька десятиліть. Суспільство потребує навчання своїх членів, тому що людський капітал вважається важливим фактором бізнесу та виробництва.

Ключові слова: доросла особистість, освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, технологія навчання, Фінляндія.

ЦІННОСТІ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Наталія Мельник, д.пед.н.

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Актуальним для європейської педагогічної освіти є ціннісних підхід як у процесі професійної підготовки, так і його реалізація у практичній діяльності педагогів дошкільної, початкової, загальної ланок освіти. За дослідженням Л. Пуховської, в основу педагогічної освіти країн Європи покладено систему загальноєвропейських цінностей, якими послуговуються європейські теоретики та практики, і які визначають концептуальні засади освіти педагогів в цілому [4., с. 8–26]. Відтак, важливим є визначення ролі цінностей у професійній компетентності педагогів у контексті європейських документів, пов'язаних з педагогічною освітою та освітою дорослих.

По-перше, здійснення педагогічної освіти на засадах аксіологічного підходу покликане формувати цілісну професійну компетентність майбутніх кадрів освітньої галузі. Зазначимо, що **аксіологічний підхід** (І. Бех, Н. Естейн (N. Epstein), Р. Інглехарт (R.F. Inglehart), М. Каган (M.S. Kagan), А. Мерабайн (A. Mehrabian), В. Огнев'юк, Л. Пуховська, І. Соколова, Л. Хоружа) характеризує цінності як основу регуляції людської поведінки, навчальної і професійної діяльності, прийняття рішень у ситуаціях вибору [2, с. 53]. У сучасній педагогіці аксіологія є методологічною основою, яка детермінує систему педагогічних поглядів, в основі якої лежить розуміння утвердження цінності людського життя, виховання й навчання, педагогічної діяльності та освіти [1, с. 12]. Вітчизняні дослідники під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, які уможливають задоволення вчителем своїх матеріальних, духовних і суспільних потреб, а також слугують відповідними орієнтирами його професійної активності. Вибір цінностей, на думку вченого, не вважають процесом самостійного їх творення, а представляє собою лише індивідуальне ставлення індивіда до існуючих орієнтирів [6, с. 20].

Другим аспектом, який заслуговує на увагу є той факт, що професійна підготовка, як і професійна діяльність педагогів нерозривно пов'язана з його комунікацією із учасниками освітнього процесу, контингент яких може варіюватися у вікових, гендерних, соціальних, та етнічних детермінантах, аксіологічний компонент є невід'ємним аспектом їхньої професійної компетентності. На такий аспект професійної освіти дорослих не одноразово акцентували увагу провідні європейські організації: Рада Європи (ЕС – European Council), Європейський парламент (European Parliament); Міжнародна рада стандартів для навчання, досягнення та освіти (IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction); Головний Директорат освіти і культури (CoRe – Competence Requirements in Early Childhood Education and Care), Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) – The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)).

Так, за визначенням експертів авторитетного Європейського центру розвитку професійної підготовки (CEDEROF) «...професійна компетентність (будь-якого фахівця) не обмежується лише когнітивною складовою; у структуру поняття долучені функціональні аспекти професійної діяльності (наявність технічних навичок), міжособистісні характеристики (соціальні або організаційні навички) та етичні цінності [9, с. 47–48].

Експертами Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнень та освіти поняття «компетентності» визначене як набір знань, навичок і ставлень [8, с. 1]. Компетентність можна також розуміти як здатність ефективно й творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних стосунках-ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті загалом, і в професійних ситуаціях зокрема, оскільки такі знання та вміння забезпечують активне застосування навчальних досягнень у нових ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей, та від умінь до знань [7, с. 6].

Група європейських вчених «DeSeCo» визначають «компетентність» (competency) як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на поєднанні взаємовідповідних пізнавальних ставлень і практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і умінь – всього того, що можна мобілізувати для активної дії [3, с. 9].

Система європейських цінностей педагога на сучасному етапі сформувалась завдяки тому, що на рубежі 20–21-го століть західноєвропейське

суспільство перебувало в пошуках нових цінностей, пов'язаних із взаєморозумінням, співробітництвом, злагодою і, як наслідок, утвердження цих цінностей відбулося утворенням полінаціональної, полікультурної, поліетнічної та полілінгвістичної Європи [4, с. 26–27]. Це в свою чергу сприяло підготовці нової генерації педагогів-європейців, які ставши вимогою суспільства, утворили нову історичну реальність – єдиний європейський освітній простір.

Результати безпосереднього дослідження процесуального аспекту здійснення професійної підготовки педагогічних кадрів у країнах Західної Європи, здійсненого впродовж 2014–2016 років, у німецькому та французькому закладах вищої освіти, засвідчують також безпосередню реалізацію ціннісного підходу в професійній педагогічній освіті [2, с. 154]. Індикаторами реалізації слугували такі показники як організація освітнього процесу на демократичних засадах (проведення зі студентами відкритих бесід, дискусій з педагогічної проблематики, організація студентами круглих столів на актуальні педагогічні теми); створення умов для індивідуалізованого навчання (забезпечення студентів доступом до якісного дистанційного навчання); проведення в університетах, центрах професійної підготовки та транкультурної педагогічної освіти тренінгів, спрямованих на формування ціннісних орієнтацій тощо.

Серед ключових цінностей педагогічної освіти у європейському контексті можемо виокремити: повага до людської гідності, прийняття багатокультурності, багато національності, педагогічної відповідальності, освіти впродовж життя, визнання рівності усіх учасників освітнього процесу, критична самооцінка та освіта впродовж життя тощо. Однак, звертаючись до Хартії Ради Європи з освіти для демократичного громадянства і прав людини можна констатувати, що означені цінності повністю та/або частково корелюються з демократичними цінностями [5], що є свідченням того, що цінності європейського педагога базуються на загальноєвропейських цінностях демократії. Проблемним аспектом у означеному контексті постає ступінь кореляції та актуалізації цих демократичних цінностей в процесі безпосередньої педагогічної освіти, що становить перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: цінності, професійна компетентність, педагогічна освіта.

Література

1. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Издат. центр «МарТ», 2005. — 448 с.
2. Мельник Н. І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки дошкільних педагогів у країнах Західної Європи): дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Мельник Наталія Іванівна; Уманськ. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. — Умань, 2017. — 622 с.
3. Овчарук О. В. Результати емпіричних досліджень серед педагогічної громадськості щодо перспектив запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: кол. монографія / [кол. авт.: Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук]. — Київ, 2004. — С. 59–65.
4. Пуховська, Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: [монографія] / Л. П. Пуховська; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. — Київ: Вища шк., 1997. — 180 с.
5. Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини: юридичні документи. — Рекомендація CM/Rec (2010)7, та пояснювальний меморандум. — European Wergeland Centre, 2016. — 34 с.
6. Juszczak K. Teachers' education in the context of changing expectations in a contemporary society / K. Juszczak // Вісник Прикарпатського університету. Серія: Педагогіка. Вип. XXXIX. — Івано-Франківськ, 2011. — С. 78–82.
7. Quality Education and Competencies for Life: UNESCO 47th International Conference on Education Quality education for all young people: Challenges, trends and priorities Geneva, 8–11 September 2004 / National Institute of Technology. — [Oslo], 2004. — 18 p.
8. Spector M. J. Competencies for Online Teaching. Eric Digest / Michael J. Spector, Ileana de la Teja; Eric Clearinghouse on Information and Technology. — Syracuse, New York: ERIC Clearinghouse on Information and Technology, 2001. — 4 p.
9. Terminology of European Education and Training Policy: a selection of 100 key terms / CEDEFOP. European Centre for the Development of Vocational Training. — Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2008–2009. — 246 p.

ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ В КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

Ольга Мілютіна, к.пед.н.

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

Глобальний підхід до освіти з'явився в останній чверті ХХ століття внаслідок розвитку нових напрямів досліджень у соціальній та освітній сферах. Згідно з К. Тайем та В. Кніпом, глобальна освіта дає можливість розв'язувати «проблеми, які виходять за межі державних кордонів, а також взаємозв'язаних систем – культурних, екологічних, економічних, політичних та технологічних» [4, с. 47]. У ході глобальної освіти відбувається підготовка учнів до активного і змістовного життя у відкритому світі.

У сучасному глобалізованому світі швидко зростає роль англійської мови як глобального засобу комунікації. Люди в усіх регіонах світу відчувають її роль у своєму житті. Але сучасна глобальна мова відрізняється від традиційного стандарту англійської мови. На думку експертів, для глобальної англійської мови не характерна чітка фонологічна система, вона не має власної лексики і граматики, отже, її не можна вважати особливим формально-лінгвістичним явищем. Навпаки, на її використання впливають екстралінгвістичні фактори, а саме: зв'язок між мовцем і слухачем, час і місце комунікації, мета й тема спілкування тощо [2].

Отже, щоб забезпечити високий рівень спілкування англійською мовою серед тих, хто володіє нею як іноземною, майбутні вчителі повинні усвідомлювати, що у сучасному світі існують різні варіанти англійської мови, навчитись розпізнавати мовні непорозуміння, спричинені культурою мовця і вміти їх вирішувати [3].

На думку К. Гнущмана, майбутній учитель іноземних мов має чітко усвідомлювати, що мислення і поведінка учня залежать від його/її культури; знати загальні культурні параметри різних народів, наприклад, релігійні особливості, роль представників різних статей у суспільному житті тощо; усвідомлювати когнітивну чутливість учня, тобто його/її відкритість до нових знань і переконань, враховувати міжособистісну чутливість учнів та їх поведінкову гнучкість [1].

Оскільки в українських реаліях саме вчитель іноземної мови вперше знайомить учнів з іншою (найчастіше англійською) мовою й іншою культурою, студенти педагогічних вишів мають бути добре обізнані з принципами міжкультурної комунікації.

Ключові слова: вчитель англійської мови, підготовка, глобалізація.

Література

1. Gnutzmann, C. (1997) 'Multilingualism and language teaching: some pedagogical implications', *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 26:156–66.
2. Gnutzmann, C. (ed.) (1999) *Teaching and learning English as a global language: native and non-native perspectives*, Tübingen: Stauffenberg
3. McArthur, T. (1998) *The English languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
4. Tye, K.A. and W. M. Kniep (1991) 'Global education around the world'. *Educational Leadership*, 48: 47–49.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК УЧИТЕЛІВ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ ТА США: ТРУДНОЩІ ТА ПЕРЕШКОДИ

Наталія Мукан, д.пед.н., проф.

Олена Фучила, к.пед.н.

*Національний університет «Львівська політехніка»
м. Львів, Україна*

Учитель – основний чинник у реформуванні освіти. Тож підготовка педагога має передусім забезпечити зростання його творчої індивідуальності [1]. Однак існують фактори впливу, що його гальмують.

Фінансування є одним із факторів, брак якого відчувається в реалізації професійного розвитку педагогів у системах неперервної педагогічної освіти багатьох країн світу. Педагоги й політики шукають спільні розв'язки проблеми. Наприклад, в одній із загальноосвітніх шкіл США створено фонд професійного розвитку, яким керує рада шкільних лідерів, що охоплює учителів, батьків та учнів школи. Кошти фонду використовують на професійний розвиток учителів, адміністрації та допоміжного персоналу.

У Великій Британії та США поширене використання приватних ініціатив. Наприклад, у США діє програма розвитку бібліотек, яка виділила 65 мільйонів американських доларів для 700 шкіл з 19 шкільних округів по всій країні з метою розширення приміщень, закупівлі нової літератури, відкриття нових бібліотек, професійного розвитку вчителів з використанням бібліотечних ресурсів.

У Великій Британії та США існують різноманітні способи економії коштів, необхідних для професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл: розвиток дослідницьких груп у межах школи; обмін досвідом за допомогою тимчасового виконання обов'язків адміністрації; узгодження додаткових тренінгів; виконання обов'язків наставника тощо.

У Великій Британії та США професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл у системі неперервної педагогічної освіти фінансується місцевими органами управління освітою разом із недержавними фондами.

Другим важливим фактором, що впливає на ефективність професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл, є час. Визначено, що адекватний час для професійного розвитку повинен складати не менше 20% робочого часу педагога [2]. Його нестача перешкоджає забезпеченню ефективності професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл [3].

У Великій Британії вчитель працює в класі до 20 год на тиждень, а решту часу присвячує співпраці з колегами, розробці навчальних планів, зустрічам з батьками, консультуванню учнів, проведенню досліджень, відвідуванню майстер-класів для переймання досвіду.

Для забезпечення ефективності професійного розвитку вчителів загальноосвітніх шкіл необхідно враховувати персональний темп розвитку особи. Вчитель-початківець більшу увагу приділяє індивідуальному практичному досвіду, наступні роки роботи характеризує збільшення автономності, з п'ятого року вчитель застосовує цілісний підхід до педагогічної діяльності. Отже, програми професійного розвитку мають передусім ґрунтуватися на потребах педагогів.

Запровадження змін у змісті навчання, його організаційних форм і методів, вироблення нової концепції розвитку школи потребують глибокого аналізу кращих практик та інтеграції інновацій і традицій вітчизняної і зарубіжної педагогічної науки.

Ключові слова: професійний розвиток вчителів, труднощі, перешкоди, Велика Британія, США.

Література

1. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія; В. П. Андрущенко та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. — К.: Наукова думка, 2003. — 853 с.
2. Solomon M. The diagnostic teacher / M. Solomon, C. Morocco // The diagnostic teacher: constructing new approaches to professional development; ed. M. Solomon. — New York: Teachers College Press, 1999. — 336 p.
3. Abdal-Haqq I. Infusing technology into pre-service teacher education [Електронний ресурс] / I. Abdal-Haqq // ERIC Digest. — Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. — 1996. — Режим доступу до журн.: <http://findarticles.com/p/articles/>.

TEMPUS ПРОЕКТ ЯК ВАЖІЛЬ РОЗВИТКУ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПРОГРАМИ З ЕКОНОМІЧНОГО ПРАВА ТА АЛЬТЕРНАТИВНОГО ВИРІШЕННЯ СПОРІВ (АРБІТРАЖУ) В УНІВЕРСИТЕТАХ УКРАЇНИ

Ольга Нагорна, к.філол.н.

*Хмельницький університет управління та права
м. Хмельницький, Україна*

Програма Темпус (англ. **TEMPUS – Trans-European Mobility Programme for University Studies**) – освітня програма Європейського Союзу, яка протягом більш ніж 25 років підтримувала модернізацію систем вищої освіти та створювала простір для співпраці в країнах-партнерах ЄС через університетські проекти [1].

Більше 27 країн (близько 120 вищих навчальних закладів) долучилися до спільних проектів та конкурсів, починаючи з моменту заснування Темпус-програми у 1990 році. Однак, останній проект програми Темпус завершив свою реалізацію у 2017 році, бо з 2014 року відкрилась нова освітня програма ЄС Еразмус+, яка включила напрям **Capacity Building in Higher Education** (ex-Tempus) [1].

Програма Темпус діяла за принципом «знизу-вгору» (англ. **bottom-up approach**) за ініціативи навчальних закладів вищої освіти, оскільки в основу програми було покладено усвідомлення важливої ролі таких навчальних закладів в процесі соціального, економічного та культурного розвитку, де отримують підготовку представники нової генерації сучасних

лідерів. Важливо відмітити, що проекти програми Темпус здійснювались на основі партнерства не лише закладів вищої освіти держав-членів ЄС і країн-партнерів, але й за участі науково-дослідних інституцій, міністерств, незалежних агенцій із забезпечення якості освіти, державних, приватних та громадських організацій, професійних мереж, соціальних партнерств, асоціацій ректорів, викладачів, студентів тощо[1].

З грудня 2013 року по листопад 2016 року Хмельницький університет управління та права, Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна, Львівський національний університет ім. Івана Франка, Білоруський державний університет, Гродненський державний університет ім. Я. Купали стали учасниками проекту «Навчання альтернативному вирішенню спорів як підхід до забезпечення прав людини» (№ 543990-TEMPUS-1–2013–1-DE-TEMPUS-JPCR «TRADIR») у межах програми TEMPUS. До цього проекту залучились не лише університети України та Білорусії, але й представники Германії, Італії, Литви та Польщі [2].

Основною метою проекту була структурна та змістовна розробка нового практично орієнтованого навчального плану для реалізації магістерської програми з альтернативного вирішення спорів, а також відповідного наукового, навчально-методичного забезпечення підготовки магістрів за спеціалізацією з економічного права і альтернативного вирішення спорів.

Участь українських закладів вищої освіти у таких міжнародних програмах сприяє академічній мобільності, уможливорюючи обмін позитивним досвідом для його подальшої імплементації в систему професійної підготовки магістрів міжнародного арбітражу та альтернативного вирішення спорів в Україні.

Ключові слова: проект TEMPUS, магістерська програма з економічного права та альтернативного вирішення спорів (арбітражу), університет, Україна.

Література

1. Національний Темпус / Еразмус+ офіс в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <https://www.tempus.org.ua/uk/tempus/what-is-tempus/159-programa-tempus-detalnij-opis.html>.
2. Tempus — Хмельницький Університет управління та Права [Електронний ресурс]. — Режим доступу: univer.km.ua/page.php?pid=127.

ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД

Любов Нос, к.пед.н

*Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна*

В умовах багатокультурного канадського навчального середовища у вищій педагогічній школі актуалізується проблема підготовки вчителя до педагогічної діяльності. Наше вивчення показало, що канадські науковці закликають до вироблення єдиних стратегій на загальнодержавному рівні. Зокрема, головна увага зосереджується на таких питаннях: визначення місця полікультурної освіти у загальному плані підготовки вчителів; розробка конкретних заходів щодо втілення полікультурного аспекта в навчальні плани і навчальні курси; забезпечення виконання полікультурної освіти у підготовці вчителя усіма зацікавленими сторонами [3].

Саме полікультурний компонент офіційної політики дає змогу багатьом групам іммігрантів і їхнім нащадкам зберегти рівень культури історичної батьківщини. Право іммігрантів – представників національних меншин на культурне самовираження закріплено в освітніх програмах навчальних закладів більшості провінцій Канади. На факультетах педагогічної освіти провінцій проводиться політика рівного доступу до навчальних програм для абітурієнтів – представників расових чи етнічних груп [2].

Позитивним, на нашу думку, є ще один підхід канадського суспільства до національної різноманітності. Йдеться про підготовку вчителів-вихідців із різних етнічних груп. Так, факультет педагогічної освіти університету провінції Альберти організував цільову програму освіти для вихідців з перших націй: метисів та інуїтів. Випускники отримують ступінь бакалавра освіти та диплом учителя початкової школи. Ця модель базується на тісній співпраці з громадою та кількома коледжами для перших націй, які виступають партнерами на всіх етапах підготовки вчителів. У навчальному процесі беруть участь старійшини громад. Така тісна співпраця сприяє якісній підготовці вчителів саме для шкіл, де навчаються діти-аборигени [1].

Вважаємо, що створення програм для студентів-аборигенів й тісна співпраця різних учасників навчально-виховного процесу майбутніх вчителів сприяє кращому розумінню ними мети і завдань шкільної освіти.

Отже, полікультурна освіта розглядається у Канаді як невід'ємна складова комплексної глобальної освітньої стратегії навчальних закладів, що втілюється у діяльності викладачів, доборі навчальних матеріалів, взаємостосунках викладачів і студентів. Полікультурна освіта у вищих педагогічних навчальних закладах дає можливість студентам краще вивчити й усвідомити розмаїтість народів, що населяють Канаду, сприяє формуванню професійних компетентностей, необхідних для розвитку умінь майбутніх педагогів підготувати дітей до життя в плюралістичному суспільстві, долати та запобігати міжкультурним конфліктним ситуаціям, побудувати міжкультурну співпрацю дітей та засади толерантного співіснування різних етнічних груп.

Ключові слова: підготовка вчителя до професійної діяльності, полікультурне середовище, канадський досвід.

Література

1. Campbell Lori Beautiful Journey: The First Graduates of the Aboriginal Teacher Education Program [Електронний ресурс]: [University of Alberta Aboriginal Teacher Education Program]. — Режим доступу: <http://www.atep.ualberta.ca/>.
2. Gambhir M., Broad K., Ewans M., Gaskel J. Characterizing Initial Teacher Education in Canada: Themes and Issues [Електронний ресурс]: [The International Alliance of Leading Education Institutes]. — Режим доступу: <http://www.intlalliance.org/Canada>].
3. Pre-service Teacher Training Programs: Outcomes of recent reforms and new trends towards effective professional training Prepared for 2001 Pan-Canadian Education Research Program Symposium Teacher and Educator Training Current Trends and Future Orientations. — [Електронний ресурс]: [Canadian Education Statistics Council]. — Режим доступу: http://www.cesc-csce.ca/pceradocs/2001/papers/01Tardif_etal_e.pdf.

ПРОБЛЕМА СТАНДАРТИЗАЦІЇ АНГЛОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА МОРІ

Наталя Огородник, к.пед.н.

Херсонська державна морська академія

м. Херсон, Україна

Метою дослідження є вивчення стану стандартизації підготовки майбутніх фахівців флоту до здійснення ними професійного та повсякденного англомовного спілкування впродовж тривалих рейсів у складі міжнародних екіпажів.

З огляду на міжнародний характер сучасної морської індустрії в цілому та торговельного флоту зокрема, вирішення проблеми стандартизації цілей, змісту та способів оцінювання рівня сформованості англомовної комунікативної компетентності майбутніх моряків на сьогодні визнано одним з першочергових завдань і об'єктів діяльності Міжнародної асоціації викладачів морських навчальних закладів (International Maritime Lecturers' Association – IMLA). Проблема стандартизації професійного англомовного спілкування як вирішального фактору безпеки на морі неодмінно представлена в тематиці досліджень учасників традиційної Міжнародної конференції викладачів англійської мови для моряків (International Maritime English Conference – IMEC).

Глобалізація морської індустрії стала тією рушійною силою, що зумовила визнання необхідності міжнародної стандартизації навчання та підготовки морських фахівців та сприяла її юридичному закріпленню в основоположних міжнародних морських конвенціях ПДНВ (Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти) і СОЛАС (Міжнародна конвенція з охорони людського життя на морі). Через очевидну залежність ефективної та безпечної міжнародної взаємодії морських фахівців від рівня володіння ними англійською мовою та, як виявилось, саме її уніфікованим для спеціалістів різних національностей варіантом, координація процесу стандартизації необхідних навичок і вмінь задля покращення комунікації на морі здійснюється не лише представниками IMLA, але й учасниками IMEC та інших наукових й освітніх заходів як міжнародного, так і національного рівнів.

Оскільки чинні положення ПДНВ містять лише вимоги відносно забезпечення стандартів професійної англійської комунікативної компетентності курсантів, не надаючи жодних рекомендацій щодо здійснення стандартизованих формування й оцінювання рівнів володіння англійською мовою майбутніми моряками у ВМНЗ світу, питаннями розробки та впровадження стандартизованої англійської мови для моряків опікуються викладачі англійської мови на місцях. Вивчаючи нормативні документи ІМО та досліджуючи існуючі в світі практики навчання англійської мови майбутніх моряків, вони намагаються конкретизувати вимоги, цілі та завдання курсу, пропонують шляхи узгодження міжнародних і національних програм з навчання англійської мови, встановлюють ефективні методи та способи стандартизації професійного спілкування майбутніх фахівців флоту та визначають особливості уніфікації процедури оцінювання рівня володіння мовою.

Результати цієї діяльності є надзвичайно затребуваними сьогодні через однакове визнання необхідності міжнародної стандартизації навичок і вмінь спілкування на морі 171 країною – членами Міжнародної морської організації (ІМО), з Україною поміж них.

Ключові слова: англійська комунікація на морі, стандартизація.

ВІДБІР АБИТУРІЕНТІВ ДО ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВИТИ ЯК ЗАСІБ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЇЇ ЯКОСТІ

Наталія Ошуркевич

*Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна*

Процес відбору майбутніх студентів у заклади вищої освіти є одним з факторів забезпечення якості вищої освіти, оскільки тільки ефективна і справедлива процедура конкурсного відбору дає змогу сформувати якісний контингент майбутніх фахівців, умотивованих здобувати вищу освіту. Система ЗНО в Україні вважається однією із найуспішніших реформ в освіті країни, яка поборолла корупцію під час вступу абітурієнтів і дозволила вступити до омріяного вишу дійсно найбільш підготовле-

ним. Проте система ЗНО на якість вищої освіти в Україні вплинула мало, і жоден український університет, як свідчать найбільш впливові міжнародні рейтинги, не може скласти конкуренцію європейським закладам вищої освіти.

Мета дослідження – узагальнити досвід європейських освітніх систем відбору абітурієнтів як засобу забезпечення якості вищої освіти.

Узагальнюючи правила вступу до закладів вищої освіти різних країн, відзначимо, що зарахування абітурієнтів в різних країнах відбувається за результатами вступних стандартизованих тестувань (це можуть бути предметні тести або тести здібностей – правила встановлює кожен університет), за балами шкільних атестатів або за результатами вступних випробувань (іспитів, тестів, співбесід). Деякі заклади вищої освіти встановлюють необхідний для зарахування середній показник успішності атестату (як правило, такі вимоги є в найбільш престижних університетах). Додатковою вимогою для вступу в університети вважається написання міні-есе, у якому потенційний студент розкриває свої прагнення, очікування від навчання і подальші плани на життя. У США рішення про зарахування абітурієнта виноситься на підставі врахування цілісної суми об'єктивних та суб'єктивних показників: результатів шкільного атестата, тестувань, результатів практичної (наукової, громадської) діяльності, проходження додаткових курсів у середній школі або коледжі; наявності якісного вступного (мотиваційного) есе; наявності рекомендацій від адміністрації школи, учителів-предметників, громадських діячів, науковців; наявності волонтерського досвіду тощо.

Отже, систему ЗНО як вимогу для вступу в українські заклади вищої освіти можна охарактеризувати як таку, що відповідає сучасним світовим тенденціям. Проте можна констатувати, що вона не є адекватним механізмом для формування якісного контингенту майбутніх фахівців, умотивованих здобувати вищу освіту. Тестові завдання не дають змоги врахувати індивідуальні особливості абітурієнтів та їх мотивацію; існує ймовірність скласти тести навмання. Велика кількість закладів вищої освіти, що розплодилися в останні роки в Україні, веде конкурентну боротьбу за абітурієнтів і готові прийняти їх навіть з дуже низькими балами; про відбір найкращих не йдеться. Зрештою, ті, що не пройшли на бюджетні місця через низькі бали, можуть учитися на контрактній формі. Всі ці фактори приводять до того, що в Україні досить велика частка населення з вищою освітою – 82% [1]. Проте студенти не вмотивовані здобувати якісну освіту;

випускники вишів часто не працюють за фахом і через недостатню кількість робочих місць, і через прагматичне бажання знайти більш високооплачувану роботу, ніж та, на яку можна розраховувати з певним дипломом.

Висновок. Для ефективного відбору абітурієнтів, який забезпечував би якість вищої освіти в Україні, пропонуємо врахувати світовий досвід: вдосконалити завдання ЗНО; встановити досить високий поріг балів для вступу до закладу вищої освіти; враховувати не тільки бали атестату, а й додаткові показники, що свідчать про високу активність і мотивованість абітурієнта.

Ключові слова: відбір абітурієнтів, заклади вищої освіти, якість освіти, Україна, світовий досвід.

Література

1. Доклад о человеческом развитии — 2016: Человеческое развитие для всех и каждого. URL: http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_RU_Overview_Web.pdf.

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛИХ В ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ ІТАЛІЙСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Олена Поддубей

*Кременчуцький національний університет імені
М. Остроградського
м. Кременчук, Україна*

Мета дослідження. Динамічність науково-технічного прогресу обумовлює швидкий темп зміни нових поколінь техніки, що набагато перевищує темпи зміни поколінь фахівців, внаслідок чого відбувається так званий процес старіння знань. До освітнього рівня людини протягом останніх десятиріч висуваються нові вимоги, які, за наявності, надають їй мобільності і гнучкості на ринку праці. Сукупність цих факторів зумовила піднесення ролі освіти дорослих, яка на сучасному етапі вважається найважливішим чинником розвитку і навіть виживання всього людства, адже сучасні тенденції трансформації

суспільства, перехід його від індустріальної стадії розвитку до постіндустріальної висувають принципово нові вимоги до професійної підготовки фахівців [2, с. 64].

Основні результати досліджень. На відміну від академічної вищої освіти, професійна має специфічне призначення, тобто вона адаптує того, хто вчиться, до особливостей обраної сфери діяльності в інтересах реалізації здібностей та інтересів особистості. Водночас вища професійна освіта відкриває можливість постійного оновлення знань людини в будь-якому віці. Це, насамперед, особи, які вже мають певний рівень освіти і займаються професійною діяльністю або ті, хто через нестабільність ринкових умов вимушені змінити кваліфікацію. Якщо раніше 18–25 років вважалися загальноприйнятною нормою студентського віку, зараз вікова планка помітно посунулася: значну частку категорії студентів (близько 15%) представляють люди від 25 років [1, 3]. Таких студентів прийнято називати дорослими.

В європейських країнах доросле населення активно користується освітніми послугами завдяки гнучкій і послідовній політиці держав Євросоюзу. Понад 11% від загальної кількості студентів європейських держав представляють люди віком від 25 до 64 років [4]. На жаль, в Україні ситуація відрізняється: хоча питання освіти дорослих є предметом численних наукових досліджень, а потенційний контингент для освіти дорослих в Україні становить 72% від усього населення, останні статистичні дані щодо вступу до ВНЗ продемонстрували негнучкість вітчизняної освітньої системи здійснювати навчання дорослих студентів. В той же час дослідження систем вищої професійної освіти європейських країн демонструють наявність прогресивних тенденцій щодо залучення дорослого населення до навчання в рамках концепції освіти впродовж життя. Наприклад, спрощення вступу до вищих навчальних закладів, зарахування попереднього професійного досвіду вступників, скорочення строків навчальних курсів наразі широко використовується в системі вищої професійної освіти Італійської Республіки. Доросле населення цієї країни також широко користується різними формами дистанційного навчання, розробленими саме для осіб, які не мають змоги присвятити навчанню весь робочий час.

У цьому контексті вивчення Італії в області професійної підготовки дорослих у вищій школі викликає значний інтерес і може стати важли-

вим джерелом всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей.

Висновки. Аналіз наукових джерел і статистичних даних продемонстрував зростання ролі вищої професійної освіти в житті суспільства, розширення вікових рамок студентства і піднесення інтересу дорослих до освіти впродовж життя. На фоні європейської практики організації освіти дорослих, вітчизняна освітня система демонструє негнучкість у цьому питанні. Вирішення цієї проблеми вбачається у зверненні до найкращих європейських зразків щодо організації освіти дорослих у вищих навчальних закладах. В рамках дослідження системи вищої професійної освіти Італійської Республіки, спрямованого на узагальнення особливостей організації вищої професійної освіти дорослих, виявлено ряд прогресивних ідей в області залучення дорослого населення до процесу отримання вищої професійної освіти в рамках концепції ціложиттєвого навчання. Втілення італійського досвіду у вітчизняну практику з урахуванням українських реалій, сприятиме підвищенню доступності вищої професійної освіти для дорослих.

Ключові слова: відбір абітурієнтів, заклади вищої освіти, якість освіти, Україна, світовий досвід.

Література

1. Гордиенко, М. Г. Взрослые студенты в европейском пространстве высшего образования / М. Г. Гордиенко // Образование и наука. — 2013. — № 4. — С. 133–143.
2. Сігаєва Л. Є. Професійна освіта дорослих як соціальна цінність / Л. Є. Сігаєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. — 2016. — Вип. 137. — С. 63–67.
3. Key Data on Education in Europe 2012 [Електронний ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_/978-92-9201-242-7/EN/978-92-9201-242-7-N.PDF.
4. Tertiary education statistics. Eurostat [Електронний ресурс]. URL: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php/Tertiary_education_statistics.

ПРОБЛЕМИ ТА ВИКЛИКИ ДЛЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ

Надія Постригач, к.біол.н.

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ, Україна*

Метою дослідження є аналіз основних проблем та викликів для освіти дорослих у країнах Південної Європи. На розвиток освіти дорослих в досліджуваних країнах вплинули низка проблем, породжені сучасною економічною, політичною та соціальною ситуацією в регіоні. Учені зазначають, що визнання неформальної освіти дорослих у країнах Південної Європи та Середземномор'я все ще залишається основною проблемою. Тому постачальники освіти дорослих мають боротися за прийняття їхніх програм серед населення та фінансову підтримку державних органів й регіональних зацікавлених сторін. Основною проблемою для закладів освіти дорослих у Південній Європі є підвищення обізнаності про їхню діяльність в межах власного населення. Крім того, через географічну близькість південно-європейські країни значною мірою постраждали від поточної міграції з третіх країн. Тому мігранти та особливо біженці стали ключовою групою учасників для освітніх провайдерів, потреби якої відрізняються від потреб «традиційних» ключових груп, що змушує постачальників докладати значних зусиль для реструктуризації заходів щодо програм та організації навчання.

Унаслідок економічної кризи в багатьох країнах Півдня рівень безробіття серед молоді залишається дуже високим. З метою протистояння цій ситуації професійно-освітня підготовка стала ключовим інструментом для (реінтеграції) інтеграції молоді в суспільство. Ці нові виклики для постачальників освіти дорослих породжують необхідність подальшої кваліфікації тренерів та фахівців з освіти дорослих. Тому багато організацій сприяють програмам «навчання тренерів» з метою підготовки своїх працівників до потреб нових груп учасників та вимог. Однак, перспективи освіти дорослих для вразливих молодих дорослих є змішаними. Усі країни Південної Європи визнають глибокий вплив сучасної фінансової кризи та зазначають про збільшення кількості шукачів роботи на ринку праці. Маючи це на увазі, вони сприяють більшій кількості безробітних,

залучених до навчання дорослих, і тим самим поліпшують їхні шанси отримати роботу.

З'ясовано, що країнами Південної Європи вживаються низка заходів у сфері грамотності та набуття базових навичок, зокрема: сприяння співпраці в мережах освіти дорослих та партнерських відносинах; запровадження програм боротьби з безробіттям з акцентом на Школах другого шансу, перевірка неформального навчання з метою відкриття альтернативи шкільним системам валідації та підвищення рівня працевлаштування учасників; забезпечення державного фінансування й нових джерел фінансування; сприяння волонтерській діяльності з метою пом'якшення фінансового тиску на постачальників освіти дорослих та підвищення рівня обізнаності й прийняття освіти дорослих серед населення.

Ключові слова: освіта дорослих, країни Південної Європи.

ВЛИЯНИЕ ДИНАСТИЙНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

Татьяна Редюк, аспирантка

Гомельский колледж-филиал

УО «Белорусский государственный университет транспорта»

г. Гомель, Республика Беларусь

В статье рассматриваются проблемы профессионального становления будущих специалистов, влияние семьи при формировании психологической готовности обучающихся к профессиональному самоопределению, выбору сферы профессиональной деятельности. А так же рассматривается феномен «династийности» и его роль в формировании личности.

Постановка проблемы. Под воздействием социальных реалий проблема семьи и родительского влияния в современной педагогической и психологической науке приобретает статус одного из приоритетных исследовательских направлений. Исследования посвящены влиянию семьи на профессиональный выбор будущих специалистов.

Анализ литературы по проблеме исследования. Различные аспекты исследуемой проблемы представлены в работах ряда авторов. Л.И. Анцыферова раскрывает особое отношение специалиста высокой квалификации к своему труду. Д.Н. Завалишина, анализируя профессиональную деятельность как смысл жизни, исследует регуляторную функцию смысла жизни в целостной системе жизнедеятельности человека, когда таким смыслом выступает профессиональная деятельность субъекта, достигающего, благодаря своей «вовлеченности» в не, высокого мастерства. Н.С. Пряжников изучал взаимосвязь динамики смысловой сферы личности, происходящей под влиянием профессиональной деятельности, с переоценкой ценностей, изменением отношения к себе как к субъекту труда, изменением отношения к субъектам взаимодействия и к миру в целом.

Формирование целей статьи и постановка задач. Основной целью статьи является определение влияния династичности на профессиональное становление личности на примере будущих специалистов железнодорожного транспорта.

Основная часть. Проведенное нами исследование на базе государственного объединения «Белорусская железная дорога» показали, что наиболее сложная и ответственная профессия, к которой предъявляются серьезные требования к личностным качествам и здоровью человека такая как машиниста поезда «передавалась» по наследству от поколения к поколению более младшим членам семьи.

Нами были изучены мотивы профессионального выбора обучающихся колледжа железнодорожного транспорта, они показали что на профессиональный выбор более 50% респондентов оказали влияние родители, при этом более 30% (от общего числа опрошенных) продолжают профессиональную деятельность родных.

Это позволяет сделать вывод о том, что на первый план часто ставится не выбор конкретной профессии, а занятие определенной социальной позиции внутри рода. Принятие профессии как широкой области деятельности, имеющей не только общественное семейное предназначение, но и определенный личностный смысл, который и ложится в основу субъективного обоснования профессиональной направленности. Именно отсюда берет свое начало тот факт, что разные люди в семье могут по-разному видеть одну и ту же профессию, находя в ней различные субъективные смыслы при одном и том же объективном содержании.

Вывод. Таким образом «династийность» выступает как своего рода демонстрация потомственной лояльности, отражает жизненную концепцию целого рода, осознанный и обобщенный принцип его жизни, его жизненную цель-приверженность трудной и необходимой профессии. Изучение феномена династийности позволило выявить и актуализировать ценностно-смыслового отношения обучающихся к будущей профессии и тем самым оптимизировать социальные аспекты труда и жизни будущих профессионалов, которые не являются продолжателями династий, а так же ответить на ряд вопросов в этой сфере исследований. Исследования адаптационных возможностей профессиональной группы выявило социально-психологические характеристики личности, регулятивные способы адаптации, стратегии действий, а так же базовые профессиональные и жизненные смыслы, которые не только держат людей в профессии, но и влияют на становление профессионального самоопределения последующих поколений.

Ключевые слова: семья, личность, трудовые династии, династийность, профессиональное самоопределение.

Литература

1. Зиброва Е. В. Профессиональные установки трудовых династий как фактор успешности профессиональной деятельности специалистов железнодорожного транспорта: автореферат дисс. канд. псих. наук. Хабаровск, 2012. — 22 с.
2. Колосова Л. А. Педагогические основы профессиональной ориентации школьников в трудовых семейных объединениях автореферат дисс. канд. пед. наук. Москва, 1995. — 21 с.
3. Федулкина Е. А. Теоретико-методологические аспекты влияния династийности на становление профессиональных смыслов будущих специалистов железнодорожного транспорта / Е. А. Федулкина // Среднее профессиональное образование. — 2009.

ТЕНДЕНЦІЇ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ У ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ПРОСТОРИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Аліна Сбруєва, д.пед.н., проф.

Сумський державний педагогічний університет імені

А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

Метою дослідження є з'ясування тенденцій модернізації підготовки докторів філософії (докторської підготовки) у контексті розбудови Європейського простору вищої освіти (ЄПВО).

Джерельну базу дослідження становить широка сукупність документів європейських організацій – суб'єктів Болонського процесу, передусім Європейської асоціації університетів (EUA) та Європейської асоціації забезпечення якості вищої освіти (ENQA), прийнятих у період формування ЄПВО, а також документи, що регламентують процеси модернізації докторської підготовки в Україні.

Використання методів структурно-логічного та системного аналізу проблеми модернізації підготовки докторів філософії у ЄПВО дозволило дійти таких висновків щодо тенденцій розвитку досліджуваного процесу.

1. Перетворення докторської підготовки (ДП) на третю ланку вищої освіти. Початок модернізації ДП у межах ЄПВО було покладено її визнанням у 2003 р. третьою ланкою вищої освіти та поширенням на неї вимог, прийнятих у вищій освіті європейського регіону в цілому. Уточненню специфіки докторських програм у контексті вимог до їх організації слугувало затвердження основоположних принципів докторської освіти (Salzburg I), у яких констатовано, що ключовим компонентом докторської програми є наукове дослідження, яке становить складову дослідницьких програм Університету.

2. Формування міжнародних нормативних засад ДП. Початок реалізації даної тенденції пов'язуємо із затвердженням «Стандартів та рекомендацій щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти» (Берген, 2005). Подальшого розвитку та конкретизації положення щодо унормування організації ДП набули на міжнародному рівні протя-

гом низки міністерських зустрічей країн-учасників Болонського процесу (Лондон (2007), Льовен (2009), Бухарест (2012), Єреван (2015)).

3. **Інституалізація європейського співробітництва у сфері ДП.** Розвитку даної тенденції слугувало започаткування у 2008 р. міжнародної професійної мережі провайдерів докторських програм EUA-CDE, учасниками якої було ініційовано проведення низки досліджень з найбільш актуальних проблем розвитку ДП у ЄПВО, передусім таких, як розвиток інноваційної структури докторської освіти, інтернаціоналізація докторських програм, наукова етика та добросовісність досліджень, дигіталізація програм ДП, забезпечення якості ДП, спільне проведення досліджень науковцями різних університетів та країн, реалізація принципів «Salzburg I» та рекомендацій «Salzburg II», працевлаштування випускників докторських програм.

4. **Формування європейського виміру забезпечення якості докторської підготовки,** що має як кількісні характеристики (індикатори якості освітньої програми та наукового дослідження), так і якісні (ознаки культури якості докторської програми, складовими яких є інноваційні моделі наукового керівництва докторськими дослідженнями).

Ключові слова: доктор філософії, докторська підготовка, тенденція, Європейський простір вищої освіти, модернізація.

МІСЦЕ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕЛЕКТРОТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Віталій Свиридюк, аспірант

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

Інтеграція України в міжнародний розподіл праці, необхідність повного реформування закладів професійно-технічної освіти України відповідно до умов світового ринку висувають нові, більш високі вимоги до підготовки кваліфікованих кадрів електротехнічних спеціальностей.

Наявна система склалася в епоху нового часу і заснована на передаванні знань, їх змісті. Нова європейська культура – культура галузева,

раціональна, монологічна, утилітаристська. За цією логікою кваліфікація – результат професійної підготовки, що передбачає наявність у випускника певних професійних умінь і навичок. З іншого боку – роботодавцям потрібна не кваліфікація, а компетентність як поєднання навичок, що притаманні кожному індивідууму, в якому поєднанні кваліфікація, здатність працювати в групі, ініціативність, уміння приймати рішення і нести відповідальність за них. Тому існуюча нині авторитарно – репродуктивна система підготовки кадрів застаріла. Система освіти має формувати такі якості випускника як: ініціативність, інноваційність, мобільність, гнучкість, динамізм і конструктивність, тобто компетентного, який відповідає вимогам сучасного ринку праці. З метою підготовки компетентного випускника необхідно використовувати активні методи навчання, технології, що розвивають пізнавальну, комунікативну й особистісну активність студентів.

Впровадження і реалізація компетентнісного підходу в освіту дозволить швидко реагувати на потреби ринку праці, на його вимоги [1].

На сучасному етапі спостерігається збільшення навчальної інформації, необхідність докорінних змін і оновлення змісту навчальних дисциплін та розробки нових, зменшених термінів навчання, підвищення якості підготовки спеціалістів електротехніків – це ті актуальні проблеми, що є перед професійною освітою держави.

Перспективним напрямом вирішення актуальних проблем є розробка та впровадження у навчальний процес нових науково обґрунтованих методик навчання та виховання, що забезпечать якість та ефективність підготовки майбутніх спеціалістів електротехнічних спеціальностей.

Результати теоретичного аналізу наукових джерел довели, що проблема формування фахової компетентності майбутніх електромонтерів знайшла часткове відображення у наукових дослідженнях. Так, професійну компетентність інженера-електромеханіка досліджує М.Г. Гордієнко, формування умінь самостійної роботи та їх роль у підготовці інженерів – І.М. Бендера та І.В. Хом'юк, проблемні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців енергетичної галузі – Ю.С. Олійник та І.О. Солошин. Але методика формування фахової компетентності досліджено науковцями недостатньо [2].

Наше завдання полягає у розробленні й впровадженні у практику навчально-методичного забезпечення формування професійної компетентності майбутніх електромонтерів з ремонту та обслуговування електроустановок у закладах професійно-технічної освіти України.

Ключові слова: професійна компетентність, фахівці електротехнічних спеціальностей, фахова підготовка.

Література

1. Кадемія М. Ю. Формування професійної компетенції майбутнього фахівця. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. — 2012. — Вип. 32–33. — С. 33.
2. Ягупов В. В., Костюк Д. А. Методика формування фахової компетентності майбутніх техніків-електриків сільського господарства // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. — 2015. — № 1(74). — С. 321.

ПОЛІКУЛЬТУРНА ОСВІТА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ УКРАЇНА І КАНАДА

Ольга Свиридюк, к.пед.н.

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

Інтеграція полікультурності в освіту вимагає професіоналів цілком нової соціальної генерації, здатних працювати на високому рівні в полікультурному середовищі, де індивідуальності представляють різноманітні етнічні, расові і культурні групи, спроможні допомогти визначити майбутні особистісні і професійні напрями розвитку. У полікультурній підготовці майбутніх вчителів використовують нові підходи залучення культурної різноманітності до переосмислення історії, культури та ідеології. Полікультурна підготовка майбутніх вчителів має сприяти усуненню щодо етноцентризму, відкрити шляхи до інших культур через усвідомлення їхнього світогляду. Метою полікультурної навчальної програми є допомога студентам у трансформації їхнього світу; у формуванні особистості, котра аналізує, відтворює, критикує, спонукає до соціальних дій, що в результаті приведе до рівності суспільства XXI століття.

Метою дослідження є окреслення стану підготовки вчителів до роботи у полікультурному середовищі Канади та України.

У Канаді активно розробляють полікультурні програми підготовки вчителів. Канадські науковці К. Грант і У. Тейт зазначають, що наприкінці ХХ століття, на жаль, полікультурна підготовка вчителів була зосереджена переважно на зразках вербальної взаємодії швидше, ніж на навчальних методиках і моделях підвищення самоповаги [2].

Полікультурна підготовка вчителя включає в себе вивчення природи стереотипів, їх ролі у формуванні упереджень, расизму, дискримінації та конфліктів. Майбутні вчителі одержують установку створювати довірливі стосунки з учнями і таке навчальне середовище, яке дозволить школярам залишатися тими, ким вони є, зберігати свою культурну своєрідність.

Одним із найважливіших пунктів міжкультурного аспекту підготовки вчителя є володіння різними типами навчання, які відповідають різним культурам, різним стилям засвоєння знань. В міжкультурних ситуаціях учителі можуть діяти як етнографи, розглядати школу як культурне суспільство і враховувати всі відтінки міжкультурних взаємин. Використовуючи етнографічні дослідницькі методи (польові замітки, спостереження за учнями, інтерв'ю з дітьми, батьками, членами спільноти), вчителі можуть дізнаватися про культурні особливості школярів, виявляти властивий їхнім культурам стиль навчання і комунікації.

Якщо оцінити стан полікультурної освіти в Україні, то слід визнати, що вона не входить до складу пріоритетних напрямків розвитку педагогічної науки та практики. І науковці, і шкільні вчителі часто замовчують такі «незручні питання», як міжетнічні конфлікти та націоналізм. Між тим полікультурність людини закладається не на генетичному рівні, вона соціально детермінована і має бути вихована.

Щодо навчальних програм, що забезпечують полікультурну підготовку майбутніх учителів в українських університетах, тут пропонується вивчення таких гуманітарних дисциплін, як: українська мова, іноземні мови, латинь, література, географія, етика, релігія, образотворче мистецтво та ін.

Деякі університети виділили додаткові години з варіативної частини на вивчення предметів, які містять полікультурний компонент. Так, дисципліна «Міжкультурне спілкування в багатокультурному суспільстві» викладається факультативно у межах ступеня бакалавра у Національному університеті «Львівська політехніка» і спрямована на формування таких компетенцій, як: багатокультурність та вміння цінувати розмаїття; здатність працювати у багатокультурних контекстах; вміння та бажання працювати в колективі; усне та письмове спілкування; здатність застосовувати знання

на практиці; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність розуміти структури культурних систем [1].

Порівняння українського та канадського досвіду розв'язання проблем полікультурності у ВНЗ дають змогу зробити висновки. Педагогічний досвід Канади вирішення питань підготовки вчителів до роботи в полікультурному середовищі є джерелом удосконалення сучасної вітчизняної педагогічної практики. На наш погляд, необхідно активніше використовувати накопичений світовою педагогічною практикою потенціал вирішення проблеми полікультурної освіти, враховуючи сьгоднішні соціально-політичні та культурні реалії в Україні.

Ключові слова: полікультурна освіта, майбутні вчителів, Україна, Канада.

Література

1. Грива О. Модель соціально-педагогічної підготовки фахівців до роботи з молоддю в умовах полікультурності // Збірник праць Полтавського державного університету. — 2003.
2. Grant C. Multicultural Education through the Lens of Multicultural Education Research Literature, Handbook of Research on Multicultural Education, — New York. — 1995.

ОСОБЛИВОСТІ МЕХАНІЗМУ НАБУТТЯ ПОВНОГО ТА АСОЦІЙОВАНОГО ЧЛЕНСТВА У КАНАДСЬКОМУ ІНСТИТУТІ АКТУАРІЇВ

Тетяна Фурсенко

*ДВНЗ «Київський національний економічний університет
імені Вадима Гетьмана»*

м. Київ, Україна

Мета дослідження – здійснити аналіз механізму набуття статусу кваліфікованого актуарія у Канаді.

У ході дослідження було з'ясовано, що, оскільки кваліфікованим актуарієм у згаданій країні може бути лише повний член Канадського інституту актуаріїв (KIA), функціонування актуарної освіти уможливорюється тут завдяки співпраці KIA у якості регулятора зі Спілкою актуаріїв (SOA)

та Спілкою актуаріїв у сфері нежиттєвого страхування (CAS). Останні забезпечують процесуально-організаційну складову процесу та виступають освітніми провайдерами.

Кількісний аналіз випробувань показав, що на шляху до отримання статусу ACIA, за системою SOA, види діяльності, що їх мають успішно пройти кандидати, можна згрупувати у 4 категорії (VEE, базові іспити, онлайн курс та воркшоп з професіоналізму). Система CAS у свою чергу передбачає доповнення зазначених випробувань двома поглибленими іспитами, тому види робіт, що адмініструються згаданим професійним об'єднанням, налічують 5 категорій.

Для здобуття кваліфікації FCIA, навчальні випробування за системою SOA, можемо згрупувати у три категорії (навчальні модулі, іспити та практичний курс), систему CAS на даний момент складає лише одна – професійні іспити, однак з 2019 року сюди додається також і практичний курс. При цьому, види навчальної діяльності, що організуються та проводяться власне KIA, складають лише воркшоп з професіоналізму та практичний курс.

Зміст навчання у професійних об'єднаннях для здобуття повного та асоційованого членства різняться не лише переліком тем та очікуваним рівнем сформованості набутих ЗУНК, але й їх застосовністю. Якщо на рівні асоційованого членства дисципліни, що вивчаються, здебільшого покликані сформуванню основи, що стане базою ефективного виконання обов'язків фактично у будь-якій традиційній для працевлаштування актуаріїв сфері, то на рівні повного членства навчальна діяльність кандидатів обумовлюється спеціалізацією.

Зміст навчання в цілому спрямований на формування як технічних знань, так і навичок прийняття ефективних рішень та комунікативної взаємодії, а також знання та усвідомлення важливості дотримання норм професійної етики, що є основою успішного виконання майбутніми актуаріями своїх професійних обов'язків.

Говорячи про організаційний аспект професійної підготовки, спостерігаємо поєднання традиційних університетських форм та методів навчання та залучення дистанційної освіти, що передбачає самостійне опрацювання навчального матеріалу, з використанням Інтернет ресурсів, математичного програмного забезпечення, а також обов'язкове відвідування семінарів та воркшопів, що вимагають фізичної присутності.

Отже, механізм набуття членства у KIA заснований на принципах міжнародної співпраці, орієнтації на споживача освітніх послуг, постійного

моніторингу за забезпеченням якості освіти, комплексності та системності навчання.

Ключові слова: Канада, актуарії, ACIA, FCIA.

ГЕНЕЗА РОЗВИТКУ КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВИТИ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ США

Ірина Чистякова, к.пед.н.

Сумський державний педагогічний університет імені

А. С. Макаренка

м. Суми, Україна

Виникнення й провадження компетентісного підходу в освіті стало своєрідною відповіддю наукового світу громадськості й повинно підвищити якість і результат підготовки фахівців, зокрема вчителів, у США.

Мета дослідження – дослідити генезу компетентісно-орієнтованої освіти в системі підготовки вчителів у США.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволив виокремити три етапи історії програм, що базуються на компетентісному підході, в американській вищій школі: 1) інноваційні програми підготовки вчителів 60-х рр. ХХ ст.; 2) програми професійної освіти в 1970-х роках; і 3) більш пізніші програми початку ХХІ ст.

1. Початок компетентісно-орієнтованої освіти в американській вищій освіті простежуються до 1968 року, коли 10 коледжів та університетів фінансувались Управлінням освіти США для розробки навчальних програм для вчителів початкових класів. Ці пілотні програми ініціювали перше широке використання слова «компетентність» у зв'язку з навчанням. Крім того, у цих навчальних програмах було поширено кілька ключових характеристик, пов'язаних з існуючими програмами компетентісно-орієнтованої освіти, включаючи специфікацію компетенцій, які слід вивчати, модулізація інструкцій, використання оцінок і зворотного зв'язку, і персоналізація навчання.

2. Деякі концептуальні моделі особистісно-орієнтованої освіти, розроблені через педагогічну освіту, були використані у професійно-технічних навчальних програмах вищої освіти США у 1970-х роках. Програми

пов'язували освітній прогрес з успішністю студентів, підкреслюючи результати навчання й оцінку цих результатів.

3. Протягом наступних десятиліть коледжі та університети продовжували розробляти програми, орієнтовані на компетентнісну освіту. Деякі програми були в коледжах ліберальних мистецтв, а інші були спрямовані на професійне навчання. Загальним елементом усіх досліджень було визначення та оцінка результатів навчання учнів.

Основними чинниками, що спричинили розвиток програм компетентнісно-орієнтованої освіти в системі підготовки вчителів США можемо назвати: а) використання он-лайнних технологій в освіті, зокрема для індивідуального навчання та підтримки; б) збільшення інституційного прийняття підходів, що базуються на результатах, та он-лайнних і гібридних навчальних форматів; в) збільшення можливостей і наслідків прямої оцінки; і г) тиск з боку політиків та інших зацікавлених сторін на необхідність упровадження менш вартісних моделей та надання можливості отримувати практичні навички.

Отже, розвиток та інтеграція компетентнісно-орієнтованої освіти у програми вищої освіти тривали півстоліття. Тим не менш, повномасштабні моделі компетентнісно-орієнтованої освіти все ще перебувають на стадії становлення в американській вищій освіті.

Ключові слова: компетентнісно-орієнтована освіта, система підготовки вчителів США.

СУТНІСТЬ ПОНЯТТЯ «ГРОМАДЯНСЬКІСТЬ» У ПЕДАГОГІЦІ США

Юлія Шаранова

Національний технічний університет України

«Київський політехнічний інститут

імені Ігоря Сікорського»

м. Київ, Україна

Дослідження зв'язку між університетом та вихованням громадянськості має довгу історію, яка охоплює величезну кількість різних наукових робіт з соціології, психології, педагогіки та політології. Звичайно,

існує низка концептуальних і інтелектуальних поглядів, з точки зору яких розглядають ці питання [5, с. 22].

В американській педагогіці існує багато суперечок, щодо поняття «громадянськість», включаючи те, як громадянське суспільство готує своє населення для активної демократичної участі. Також воно ускладнюється різними поглядами на особистісну та національну ідентичність, імміграцію і політику і суперечками щодо пристосування у порівнянні із асиміляцією.

Заслуговує уваги трактування вчених М. Сміт, Р. Новачек та Дж. Бенрнштайн: «... наше визначення поняття виховання громадянськості охоплює як політичне, так і особисте життя: підстави для того, щоб люди були політично обізнаними та активними, нерозривно пов'язані з їх почуттям емпатії, етичної свідомості та здатністю вести діалог з іншими людьми» [8, с. 5].

Інші дослідження включають навички громадянськості такі як релігійна та расова толерантність, прийняття просоціальних рішень, та вивчення зв'язку між ідентичністю та привілеями [1, с. 11; 6, с. 44], здатність до співпраці з іншими людьми; навички лідерства та спілкування; і, найголовніше, відчуття можливості змінити свою спільноту [2, с. 7; 7, с. 16].

Америка, як нова нація, не була створена завдяки відданості Батьківщині, королівській сім'ї чи національній релігії. Натомість американці визначають свою вірність певним ідеалам, вираженим у Декларації незалежності, Конституції та Біллі про права. Хоча громадянство формально набувається через народження або натуралізацію, американці повинні навчитися ставати американцями. Як писала колишня суддя С. Д. О'Коннор: «Чим краще освічені наші громадяни, тим більше засобів в них буде задля того, щоб зберегти систему уряду, яку ми маємо. І ми повинні почати з освіти молоді нашої країни. Знання про наш уряд не передаються генетично. Кожне покоління повинно навчитися цьому, і ми маємо над чим працювати» [3, с. 10].

У своїй книзі «Speaking of Politics: Preparing College Students for Democratic Citizenship through Deliberative Dialogue» (2007), К. Дж. Гарриджер та Дж. Макміллан вивчили вплив навчальної програми на підготовку студентів до участі у демократії. Вони виявили, що студенти старших курсів краще розуміли, що означає бути громадянином у демократичному суспільстві, і те, що їх голос має значення у справах управління університетом. Демократичні положення характеризуються підтримкою загальному добробуту, визнанням приналежності кожної людини до за-

гальної спільноти людей, повагою та захистом прав, відповідальністю за свої дії, та підтримкою демократичних принципів і демократичної діяльності» [4, с. 143].

Отже, вихованню громадянськості студентів у США приділяється багато уваги, провідні вчені-педагоги та політики роблять свій внесок у розвиток громадянського суспільства своєї держави. Цей досвід може бути корисним і для українських педагогів, що займаються проблемами громадянського виховання молоді.

Ключові слова: громадянськість, педагогіка США.

Література

1. Eyler, Janet S., Dwight E. Giles Jr., Christine M. Stenson, and Charlene J. Gray. 2001. *At A Glance: What We Know about the Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993–2000*. 3rd ed. Nashville, TN: Vanderbilt University.
2. Gallini, Sarah M., and Barbara E. Moely. 2003. «Service-Learning and Engagement, Academic Challenge, and Retention». *Michigan Journal of Community Service Learning* 10 (1): 5–14.
3. *Guardian of Democracy: The Civic Mission of Schools* Editor: Jonathan Gould, 2003, 54 p.
4. Harriger, Katy J., and Jill J. McMillan. 2007. *Speaking of Politics: Preparing College Students for Democratic Citizenship through Deliberative Dialogue*. Dayton, OH: Kettering Foundation Press.
5. J. Laker, C. Naval, & K. Mrnjaus, 2014. *Citizenship, Democracy and Higher Education in Europe, Canada and the USA*, 307 p.
6. Lechuga, Vincente M., Laura Norman Clerc, & Abigail K. Howell. 2009. «Power, Privilege, and Learning: Facilitating Encountered Situations to Promote Social Justice». *Journal of College Student Development* 50 (2): 229–44.
7. Rockquomore, Kerry Ann, & Regan Harwell Schaffer. (2000) «Toward a Theory of Engagement: A Cognitive Mapping of Service-Learning Experiences», *Michigan Journal of Community Service Learning* 7 (1): 14–24.
8. Smith, Michael B., Rebecca S. Nowacek, Jeffrey L. Bernstein. 2010. *Introduction to Citizenship Across the Curriculum*, edited by Michael B. Smith, Rebecca S. Nowacek, and Jeffrey L. Bernstein, 1–12. Bloomington, IN: Indiana University Press.

ВИКОРИСТАННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ ПОЛЬСЬКОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ ТА ЙОГО ПЕРСПЕКТИВНІСТЬ ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ

Владислав Белан

*Інститут професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ, Україна*

Мета дослідження є характеристика пріоритетів політики ЄС та Республіки Польща зокрема у сфері інформатизації освіти, а також вивчення досвіду використання дистанційного навчання у закладах вищої освіти Республіки Польща, у порівнянні з вітчизняними.

Основні результати досліджень. Згідно сучасних уявлень, розвинуте інформаційне суспільство характеризується певними ознаками, такими як: збільшення ролі інформації і знань в життя суспільства, створення глобального інформаційного простору, поява в економіці і в освіті принципово нових підходів до використання сучасних ІК-технологій, високий рівень ІКТ-компетентності населення тощо.

У свою чергу була розроблена програма реалізації європейської стратегії інформатизації освіти, яка передбачає виведення локальних електронних освітніх ресурсів на загальноєвропейський і загальносвітовий рівні. На порядок денний винесено створення стратегічних партнерств, таких, наприклад, як Європейська Асоціація Університетів, в яких здійснюється дистанційне навчання. За даними спеціального дослідження на період започаткування програми лише третина із 200 європейських університетів мали відповідний досвід у цьому напрямі. Пріоритетом щодо колективної розробки відкритих курсів проголошено створення курсів дистанційного навчання для вчителів, зокрема, розвиток онлайн-програм підвищення кваліфікації викладачів з окремих дисциплін European Schoolnet Academy, а також відкритих мереж eTwinning, SCIENTIX, Open Discovery Space тощо [1; 2].

Особливе місце відводиться формуванню готовності вчителів до інформатизації освіти, а також стандартизації їх цифрової компетентності. Найбільш поширеною практикою стандартизації інформаційної компетентності вчителів у європейському освітньому просторі є використання міжнародних програм сертифікацій, а саме, Європейських комп'ютерних

прав ECDL (European Computer Driving Licence) та європейського педагогічного ІКТ сертифікату (European Pedagogical ICT Licence). Європейський педагогічний ІКТ сертифікат EPICT (European Pedagogical ICT Licence), у свою чергу, являє собою стандарт європейської якості для неперервного професійного розвитку вчителів у сфері інтеграції ІК-технологій в освіту. Порівнюючи міжнародні програми сертифікацій ECDL та EPICT, варто зауважити, що програма ECDL головним чином спрямована на розвиток базових навичок користувача інформаційно-комунікаційних технологій, тоді як, програма EPICT зосереджена на компетентності вчителя/викладача до використання ІКТ у його педагогічній діяльності [3].

Огляд національних ІКТ-стратегій в освіті країн Європейського Союзу засвідчує, що вони відбивають затверджений ЄС у 2010 році «Цифровий порядок денний для Європи» (Digital agenda for Europe) [4], охоплюючи широкий спектр різних напрямів – від забезпечення населення електронними послугами до створення швидкої безпечної широкосмужової мережі, з метою допомогти населенню. Такий стан справ підтверджується рейтингом країн світу за рівнем розвитку ІК-технологій (індекс розвитку ІКТ в країнах світу – ICT Development Index), де Європейські країни посідають перші місця. Так, за даними 2017 року в першу десятку країн входять такі: I – Ісландія (індекс 8,98), II – Південна Корея (індекс 8,85), III – Швейцарія (індекс 8,74), IV – Данія (ідекс 8,71), V – Великобританія (індекс 8,65), VI – Гонконг (індекс 8,61), VII – Нідерланди (індекс 8,49), VIII – Норвегія (індекс 8,47), IX – Люксембург (індекс 8,47), X – Японія (індекс 8,43) [5].

Для України, яка посідає 79 місце в рейтингу, з історичних причин актуальним є досвід країн Центральної Європи, зокрема, Польської Республіки, яка у цьому рейтингу займає значно вище 49-те місце. Республіка Польща демонструє позитивний приклад євроінтеграції, адже на законодавчому рівні займається розбудовою інформаційного суспільства, зокрема його поширенням ІКТ в освіті.

У свою чергу, стратегічні цілі у сфері інформатизації країни закладено в Стратегії Національного розвитку Польщі, яка була прийнята 25 вересня 2012 року Радою міністрів Польщі. У ній, зокрема, вказується, що сучасна Польща нерівномірно розвинена з точки зору того, що називається «цифровим суспільством». Близько 65% поляків користуються Інтернетом, але, однак, є значні відмінності у використанні Інтернету у залежності від таких показників як: освіта, вік і місце проживання населення. Хоча у документі зазначається, що у найбільш розвинених країнах світу доступ до

ІКТ широко поширений, але у Польщі, на жаль, не є відповідного рівня. Тому для підвищення конкурентоспроможності Польщі передбачається надання однакового рівня доступу до технологій та інфраструктури, а також до контенту та послуг та цифрової грамотності, відповідно до стандарту Європейського Союзу.

Відповідно до Стратегії Національного розвитку Польщі, головним завданням держави у прагненні побудувати цифрову Польщу стає розвиток компетенції громадян у сфері цифрової грамотності. Розвиток цифрової грамотності буде переведений на збільшення попиту на різні типи цифрових послуг, що, у свою чергу, має стимулювати ринок діяти у цих сферах [6].

Варто зазначити, що проблема впровадження електронного навчання присутня, зокрема, в польських університетах вже протягом багатьох років. Дослідження показало, що нормативно-правові положення щодо електронного навчання у вищій школі були запроваджені в ході модернізації вищої освіти Польщі у відповідності з вимогами Болонської декларації. Закон «Про вищу освіту Республіки Польща» (2005 р.) в статті 164, розділ 3, визначає в що «заняття зі студентами можуть проводитися з використанням методів і технологій дистанційної освіти і навчання». Закон також вимагає, щоб міністр визначив умови доступу до цих методів навчання студентів і визначив частку часу певного класу щодо часу всіх занять у навчальних програмах (на денній та заочній формі навчання) [7].

У свою чергу деякі польські університети стали членами Європейської Асоціації Університетів, в яких здійснюється дистанційне навчання (European Association of Distance Teaching Universities), завдяки спеціалізованим центрам (осередкам) дистанційного навчання, які діють при них. Серед них: Гірничо-металургійна академія імені С. Сташиця у Кракові та діючий при ній Центр електронного навчання (пол. Centrum e-Learningu Akademii Górniczo-Hutniczej), а також Польський віртуальний університет (пол. PUW – Polski Uniwersytet Wirtualny) [8].

Зокрема, студенти та учні онлайн-курсів Польського віртуального університету, одного з найбільших з-поміж інших приватних закладів вищої освіти, отримують знання під керівництвом вчителя, при цьому працюючи у групах, і виконуючи індивідуальні та групові завдання. Вони беруть участь у різноманітних дискусіях, комунікуючи через Інтернет (дискусійний форум, чат). При цьому учні та студенти використовують електронні підручники. Під час онлайн-навчання студент (учень) має пройти різні

форми перевірки знань (наприклад, тести, вікторини, індивідуальні та групові роботи).

Онлайн-навчання, проведені Академією гуманітарних та економічних наук у Лодзі на платформі Польського віртуального університету, є найбільшим у Польщі проектом в галузі електронного навчання. Навчальний процес здійснюють понад 2 тисячі викладачів різних спеціальностей. В університеті також широко використовується електронна бібліотека [9].

Інший же – Центр електронного навчання Гірничо-металургійної академії імені С. Сташиця у Кракові зазвичай застосовують технологію т. зв. змішаного навчання, тобто навчання, яке поєднує у собі традиційне з електронним. Самим же Центром було розроблено електронні навчальні платформи для кожного з факультетів Академії, що дозволило навчатися у ній та комунікувати з викладачами дистанційно. До того ж ці електронні платформи Академії були розроблені на платформі системи Moodle, досить поширеній серед польських ВНЗ. Крім студентів, дистанційне навчання також проводиться і для докторантів (наук і хабілітованих) Гірничо-металургійної академії імені С. Сташиця у Кракові, для її працівників, а також проводиться післядипломне навчання.

Зрештою, факультетом фізики та прикладної інформатики, а також факультетом прикладної математики були розроблені електронні підручники з фізики та математики, які є у вільному доступі на сайті Академії імені С. Сташиця у Кракові та її Центру електронного навчання зокрема. Ці підручники є доступними у різноманітних форматах (для мобільних пристроїв, для друку і навіть для їх модифікації (змін і доповнень)) [10].

На жаль, вітчизняних університетів, які належать до Європейської Асоціації Університетів, в яких безпосередньо здійснюється інформатизація освіти, немає, але є подібні за функціями центри дистанційного навчання, зокрема: Український центр дистанційної освіти (при НТУУ «КПІ» ім. І. Сікорського), Центр Дистанційної Освіти ВНТУ та Факультет дистанційного навчання Хмельницького національного університету [11].

Хоча, зрештою вивчення польського досвіду та використання його ідей в практиці розбудови дистанційної освіти в Україні буде значним імпульсом для приведення вітчизняної освіти у відповідність до потреб цифрової ери.

Висновки. Реалізація європейської стратегії інформатизації освіти, зокрема й польської, вимагає цілого комплексу перетворень у вітчиз-

няній освіти, а саме: а) формування і постійного вдосконалення сучасних цифрових компетентностей учнів/студентів, вчителів/викладачів, адміністративного персоналу на всіх рівнях освіти, включаючи вищу та професійну; б) розвитку бази відкритих освітніх ресурсів для безкоштовного використання; в) розробки законодавчого забезпечення визнання кваліфікацій, які отримуються за допомогою інноваційних освітніх технологій (МООС та ін.); г) широкого запровадження дистанційної освіти для прискореного входження вітчизняної освіти в сучасне середовище відкритої освіти.

Ключові слова: дистанційне навчання, вища освіта, ІКТ, Республіка Польща, Україна.

Література

1. New priorities for European cooperation in education and training. Brussels, European Commission, 2015. — 114 p.
2. Quality models in online and open education around the globe: State of the art and recommendations, 2015–55 p.
3. DigComp 2.0. The Digital Competence Framework 2.0. Режим доступу: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>.
4. Цифрова програма для Європи (Digital agenda for Europe). — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://eige.europa.eu/resources/digital_agenda_en.pdf.
5. ICT Development Index 2017. World ranking. Режим доступу: <http://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/#idi2017rank-tab>.
6. National Development Strategy 2020. Active society, competitive economy, efficient state. Attachment to Resolution No 157 of the Council of Ministers of 25 September 2012.
7. Ustawa o systemie oświaty, tekst ujednolicony. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym. Режим доступу: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20051641365>.
8. European Association of Distance Teaching Universities. Current members. Режим доступу: <https://eadtu.eu/members/current-members>.
9. Polski uniwersytet wirtualny. Режим доступу: <https://www.puw.pl/pl>.
10. Centrum e-learningu AGH (Akademii gorniczo-hutniczej). Режим доступу: <http://www.cel.agh.edu.pl/>.
11. Перелік центрів дистанційного навчання, рекомендованих Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України. Режим доступу: <http://vnz.org.ua/dystantsijna-osvita/tseentry-do>.

РОЛЬ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ МІЖКУЛЬТУРНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ

Олена Ковальчук, д.пед.н.

*Луцький національний технічний університет
м. Луцьк, Україна*

Співпраця й контакти з представниками інших культур полегшують розуміння між націями та народами і впливають на особистісний розвиток кожного індивіда. Відтак, носіям різних мов і культур необхідно забезпечити умови для взаємного, безпечного і ефективного обміну знаннями та виявлення уроків з їх різноманітності. На розуміння культурних відмінностей між представниками різних націй спрямована міжкультурна освіта.

Вивчаючи іноземну культуру, члени суспільства краще пізнають рідну культуру. Розвиток міжкультурних компетенцій відбувається у процесі формування знань соціокультурного контексту, використання іноземної мови та уміння спілкуватися в даному контексті. Отже, придбання міжкультурної компетенції має включати:

- інформованість, відношення і мотивацію для спілкування з іноземцем;
- вміння бути відкритим відкритості (відмова від етноцентризму);
- усвідомлення своєї поведінки та інших;
- терпимість до неоднозначних ситуацій;
- знання форм міжкультурного спілкування;
- здатність розуміти поведінку інших культур [1].

Метою нашого дослідження стала необхідність вивчення думки респондентів-представників бізнес кіл щодо потреби розвитку міжкультурної компетентності в своїй роботі і подальшого здійснення навчання.

Матеріал і методи. Дослідження було проведено серед 106 працівників бізнес структур міста Луцька, що працюють в різних галузях: харчова, будівельна, ІТ, агропромислова. У дослідженні були використані метод діагностичного дослідження, а інструментом стало анкетний опитувальник, підготовлений автором.

Результати дослідження. В опитуванні взяли участь 106 чоловік середньої вікової групи 40–49 років з різним рівнем освіти, 95 з яких підтверджували необхідність знань інших культур. Практично всі учасники

опитування (за винятком 3 осіб) не були заздалегідь підготовлені для ефективної взаємодії з особою-представником іншої культури. Саме тому в багатьох аспектах нашого життя ми відчуваємо значну потребу надати освіту, яка б навчила людей жити разом. Адже кожна людина повинна розвивати міжкультурні компетенції і набути навички спілкування в різних культурах, що є основою різних демократичних суспільств.

Ключові слова: міжкультурні компетенції, освіта, бізнес структури.

Література

1. Гін А. О. Прийоми педагогічної техніки: Вільний вибір. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність: посібник для вчителів / А. О. Гін. — Луганськ: СПД Резников В. С., 2007. — 198 с.

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Лорена Михайленко, к.пед.н.

Національна медична академія післядипломної освіти імені

П.Л. Шупика,

м. Київ, Україна

Постановка проблеми. Євроінтеграційні процеси в Україні вимагають від кваліфікованого фахівця обов'язкового володіння іноземною мовою, зокрема англійською як міжнародною мовою спілкування.

Так, особливого значення англійська мова набуває у професійній діяльності лікарів, які мають постійно підвищувати свою кваліфікацію та бути академічно мобільними, що означає можливість студентів, аспірантів, викладачів брати участь у різних міжнародних навчальних та навчально-дослідницьких програмах та проектах для забезпечення розвитку міжкультурного обміну, підготовки кваліфікованих спеціалістів та ін.

Метою дослідження є аналіз зарубіжного досвіду щодо розвитку іншомовної компетентності лікарів та виокремлення основних форм і методів для забезпечення цього процесу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку іншомовної компетентності особистості досліджувалася вітчизняними науковцями Лимар Л.В., Моруюго К.О., Секрет І.В., Сурою Н.А. та ін., зарубіжними вченими Yugate M., Swain M., Skehan P., Warschauer M., Healey D., Xinghong L., Junxiang Z. та ін.

Згідно з дослідженнями вище зазначених авторів та «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (англ. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment), іншомовна компетентність особистості – це здійснення нею успішної, продуктивної та ефективної діяльності, зокрема професійної, з використанням лексичних, граматичних, фонологічних, семантичних засобів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Серед основних методів викладання іноземної мови для розвитку іншомовної компетентності особистості, зокрема англійської для спеціальних цілей у професійній діяльності (англ. English for Special Purposes, ESP), науковці виокремлюють такі:

- прямий метод, що здійснюється за принципом обмеженого використання рідної мови тих, хто навчаються [1];
- граматико-перекладний та лексико (текстово)-перекладний метод, принципом якого є навчання завдяки перекладу з однієї мови на іншу [2];
- аудіо-лінгвальний та візуальний метод, основу якого є використання аудіювання, усного спілкування, прийому застосування зорового каналу інформації одночасно зі слуховим, що досягається за допомогою презентацій, фільмів, документальних відео та ін. [3];
- комунікативний метод, що орієнтований на організацію процесу навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування [4; 5].

З огляду на вище зазначене, дослідники зосереджують увагу на таких формах організації навчання іноземної мови для розвитку іншомовної компетентності лікарів:

- Мовні клуби, що базуються на прямому та комунікативному методах навчання (наприклад, **MedEnglishClub, офіційний сайт: <https://my.englishclub.com/>**);
- Дистанційне (он-лайн) навчання (наприклад, дистанційний он-лайн курс Медичний англійський, англ. «Medical English», **офіційний сайт: <https://www.medicalenglish.com/>**), при якому можуть застосовуватися всі вище зазначені методи викладання іноземної мови для розвитку іншо-

мовної компетентності особистості з використанням інформаційно-комунікаційних технологій;

- Змішане навчання (англ. Mixed method study), що є процесом здобування знань, умінь та навичок в умовах інтеграції аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу на основі використання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання [6] (наприклад, Курс англійської медичної мови Оксфордського англійського центру, англ. The Oxford English Center, **офіційний сайт**: <https://www.oxfordenglish.co.uk/medical-english/>).

- Семінари (вебінари), конференції (Інтернет-конференції), наукові круглі столи, форуми та ін., участь лікарів у яких вимагає від них удосконалювати свої знання іноземної професійної мови для отримання позитивного досвіду від іноземних колег та обміну особистого наукового досвіду з ними.

Висновки. Таким чином, проблема результативного розвитку іншомовної компетентності лікарів у післядипломній освіті є актуальною для вирішення питань їхньої академічної мобільності, спілкування з пацієнтами різних країн, навчання та працевлаштування в інших країнах та ін.

Для вирішення цієї проблеми ефективними вбачаються прямий, граматико-перекладний та лексико (текстово)-перекладний, аудіолінгвальний та візуальний, комунікативний методи, які впроваджуються через такі форми організації навчання іноземним мовам: мовні клуби, дистанційне навчання, змішане навчання, конференції, семінари, круглі столи та ін.

Ключові слова: іншомовна компетентність, іншомовна професійна компетентність, іншомовна професійна компетентність лікарів, підвищення кваліфікації лікарів.

Література

1. Warschauer M., D. Healey. 1998. Computers and language learning: An overview. Language Teaching 31: 57–71 pp.
2. Xinghong Liu, Junxiang Zhang. Foreign Language Learning through Virtual Communities / 2012 International Conference on Future Electrical Power and Energy System. — Vol. 17, Part A, 2012, P. 737–740 [online]. — Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.egypro.2012.02.165>.

3. National Standards in Foreign Language Education Project (2006). Standards for foreign language learning in the 21st century. Lawrence, KS: Allen Press, Inc. P. 36–38.
4. Bygate M., Swain M., Skehan P. Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing. Applied Linguistics and Language Study. Routledge, 2013. — 272 p.
5. Пассов Є. І. Комунікативний метод навчання іншомовному мовленню. — К., 2001. — 212 с.
6. Стрюк А. М. Теоретико методичні засади комбінованого навчання системного програмування майбутніх фахівців з програмної інженерії. Видавничий відділ ДВНЗ «Криворізький національний університет», 2015. — 286 с.

VII.

WORLD TRENDS IN ICT- EDUCATION DEVELOPMENT

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІКТ-ОСВІТИ

СУСВЕТНЫЯ ТЭНДЭНЦЫІ РАЗВІЦЦЯ ІКТ-АДУКАЦЫІ

ЦИФРОВЕ НАВЧАННЯ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМОК ОСВІТНЬОЇ РЕФОРМИ ФІНЛЯНДІЇ

Ірина Іванюк, к.пед.н.

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПУ
м. Київ, Україна*

Остання освітня реформа Фінляндії реалізується протягом 2014–2020 рр. Вона фокусується на трьох напрямках: нова педагогіка, нові навчальні середовища та цифрове навчання. Метою є покращення навчальних досягнень, формування компетентностей вчителів, які відповідають вимогам потреб сучасності та майбутнього часу, оновлення педагогіки шляхом експериментів та перетворення навчання в натхненний процес, який відбувається протягом життя.

Велика увага приділяється інтеграції цифрових технологій у навчальні програми на різних рівнях, які включають в себе загальну середню освіту учнів, підготовку майбутніх вчителів, підвищення кваліфікації працюючих вчителів і викладачів педагогічної освіти.

У школах Фінляндії немає національних перевірок щодо оцінювання рівня цифрової компетентності учнів, вчителів та адміністраторів. Для них пропонуються безкоштовні он-лайн інструменти для самооцінки, розроблені дослідницькими центрами. Наприклад, Тамперевський центр дослідження інформації та медіа розробив для он-лайн інструменти для керівників шкіл (<http://ropeka.fi/uk>), вчителів (<http://opeka.fi/uk>) та учнів (<http://oppika.fi>).

У шкільних навчальних програмах немає окремого предмету «ІКТ». Але цифрова компетентність є однією з семи основних компетентностей, формування якої повинно бути включено до всіх предметів. ІКТ систематично використовуються протягом 9-ти років загальної базової освіти як інтегрований підхід під час вивчення різних предметів, проведення тематичних досліджень, у позакласній роботі. Формування та розвиток цифрової компетентності учнів у національному навчальному плані середньої освіти включає в себе чотири основних напрямки: 1) спрямування на розуміння основних функціональних принципів, концепцій та логіки користувачів ІКТ, розвиток власних навичок використання ІКТ; 2) навчання безпечному та відповідальному використанню ІКТ та ергономічним методам роботи; 3) навчання використовувати ІКТ для управління інформацією, проведення опитування та творчих форм роботи; 4) отримання досвіду з практичного використання ІКТ для взаємодії та роботи у соціальних мережах.

Головною умовою в організації навчального процесу є створення можливості для учнів бути активними та творчо працювати, знаходити власні шляхи навчання. Звертається увага, що важливою є радість від навчання та спільної роботи, які впливають на мотивацію навчання у дітей. Використання ІКТ для учнів означає висловлювати свої думки та ідеї різними способами, що розвиває мислення та навички навчання. Цифрова компетентність учнів оцінюється як частина предметної оцінки, немає окремої оцінки чи сертифікату.

Різні навчальні організації (місцеві та регіональні органи влади, навчальні центри університетів тощо) проводять тренінги з лідерського навчання для керівників шкіл, під час яких пропонуються розроблені ними форми оцінювання цифрової компетентності директора школи як керівника. Зміст тренінгів включає в себе такі теми: управління змінами; управління людськими ресурсами, набір персоналу та професійна орієнтація; стратегічне управління, структурні зміни та економічний менеджмент; управління розвитком та інноваційною діяльністю. Тренінги фінансується Національним агентством освіти Фінляндії.

Підготовка майбутніх вчителів у світі останніх освітніх реформ розглядається як частина нової комплексної освіти. Під час проведення останнього Форуму з підготовки педагогів (2017) викладачі педагогічних вишів у співпраці з іншими зацікавленими сторонами, підготували Програму розвитку педагогічної освіти. Стратегічні керівні принципи Програми ви-

значають напрямок педагогічної освіти майбутніх вчителів Фінляндії та розвиток ключових компетентностей протягом навчання, до яких включено цифрову компетентність.

У 2013 році Екзаменаційною Радою з підготовки до магістратури розпочато реалізацію проекту «Digabi», який використовує інформаційні та комунікаційні технології (ІКТ) під час іспитів до магістратури. Перші тести, які проводились в електронному вигляді, були організовані восени 2016 року (філософія, географія та німецька мова). Навесні 2019 року, всі тести будуть проводитись в електронному вигляді. Сьогодні користувачі (вчителі та абітурієнти) мають можливість ознайомитись з тестовою системою «Abitti», яка буде використовуватися в електронному іспиті. Матеріали тестової програми доступні фінською та шведською мовами.

Одним з основних ресурсів цифрового навчання є «Linkkiaraja» (linkkiaraja.edu.fi) – це національний відкритий портал для обміну навчальними ресурсами. Він містить відібрані та класифіковані онлайніві навчальні матеріали для навчання та викладання. Ресурс підтримується Національним агентством освіти Фінляндії, тому матеріали на ньому представлено безкоштовно.

На основі проаналізованого матеріалу, можна зробити такі висновки: формування цифрової компетентності вчителів та керівників шкіл у Фінляндії відбувається системно на всіх рівнях навчання; самооцінка є основною формою оцінювання рівня цифрової компетентності вчителя і керівника школи; формування цифрової компетентності учнів базується на інтегрованому навчальному підході.

Ключові слова: цифрове навчання, освітня реформа, Фінляндія.

Література

1. Action plan for the implementation of the key project and reforms defined in the Strategic Government Programme [Електронний ресурс]. — 2016. — Режим доступу: <http://valtioneuvosto.fi/documents/10616/1986338/Action+plan+for+the+implementation+Strategic+Government+Programme+EN.pdf>.
2. Teacher Education. Finnish National Agency for Education [Електронний ресурс]. — 2018. — Режим доступу: http://oph.fi/english/education_system/teacher_education.

АКТУАЛЬНІ НАПРЯМИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ ГУМАНІСТИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Марія Лещенко, д.пед.н., проф.,

Лариса Тимчук, д.пед.н., проф.

Інститут інформаційних технологій

і засобів навчання НАПН України

м. Київ, Україна

Мета дослідження: окреслити актуальні напрями розвитку цифрової гуманістичної педагогіки.

Стрімкий розвиток комп'ютерних засобів та ІКТ, зокрема цифрових та оптико-волоконних, їх широке впровадження у всі сфери суспільного життя прискорили інтеграційні і комунікаційні процеси, забезпечили нові більш продуктивні можливості поєднання різних галузей знання. У зв'язку з конвергенцією технологічного й гуманістичного напрямів пізнання у різноманітних освітніх практиках виникла необхідність введення нової категорії «цифрова гуманістична педагогіка» і нової наукової галузі, що характеризується набором понять, концепцій, які сформувалися не у споріднених, а у незалежних, технократичних і гуманістичних галузях наукових досліджень [1]. Потребує роз'яснення авторський підхід до формулювання і визначення категорії «цифрова гуманістична педагогіка»: у цифровому суспільстві педагогіка має враховувати вплив сучасних цифрових технологій на освітні процеси, тому і вжито слово «цифрова»; головним завданням педагогіки є освітній розвиток особистості, який у вітчизняній гуманістичній традиції ґрунтується на філософських ідеях кордоцентризму Г. Сковороди, педагогіки серця В. Сухомлинського, педагогіки добротворення Івана Зязюна, тому відповідно вжито слово «гуманістична» [1]. У широкому сенсі, цифрова гуманістична педагогіка – це наука про закономірності передачі та сприймання освітнього досвіду, що відбувається у фізичній і віртуальній реальностях на основі використання цифрових технологій.

Актуальними в галузі цифрової гуманістичної педагогіки є дослідження, що охоплюють проблеми створення й вивчення інтегральної педагогічної реальності, що поєднує реальний і віртуальний простори та є прикладом взаємодії біологічного й технологічного компонентів для забезпечення

якості навчання. Потребують окремої уваги дослідження умов забезпечення індивідуальної та колективної безпеки виконання навчальних дій у реальному та віртуальному просторах, а також під час їх інтегральної взаємодії.

До суттєвих завдань цифрової гуманістичної педагогіки належить збагачення сучасного Інтернет-простору шляхом перенесення педагогічної культурної спадщини до мережі, і забезпечення доступу до неї не тільки для академічних користувачів (науковців, учителів, студентів, учнів), також і широкої громадськості. Використання методів цифрової гуманістичної педагогіки може додати новий вимір історико-педагогічним дослідженням, надає можливість науковцям під час аналізу відео та аудіо записів здійснювати подорожі у просторі і часі, і, що не менш важливо, здійснювати оцифровування (переведення у електронну форму) унікальних документальних і епістолярних матеріалів, фото, зображень, творів педагогічної класики, тим самим уможлиблюючи подальші дослідження унікальних джерел педагогічного знання, створення віртуальних музеїв і лабораторій.

Важливим напрямом досліджень цифрової гуманістичної педагогіки є творча реалізація особистості у віртуальному просторі. Практика створення коротких, особистісних наративів за допомогою цифрових технологій поширилася у всіх англomовних країнах і Західній Європі. Наголосимо, що наратив – це інформаційне повідомлення рефлексивного характеру, тобто розповідь, яка виявляє позицію оповідача стосовно того, що він розповідає. Застосування цифрових технологій значно підвищило ефективність наративного навчання.

На сьогодні, тенденція реалізації наративно-цифрового підходу, як свідчать результати досліджень, чітко виразняється у всіх формах організації навчання (формального і неформального) в міжнародному освітньому просторі [2]. Тематика цифрових наративів охоплює діапазон від особистих історій, казок до опису історичних подій, від дослідження життя у власній громаді до пошуку життя в різних куточках всесвіту і буквально всього, що є в доквітлі. Встановлено, що учні, які беруть участь у створенні цифрових історій можуть вдосконалювати когнітивні й комунікативні навички, навчаючись організовувати ідеї, ставити питання, висловлювати думки й будувати наративи. Розміщуючи цифрові наративи в мережі Інтернет, учні мають можливість обмінюватися своїми роботами з однокласниками і набувають цінного досвіду критичного аналізу

власних робіт та праць інших учнів, що сприяє розвитку емоційного інтелекту та стимулює соціальну взаємодію [2].

У цифровій гуманістичній педагогіці не втрачає своєї актуальності проблема вивчення особливостей використання цифрових технологій для організації здоров'язберезувального навчання. Науковий пошук має бути спрямованим на визначення ефективних шляхів розв'язання окресленого питання, зокрема, потребує вивчення використання цифрових технологій ІКТ для активізації когнітивних процесів, розвитку творчих умінь та організації взаємодії всіх суб'єктів здоров'язберезувального навчання (учителів, учнів, батьків, фахівців), умовам використання цифрових технологій у навчанні дітей з особливими потребами [3].

Особливої уваги потребує вивчення особливостей розвитку когнітивних, креативних здібностей, соціально-комунікаційних умінь шляхом реалізації навчання на основі цифрових ігор.

Цифрова гуманістична педагогіка – не просто новий шлях навчання, її поява зумовила виникнення нової освітньої парадигми, а також становлення наукової сфери, що швидко розвивається і мотивує виникнення дискусій і нового педагогічного мислення.

Ключові слова: цифрові технології, гуманістична педагогіка, інтеграція, розвиток.

Література

1. Биков В. Ю., Лещенко М. П., Тимчук Л. І. Цифрова гуманістична педагогіка: посібник / Биков В. Ю., Лещенко М. П., Тимчук Л. І. — К.: САММІТ — КНИГА. 2017. — 182 с.
2. Тимчук Л. І. Цифрові наративи в навчанні майбутніх магістрів освіти: історія, реалії, перспективи розвитку: монографія за наук. ред. Лещенко М. П. / Лариса Іванівна Тимчук. — К.: САММІТ — КНИГА, 2016. — 390 с.
3. Ястребов М. Використання веб-орієнтованих технологій у проектному здоров'язберезувальному навчанні учнів початкових класів: методичні рекомендації / М.М.Ястребов. — Полтава, 2016. — 84 с.

НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ЦИФРОВИХ ІГОР У ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ США

Петро Лещенко

*Полтавський національний університет імені В.Г. Короленка
м. Полтава, Україна*

Мета дослідження: з'ясувати сутність категорії «навчання на основі цифрових ігор» та особливості її поширення в освітньому просторі США.

Методи дослідження. Контент аналіз монографічної, періодичної науково-педагогічної літератури для з'ясування сутності базових категорій дослідження. Нетнографія для вивчення особливостей поширення цифрових ігор в освітньому американському просторі.

Виникнення й поширення у міжнародному освітньому просторі категорії «навчання на основі цифрових ігор» (англ. «digital game-based learning», аббревіатура: «DGBL») відбулося після виходу в 2001 році першого видання книги під однойменною назвою «Навчання на основі цифрових ігор» [4]. Її автор Марк Пренскі вперше ввів цю категорію, справедливо стверджуючи, що «в останні десятиліття ХХ ст. відбувся глобальний технологічний бум», який серйозним чином вплинув на пізнавальні процеси всіх суб'єктів навчання [4].

Сучасні учні класів K-12 американських шкіл народилися і прожили все своє життя у технологічному доквіллі з доступом до комп'ютерних технологій, починаючи від електронних іграшок, цифрових музичних та відеоплеєрів, мобільних телефонів, відеоігор та, завершуючи безліччю інших технологічних пристроїв, що функціонують практично у всіх сферах сучасного соціуму. М. Пренскі наголошує, що сьогоднішні учні «думають і обробляють інформаційні повідомлення принципово інакшим способом, чим відрізняються від їхніх попередників» [4]. Для опису особливостей навчання учнів, які від ранніх років жили в технологічному середовищі, М. Пренскі вживає поняття «цифрові аборигени», а педагогів називає «цифровими іммігрантами», які мають адаптуватися до сучасного навчального процесу. М. Пренскі рекомендує, щоб учителі для задоволення пізнавальних потреб учнів упроваджувати комп'ютер і цифрові ігри в якості навчальних інструментів у класі [4]. Ці ігри можуть бути використані в різних тематичних галузях і різними способами.

Наголосимо, що категорія «навчання на основі використання ігор» («game-based learning», аббревіатура: «GBL») стосується будь-якого навчального середовища або видів діяльності, в яких гра відіграє центральну роль. Поняття використовується для опису застосування всіх видів ігор у навчальному процесі. Якщо навчання поєднує використання цифрових ігор застосовується категорія «навчання на основі цифрових ігор» [3].

Навчання на основі цифрових ігор спочатку трактувалося як навчальна стратегія, яку можна реалізувати за допомогою комп'ютерів та відповідного програмного забезпечення. На сучасному етапі завдяки багаторічному вдосконаленню технологій навчання на основі цифрових ігор розглядається як самостійне навчальне середовище, в якому можна забезпечити вирішення освітніх завдань різних рівнів [1].

Навчання на основі цифрових ігор відноситься до будь-якої форми використання або інтеграції гри в навчальному середовищі, в якому гра відіграє центральну роль і сама по собі є цифровою (комп'ютерною або консольною) грою.

Цифрові ігри широко використовуються у навчанні учнів старших класів американських шкіл. Доцільність використання ігор у навчанні старшокласників науково доведено. Водночас, успішність впровадження цифрових ігор у навчальне середовище як при вивченні окремих дисциплін так і в ході реалізації альтернативного навчання, орієнтованого на домінуюче застосування цифрової ігрової діяльності, залежить від рівня сформованості цифрової компетентності педагога, наявності технологічного і програмного забезпечення [2].

Цифрові ігри використовуються в США для покращення навчання дорослих. Поєднання ігрового та технологічного підходів, на думку американських науковців, має потужний вплив на освіту дорослих, зокрема, на збагачення соціального та культурного досвіду, а також забезпечення неперервного розвитку життєво важливих компетентностей американських громадян. Навчання на основі цифрових ігор успішно реалізується у процесі підготовки педагогів для освіти дорослих [1].

Висновок. Проведене дослідження свідчить про широке й успішне впровадження цифрових ігор у всіх ланках освітньої системи США. Актуальним для вітчизняної педагогічної теорії і практики є вивчення американського досвіду щодо визначення умов ефективного використання цифрових ігор у різноманітних навчальних практиках.

Ключові слова: навчання, гра, цифрові технології, освіта США.

Література

1. Anderson B., Anderson M., Taylor T. New Territories in Adult Education: Game-based Learning for Adult Learners. — Adult Education Research Conference. <http://newprairiepress.org/aerc/2009/papers/1>.
2. Eck R. Guide to Integrating COTS Games into Your Classroom // Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education University of North Dakota, USA. — 2009. — 21 p.
3. Jaipal-Jamani K., Figg C. Application of Gamification to Blended Learning in Higher Education // Encyclopedia of Information Science and Technology, Fourth Edition. — 2018. — P. 3238–3247.
4. Prensky M. Digital Game-Based Learning. — Paragon House Ed. edition, 2007. — 464 p.

МІЖНАРОДНІ РАМКОВІ ВИМОГИ ДО ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ОСВІТНІЙ КОНТЕКСТ

Оксана Овчарук, к.пед.н.

*Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
НАПН України
м.Київ, Україна*

Мета дослідження: проаналізувати підходи та вимоги до цифрової компетентності у міжнародному вимірі.

Основні результати. Останнє десятиліття характеризується бурхливими процесами розвитку технологій та їхнього впливу на всі сфери життя громадян у світовому вимірі, в тому числі й на освіту. Розвиток цифрового середовища та глобальної мережі охоплює практично всі сфери життя. Орієнтиром, зокрема, у прийнятті на роботу є володіння людиною цифровими навичками, які дозволяють швидко та ефективно виконувати поставлені завдання, бути успішним та використовувати можливості. Особливого значення в системі освіти набуває питання, як забезпечити систему освіти відповідними навчально-методичними засобами та навчальними програмами, щоб школа, вчитель та система підвищення кваліфікації пе-

дагогів відповідала цим викликам та надавала сучасну підтримку у сфері цифрових технологій, розвивала та формувала сучасні цифрові навички та компетентність. За три останніх роки на терені реформування освіти у багатьох економічно розвинених країнах відбулася розробка ключових документів, що стали орієнтирами для освітян, серед яких розроблена та представлена в країнах ЄС Рамка цифрової компетентності для громадян 2.0 (Digital Competence Framework for Citizens 2.0) [1].

Рамка цифрової компетентності побудована на основі досвіду багатьох країн та містить опис основних галузей у сфері цифрової компетентності, якими має володіти сучасний громадянин. Це такі сфери: інформація та цифрова грамотність, комунікація та співробітництво, створення цифрового контенту, безпечність, вирішення проблем. Рамка цифрової компетентності 2.0 включає такі рівні: базовий користувач, незалежний користувач, професійний користувач.

У 2017 р. було продовжено роботу європейськими експертами та представлено документ, що містить опис дескрипторів – очікуваних результатів за рівнями їх досягнення (Digital Competence Framework for Citizens 2.1) [2]. Рамка 2.1 містить дескриптори з восьми рівнів майстерності. Такі вісім рівнів було визначено у формі результатів навчання (з використанням дієслів дії, за таксономією Блума) за допомогою формулювання Європейської системи кваліфікацій (EQF). Крім того, опис кожного рівня містить знання, вміння та навички, описані в одному дескрипторі для кожного рівня кожної компетентності: загалом було описано 168 дескрипторів. Кожен дескриптор, що поданий у рамці, є перевіреним експериментальним шляхом показник, який потрапив до даного документу завдяки узагальненню вимог у системі освіти та в галузі працевлаштування країн Європейського Союзу.

У документах 2016 та 2017 рр. висвітлено три основні напрями запровадження Рамки цифрової компетентності для громадян 2.0 та 2.1: 1) формування та підтримка політики; 2) планування навчання у сфері освіти та підготовка кадрів, зайнятість; 3) оцінювання та атестування. Наведено й приклади впровадження DigComp у країнах ЄС, де цю Рамку запроваджено у практику. Так, наприклад, загальноєвропейський показник «цифрові навички», який допомагає відстежувати та складати звіт Цифрової економіки й суспільства, побудований на прикладах, що співзвучні з дескрипторами рамки. Ще один прикладом є інтеграція Рамки в систему Europass, що дає змогу тим, хто працевлаштовується та навчається, оцінювати власну цифрову компетентність і наводити результати цієї

оцінки. Як приклад, можна навести блок компетентності, що присвячений оцінюванню даних, інформації та цифрового контенту. Так, особа повинна вміти аналізувати, порівнювати та критично оцінювати достовірність і надійність джерел даних, інформації та цифровий контент; аналізувати, тлумачити та критично оцінювати дані, інформацію та цифровий контент.

Висновок. Цифровий світ вимагає від сучасної людини та системи освіти розроблення таких навчальних програм та створення умов, що забезпечили б набуття ними цифрової грамотності у відповідності до європейських стандартів. Рамка цифрової компетентності 2.0 та 2.1 може слугувати інструментом, який надає освітянам рекомендації щодо вимірювання, опису та забезпечення таких умов.

Ключові слова: цифрова компетентність, ключова компетентність, рамка цифрової компетентності.

Література

1. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR27948 EN. doi:10.2791/11517/ — 44 p.
2. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens. With eight proficiency levels and examples of use. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR28558 EN. doi: 10.2760/836968–48 p.

USING CLOUD COMPUTING FOR STEM EDUCATION IN GENERAL SCHOOL

Nataliia Soroko, PhD

*Institute of Information Technologies and Learning Tools of
NAES of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

The research is devoted to the problems of using cloud services for the organization of STEM-education in a general school, which involves the integration between the disciplines of the natural sciences, the technological sciences, engineering, and mathematics [1]. There is considered

the foreign experience of solving the main issues on the implementation of STEM-oriented approach at all levels of education with the help of information and communication technologies.

The purpose of the research is to analyze the foreign experience of using cloud computing services for the organization and implementation of STEM in the educational process of a general school and highlight the main problems arising in this process.

Researchers M. Nikirk (2012) [1], Heidi Sublette (2013) [2], Koutsopoulos K. (2015) [3], Vimala Judy Kamalodeen (2017) [4], etc., determine such main problems:

- Using ICT for providing the interactivity of the educational process, for example, to search and present educational resources; creation and application of virtual laboratories, electronic educational games, software, blogs, etc.
- Creation and adaptation cloud services to the needs of STEM-education.
- Continuous development teacher's information and communication competence for their promotion of STEM education through ICT, in particular cloud computing services.

Among the cloud services that provide collaborative learning activities for students and teachers, scientists point out: Microsoft Office 365, Google Docs, Microsoft OneDrive, Padlet, Skype, etc. [4].

Among the cloud services that provide STEM-oriented approach, scientists point out Cloud-based Simulations and Cloud-Based Distributed Network Simulation Environment for students to conduct research, particularly in the STEM industries. For example, such as Google Maps, NetLogo, HubNet, etc. [3].

The problem «development teacher's information and communication competence for their promotion of STEM education through ICT, in particular cloud computing services» researchers offer to decide through the creation of Massive open online courses (MOOC).

For example, European Schoolnet Academy courses (<http://www.european-schoolnetacademy.eu>) «Boosting a Sense of Initiative and Entrepreneurship in Your Students»; «Opening minds to STEM careers», «Opening Schools to STEM Careers», etc. Scientists explain the effectiveness of these courses because of the fact that a large number of teachers from different countries are involved in them, which facilitates the exchange of positive experiences

between them on the use of ICTs, the identification of common educational problems that require discussion and decision, etc.

It is concluded that STEM-education is one of the most important areas of development and reform of education, which is explained by the significant demand of the world labor market for specialists in the STEM industries. To ensure effective implementation of the STEM-oriented approach in the educational process of the general educational institution at all levels of education is the use of information and communication technologies, in particular cloud services.

Keywords: information and communication technologies, teacher's information and communication competence, cloud computing services, general school, STEM-education.

References

1. Nikirk M. Teaching STEM to millennial students. *Tech Directions*. — 2012, 71(7), 13–15. [online]. — Available from: <http://www.omagdigital.com/publication/?i=98503>
2. Heidi Sublette. An effective model of developing teacher leaders in STEM education. A dissertation submitted in partial satisfaction of the requirements for the degree of Doctor of Education in Organizational Leadership. October, 2013 June Schmieder-Ramirez, Ph.D. — Published by ProQuest LLC (2013). 177 p. [online]. — Available from: <https://search.proquest.com/openview/3bc3018bb4000c7c84e8bd3ac2ed9cfd/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
3. Koutsopoulos K. C. School on the Cloud: Connecting for Digital Citizenship. European Commission: Lifelong Learning Program — ICT Key Action 3 European Project. — 2015. — 126 p. [online]. — Available from: <http://www.schoolonthecloud.net/outputs04>.
4. Vimala Judy Kamalodeen, Sandra Figaro-Henry, Nalini Ramsawak-Jodha and Zhanna Dedovets. The Development of Teacher ICT competence and confidence in using Web 2.0 tools in a STEM professional development initiative in Trinidad / Caribbean
5. *Teaching Scholar*. — Vol. 7, April 2017, 25–46 [online]. — Available from: <https://www.researchgate.net/publication/316678345>.

VIII.

UKRAINE-EU: CROSS-CULTURAL COMPARISONS IN EDUCATIONAL RESEARCH

УКРАЇНА-ЄС: КРОС-КУЛЬТУРНІ ПОРІВНЯННЯ В ОСВІТНІХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

УКРАИНА-ЕС: КРОС-КУЛЬТУРНЫЯ ПАРАЎНАННІ Ў АДУКАЦЫЙНЫХ ДАСЛЕДАВАННЯХ

ПРОЕКТ «АЛЬФА» ДЛЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ОСВІТИ З ВИКОРИСТАННЯМ ІКТ І ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Гаррет Бодом, аспірант

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Дитина, захоплена й зацікавлена процесом навчання, досягне набагато яскравіших успіхів. Реалізована дитина сьогодні – це людина, яка здатна будувати своє яскраве майбутнє завтра. Численні дослідження по всьому світу показали, що ІКТ (інформаційно-комунікаційні технології), які використовуються в освіті можуть покращити результати навчання учнів, якість викладання вчителів і якість освіти загалом, найбільш ефективною є освіта з використанням ІКТ в конкурентному середовищі, розвиваючи здорові амбіції молоді, зацікавлюючи та мотивуючи її до продуктивної діяльності упродовж життя [1; 2; 4; 5].

Могутність комп'ютера визначається людиною і тими знаннями, якими вона володіє. Треба не тільки навчитися працювати на комп'ютері, але і вміти цілеспрямовано його використовувати для пізнання і творення навколишнього нас світу. Комп'ютерні, інформаційні та хмарні технології упевнено проникають у всі сфери життя та життєдіяльності діяльності людини. Не є винятком і освіта. Якщо на першому етапі стояло завдання

ознайомити учнів з принципами роботи комп'ютера, на другому – використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі педагогами для ефективного засвоєння навчального матеріалу учнями з того чи іншого предмету, то зараз відбувається активне впровадження різних форм дистанційного навчання в сфері освіти та усіх сферах життєдіяльності людини. Школа, як і усі освітні інституції, поступово перестають бути єдиним місцем, у якому учні та студенти можуть одержувати вичерпну навчальну інформацію. Комп'ютерні технології у співдружності з Інтернетом забезпечують можливість вийти за рамки конкретного навчального приміщення, звільняють від залежності від конкретного учителя, від можливості стати заручником некваліфікованих і невмотивованих фахівців, недостатньо розвиненої матеріально-технічної бази та інших перешкод. Як відомо, на ряду з корисними властивостями, комп'ютерні пристрої створюють і певні проблеми в освіті та у вихованні підростаючого покоління. У наш час дитина проводить більшу частину вільного часу за комп'ютером або ігровими гаджетами. З метою забезпечення якісної освітою європейського зразка покоління цифрової доби підготовлено авторський проект «Альфа» (BZ Consulting Company, Inc., Г. Бодом, творець і керівник проекту). Проект «АЛЬФА» спрямований на впровадження дистанційної освіти, підвищення кваліфікаційного рівня педагогів освітніх установ в галузі сучасних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, розвитку інформаційно-цифрової компетентності та інформаційно-комунікаційної роботи з батьками. Метою проекту є створення єдиної національної освітньої мережі, підвищення ефективності освітнього процесу, стандартизації та уніфікації системи дистанційного навчання, впровадження комп'ютерно-інформаційних технологій в систему управління освітнім процесом на базі високошвидкісних телекомунікаційних технологій 4-го покоління.

Основними завданнями цього проекту є забезпечення рівної можливості доступу до якісних навчальних програм кожного учня незалежно від місця його проживання, збільшення якісного освітнього рівня кожного учня, створення платформи для ефективного доступу усіх громадян до системи знань та інформації. До функцій проекту «Альфа» входить створення Медіа-простору (англ. Media space) «електронних умов», в яких зацікавлені групи людей можуть працювати разом, навіть якщо вони не знаходяться в одному і тому ж місці в один і той же час, обмін досвідом роботи вчителів, викладачів, замовників освіти, науковців та обмін знаннями та

інформацією. Проект «Альфа» має 4 підсистеми: перша підсистема «Сокіл», друга – «Альфа», третя – хмара-бібліотека, четверта підсистема – платформа «Редікер». Підсистема «Сокіл» (рис. 1.) забезпечує можливість адміністрації закладу освіти отримувати інформацію про діяльність педагогів, інших співробітників з метою оцінки діяльності, профілактики конфліктів, оперативного адміністративного коригування та узгодження діяльності співробітників.

Рис. 1 «СОКІЛ» 32-канальний AHD-DVR3-мегапіксельна система відеоспостереження для адміністрації закладів освіти



- Тип камери: Купол
 - DVR функція: 1080N, 1080x960, 3 в 1, HDMI, P2P, QR.
 - Можливість підключення: CCTV / закрита системна зйомка
 - Функція камери: 3MP, 24Leds: об'єктив 3,6–4 мм, денний та нічний режим, DVR.
 - Режим запису: Безперервний, заданий час або за розкладом. Сенсорна система.
- Ємність жорсткого диску: До 24 ТБ
- Кількість камер: до 32 каналів DVR/NVR:32. Кількість каналів: 32
 - Підключення: Провідне
 - Підтримка: iOS, Android, Windows за допомогою інтернету.

Співробітникам дає підстави, для об'єктивної оцінки власної професійної діяльності. Підсистема «Альфа» представлена комплектом обладнання та програмних забезпечень для виробництва відео та аудіо контенту, що має використовуватися з метою проведення інтерактивних уроків на основі ІКТ, методичного наповнення хмари-бібліотеки, у якій систематизується навчальний матеріал для дистанційного навчання учнів і студентів, та методичного вдосконалення педагогів і викладачів. ІР камери в кожному класі дозволяють відстежувати обстановку в режимі online, що за

бажанні батьків надає можливість побачити свою дитину під час проведення уроку. За допомогою цієї системи можливе проведення дистанційного навчання і створення медіа-простору в освітніх закладах. Технічні складники підсистеми «Альфа» показано на рис. 2.



Рис. 2. Технічні складники підсистеми «Альфа»

Хмара-бібліотека, як третя підсистема, представляє сховище всіх здійснених, затверджених і допущених до використання навчальних матеріалів (аудіо та відео контент), доступ до якого мають всі учасники проекту «Альфа» в Україні, наповнення якої здійснюється вчителями з використанням системи «Альфа».

Складники четвертої підсистеми – платформа «Редікер»: інформаційна система для адміністрації «AdminPlus 6» – ядро всієї платформи; журнал і щоденник «TeacherPlus Web Gradebook», портал для учнів, вчителів, адміністрації та батьків – «PlusPortals», шкільний Вебсайт і Вебсторінки для вчителів, облік рівня відвідування закладу освіти, масові оповіщення, оцінка діяльності вчителів і викладачів, учнів і студентів, внутрішня бухгалтерія, портал для шкільного медперсонала, портал шкільної їдальні, портал шкільної бібліотеки, портал розвитку освітнього закладу. Проект має виражений практико-орієнтований характер і передбачає собою створення необхідних передумов для забезпечення освіти нової якості європейського зразка та представляє новий вид управлінсько-інформаційних систем, відмінних від першої АСУ «Школа» (розробники: Л. Калініна, С. Карп, С. Петровський, О. Кохан, 2005 р.) за технічним і технологічним забезпеченням нового покоління та підсистемами [3].

Ключові слова: управлінсько-інформаційна система, інформація, дистанційна освіта, якісна освіта, ІКТ, хмарні технології.

Література

1. Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / Н. В. Вовковінська, Ю. О. Дорошенко, Л. М. Забродська, Л. М. Калініна та ін. — К.: Педагогічна думка, 2003. — С. 120–139.
2. Калініна, Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу [монографія] / Людмила Миколаївна Калініна. — К.: Педагогічна думка, 2012. — 159 с.
3. Калініна, Л. М. Автоматизована система управління «Школа»: моделювання і технологія використання / Л. М. Калініна // Науково-практичний журнал «Освіта і управління». — 2006. — Т. 9. — Ч. 1. — С. 61–70.
4. Калініна, Л. М. Google-сервіси для вчителя. Перші кроки новачка: навч. посібн. / Л. М. Калініна, М. В. Носкова. — Львів, ЗУКЦ, 2013. — 182 с.
5. Kalinina, L. Curriculum for the course using google services in teachers' work for full-time and distance learning // L. Kalinina, M. Noskova // Electronic Journal "The Theory and Methods of Educational Management", Edition, 2013. — #11. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://umo.edu.ua/catalog>. — Назва з екрана.

НАЦІОНАЛЬНА СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ ТА ЗАРУБІЖНИХ ПІДРУЧНИКАХ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ДЛЯ ПЕРШОГО КЛАСУ

Ірина Бондар, аспірантка

*Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») визначає національну спрямованість освіти як провідний принцип вибору її змісту [1]. Школа має бути установою, яка зароджує в учнів вже з першого класу любов до Батьківщини, інтерес до її історії, літератури, культури, рідного слова. Не оминає ця участь і уроки іноземної мови, оскільки цьому сприяє комунікативна складова предмету. У методичних рекомендаціях щодо національно-патріотичного виховання у загально-

освітніх навчальних закладах (у частині, що стосується початкової школи, галузі «Іноземні мови») наголошується, що патріотизм зароджується разом із формуванням родинних почуттів до своєї сім'ї; вказуються провідні теми, під час яких рекомендується реалізовувати національну спрямованість змісту освіти (теми «Сім'я», «Свята», «Погода», «Помешкання») [2].

Ґрунтуючись на зазначеному, національну спрямованість освітньої галузі «Іноземні мови» можна реалізувати через розвиток уміння учня репрезентувати свою країну (культуру і побут свого народу, святкові обряди й культурні цінності, національні особливості та реалії життя) в спілкуванні із зарубіжними ровесниками та гостями. З цією метою українознавчий компонент має бути розгорнутий в підручниках з іноземної мови.

Нами були проаналізовані найбільш поширені в Україні чинні підручники з англійської мови для першого класу українських (автори О. Карпюк, А. Несвіт, Л. Калініна, В. Буренко) та британських (НМК Fly High, Super Minds, Smart Junior, English World, Family and Friends, Get Ready!, Get Set Go!, New Chatterbox, Way Ahead, Kid's Box, Islands, New Let's Learn) видавництв на наявність в їхньому змісті національної спрямованості.

Результати аналізу дозволяють зробити наступні висновки:

- принцип національного спрямування освіти достатньою мірою реалізований в підручниках українських видавництв (у завданнях підручників відображені побут, природа, традиції та реалії життя українських школярів);
- вищезазначений принцип нереалізований в більшості підручників зарубіжних видавництв (із обраних 12 НМК англomовних видавництв тільки 2 адаптували їх до вимог українського законодавства);
- суть даної адаптації полягала в додатках до підручників (вкладки або окремі невеликі посібники), які українські автори розробляли самостійно або в співавторстві з британськими колегами;
- завдання полягають в наданні текстової інформації (теми «Сім'я» та «Свята»), а потім виконання завдань на розуміння прочитаного, рідше – виготовлення тематичних поробок до національних свят;
- практика показує, що такі додатки не є надто ефективними, оскільки відсутня інтеграція їх в освітню програму та календарний план, в більшості випадків вони не використовуються вчителями, а також це коштує додаткових грошей, за що не завжди готові платити батьки.

Висновок. У час реформування шкільної освіти та побудови Нової української школи удосконалення існуючого та розробка нового дидактичного

забезпечення з англійської мови для учнів початкової школи, у якому цілісно і системно розгортається українознавчий компонент, є актуальною проблемою. Її вирішення має ґрунтуватись на одержаних даних.

Ключові слова: зміст освіти, підручник з англійської мови, перший клас, Україна, зарубіжжя

Література

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
2. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: https://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.

ІНТЕРПРЕТУВАННЯ ТЕРМІНА «ФІНАНСОВА ГРАМОТНІСТЬ» У ЗАРУБІЖНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Наталія Василюк, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

У період глобалізації та постійних інновацій фінансовий ринок перебуває в динамічному розвитку, адже постійно збільшується різноманіття фінансових послуг. Однак пересічні споживачі не завжди володіють знаннями й навичками, які забезпечили б користування даними послугами з вигодою для себе. Недостатня фінансова грамотність є чинником негативних наслідків, як для особистого добробуту населення, так і для економіки країни загалом. Тому, на сьогодні, фінансова грамотність населення є важливим стратегічним завданням кожної країни.

У науковій літературі дослідження фінансової грамотності з'явилося порівняно недавно: у зарубіжних країнах — у середині 90-х років ХХ ст., в Україні — на початку ХХІ ст.

Однак, у науковців немає загального підходу у визначенні поняття «фінансова грамотність». На сьогодні існує безліч інтерпретацій зазначеного терміна з погляду різних ракурсів вивчення фінансової грамотності.

Наприклад, у працях зарубіжних вчених для визначення поняття фінансової грамотності використовуються терміни «financial literacy» («фінансова грамотність») і «financial capability» («фінансова спроможність»). Зазначені терміни вживаються в офіційних документах Організації економічного співробітництва та розвитку (англ. Organisation for Economic Cooperation and Development, OECD) та Всесвітнього банку (The World Bank), які координують та створюють стандарти вивчення фінансової грамотності у світі.

Термін «financial literacy» науковці трактують як наявність знань і навичок для ефективного використання та управління особистими фінансами. Зокрема, у виданні, що присвячене результатам міжнародного дослідження PISA-2012 з фінансової грамотності й публікується під патронатом Генерального секретаря OECD зазначається, що «...фінансова грамотність – це знання та розуміння фінансових понять і ризиків, а також навички, мотивація та впевненість у застосуванні цих знань, з метою прийняття ефективних рішень у низці фінансових контекстів, для поліпшення фінансового благополуччя окремих осіб та суспільства, а також забезпечення участі в економічному житті» [1, с. 33].

Натомість, термін «financial capability» означає здатність застосовувати знання на практиці в досягненні кращих фінансових результатів. Вказаний термін охоплює знання (грамотність), ставлення, навички й поведінку споживачів щодо управління своїми ресурсами, розуміння вибору й використання фінансових послуг згідно потреб [2, с. 1].

Отже, термін «financial literacy» передбачає наявність фінансових знань і є складовою «financial capability», який забезпечує готовність використання цих знань для прийняття правильних фінансових рішень і забезпечення власного фінансового благополуччя.

Ключові слова: термін «фінансова грамотність», зарубіжна література, інтерпретування.

Література

1. OECD. PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI). Financial Literacy Skills for the 21-st Century. Paris: OECD Publishing, 2014. — 202 p.
2. World Bank. Financial Capability Surveys Around the World: Why Financial Capability is Important and How Surveys Can Help. — 2013. — 8 p.

СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ПРОТЯГОМ ЖИТТЯ

Інга Єрмак, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

На етапі глобалізаційного розвитку суспільства і процесу формування єдиного інформаційного простору Україна активно розвивається в напрямку провадження ІТ технологій в усі сфери людської діяльності. В останні роки в навчальних закладах все більше використовують комп'ютерні системи, мультимедійні установи тощо. Законом України про освіту 2017 р. прийнято положення про впровадження електронних засобів «із систематизованим викладом навчального матеріалу, що відповідає освітній програмі, містить цифрові об'єкти різних форматів та забезпечує інтерактивну взаємодію» та однією з основних важливих навичок людини в рамках Нової української школи прийнято цифрову компетентність (Digital competence).

Пріоритетними технологіями ХХІ ст. визнано інформаційно-комунікативні системи, отже у вітчизняній освіті тенденції модернізації дозволять інтегруватись в світовий освітній простір, підняти рівень самоосвіти та популяризувати освіту протягом життя, підвищити якість професійної освіти, підвищити загальний інтелектуальний рівень, а відтак покращити економічне положення в країні.

Дослідження світових тенденцій розвитку інформатизації освіти висвітлені в доробках В.Ю. Биков, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопал та інші.

Світовими тенденціями освіти є впровадження технічних засобів та методів навчання, орієнтованих на широке використання ІКТ технологій, як для вчителів, так і для того, хто навчається. Це розширює можливості людини здобувати знання, набувати навичок, розширювати коло інтересів, полегшує самоосвіту.

Країни, які лідирують в освітянській сфері та за економічними показниками мають в освітніх програмах засоби ІКТ, активно використовують на всіх етапах навчання. Задача України для повноцінного вливання у світовий освітній процес на найближчі роки модернізувати засоби навчан-

ня, впровадити мультимедійні системи в навчальні програми, підвищити рівень володіння інформаційними та комунікаційними технологіями викладацький склад. Знання накопичені людством постійно оновлюються, основною проблемою навчальних закладів є те, що на момент закінчення терміну навчання знання застаріли, або зовсім змінились. ІКТ технології дозволяють здобувати найновітнішу інформацію, не відстаючи від всесвітнього інформаційного поля. Найновітнішими тенденціями розвитку людства є технології, а відтак ікт є головним пріоритетним напрямком покращення якості викладання.

Ключові слова: освіта протягом життя, технологія, ІКТ.

СТРАТЕГІЧНИЙ МЕНЕДЖМЕНТ У РАКУРСІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ольга Золочевська, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Орієнтація закладу освіти на збереження досягнутих результатів за стабільних умов його функціонування можлива без зазіхань на радикальні зміни системи поточного управління «за відхиленнями», що є характерною для сучасної управлінської практики. Зміна умов, необхідність запровадження нових законодавчих ініціатив, концепцій, інновацій, технологій детермінує пошук нових моделей управління, які б були адекватними сучасному етапу розвитку інформаційного суспільства в країні, впровадження довгострокових заходів модернізації управління та розвитку процесів, які виходять за межі поточного управління. Це спонукає звернення освітян до вивчення здобутку зарубіжних наукових шкіл менеджменту, управлінського досвіду та ефективних шкільних практик тих країн, які забезпечують якісну освіту та рівний доступ до неї та обіймають 10 топ-рейтингових місць за міжнародними порівняльними дослідженнями. Практичний інтерес для сучасних керівників закладів освіти, які втілюють законодавчо-правові засади в сфері освіти та концепцію нової української школи, мають здобутки наукових шкіл менеджменту виробничої сфери та освітнього менеджмен-

ту, зокрема теорії менеджменту «7-S», стратегічного та інформаційного менеджменту, які мають спільні понятійні дефіденти як інформація, стратегії та зміни, що забезпечують ефективні результати. Розробники концепції «7-S» Томас Пітер та Роберт Уотерман, Річард Паскаль та Ентоні Атос обґрунтували ключові складники, назва яких англійською мовою починається з літери «s»: стратегія (strategy) – плани та напрямки дій, що визначають розподіл ресурсів та фіксують зобов'язання зі здійснення певних дій у часі для досягнення поставлених цілей; структура (structure) – внутрішня органіграма, що відображає розподіл організації на підрозділи, ієрархічну субординацію цих підрозділів та розподіл функційно-посадових обов'язків між ними; системи (systems) – процедури та процеси, що відбуваються в організації; штат (staff) – людські ресурси, охарактеризовані за віком, статтю, освітою, компетентностями; стиль (style) – стиль управління та організаційна культура; кваліфікація (skill) – ключові відмінні кадрів; (shared values) – організаційні цінності – розуміння та зміст напрямів діяльності, які організація доводить до своїх працівників. А також довели, що ефективна організація формується на базі саме семи взаємопов'язаних складників, зміна кожного з яких потребує відповідної зміни інших шести [Цит. за 5, с. 11].

Формула нової української школи складається з дев'яти ключових компонентів, більшість з яких співпадає з компонентами концепції «7-S» та можуть бути використані керівникам сфери освіти в процесі аналізу та розробки власних авторських моделей закладів освіти та систем ефективного управління. Для процесів децентралізації та здійснення ефективного управління новою українською школою важливого значення набуває стратегічний менеджмент. Опанування керівниками сфери освіти концептуально-теоретичними засадами та практичними наробки стратегічного менеджменту сприятиме усвідомленню формули нової української школи, необхідності застосування нових підходів до управління різними об'єктами та процесами, нових можливостей та загрозливих тенденцій, спрямованості державно-громадського управління на «стратегічний набір» та на ключовий аспект організаційної стратегії: «що ми маємо робити і чого прагнемо досягти?»; необхідності більш чіткого реагування на зміни, що виникають, «справедливого розподілу публічних коштів, який мають забезпечити рівний доступ усіх дітей до якісної освіти» [4, с. 7], розумного переносу ресурсів у стратегічно обґрунтовані високоефективні проекти; можливостей поєднання рішень керівників усіх рівнів управління, що пов'язані зі стратегією; створення освітнього середовища, що сприяє активній

роботи та протидіє тенденціям, які можуть призвести лише до пасивного реагування на зміни та ситуації та багато інших важливих завдань. Стратегічний менеджмент у ракурсі нової української школи розглядаємо і як наукову галузь та як процес, що слугуватиме рушієм інноваційного особистого розвитку в новій українській школі.

Вивчення та аналіз напрацювань вітчизняних учених [1; 2; 3; 6] свідчить, що в Україні теорія і практика стратегічного менеджменту ще не посіла належного місця в соціальній сфері та в сфері освіти зокрема, слід констатувати наявність окремих публікацій, в яких переважно екстапольований для сфери освіти теоретичний концепт стратегічного менеджменту для виробничих систем, базований на економічних теоріях, теоріях конкуренції та організації з урахуванням конкретних умов і стадій розвитку бізнесу суспільної формації, є незначна кількість публікацій з програмно-методичного забезпечення в системі освіти дорослих [Цит.: 1]. Зважаючи на досягнення ефективних результатів завдяки впровадженню систем стратегічного менеджменту в світовій практиці, вважаємо за доцільне усвідомити витоки, роль та значення стратегічного менеджменту в загальній теорії менеджменту та для розбудови нової української школи.

Ключові слова: стратегічний менеджмент, нова українська школа, зміни, стратегії, нова українська школа.

Література

1. Грицяк Л. Д. Підготовка керівника загальноосвітнього навчального закладу у системі післядипломної освіти до впровадження стратегічного менеджменту: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Грицяк Леся Данилівна. — К., 2011. — 308 с.
2. Калініна Л. М., Грицяк Л. Д. Методичне забезпечення навчального модуля «Стратегічне управління освітньою організацією» / Л. М. Калініна, Л. Д. Грицяк // Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць / Ін-т педагогіки АПН України. — К, 2009. — Вип. 9. — С. 26–34.
3. Калініна Л. М. Проект інноваційної школи: стратегічне планування, управління інноваціями / Л. М. Калініна, Т. Д. Капустеринська. — Х.: Вид. група «Основа», 2007. — 96 с.
4. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи / Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калішнікова та ін.. — К., 2016. — 33с.
5. Стратегічний менеджмент: теорія та практика: навч. пос. / Г. В. Осовська, О. Л. Фіщук, І. В. Жалінська. — К.: Кондор, 2003. — С. 11.
6. Tim Hannagan. Mastering Strategic Management. — Palgrave, 2002. — 213 p.

РОЗВИТОК УМІНЬ КРИТИЧНОГО ЧИТАННЯ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Ірина Ільчук, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

Читання є одним із чотирьох видів мовленнєвої діяльності поряд із аудіюванням, говорінням та письмом, що реалізуються під час навчання іноземної мови. Воно виконує важливу комунікативну і пізнавальну функції, оскільки сприяє практичному оволодінню іноземною мовою, є засобом вивчення культури інших країн й засвоєння інформації про навколишній світ та себе в ньому. Крім того, вдалий відбір текстів для читання формує в учнів читацький інтерес, мотивує до подальшого пізнання. Саме тому питання його вдосконалення привертають увагу багатьох педагогів.

В існуючій педагогічній практиці читання учнів на уроці зазвичай спрямовується завданнями на переклад тексту, відповідями на запитання вчителя щодо змісту тексту і власного ставлення школярів до прочитаного чи наведення прикладів з їх власного життєвого досвіду. Однак такий підхід до процесу читання недостатньо сприяє розвитку вмінь критичного мислення, необхідних для самореалізації молоді особистості в межах інформаційного суспільства, де інформація є засобом впливу та основним інструментом розв'язання повсякденних проблем.

На противагу традиційному підходу до організації процесу читання виступає критичне читання, дослідженням якого займалися насамперед зарубіжні вчені (Л. МакДональд, Т. Томасек, К. Уоллес та ін.). В межах української педагогічної науки проблема розвитку в учнів умінь критичного читання є перспективним напрямком подальшого вивчення та систематизації.

На думку американської дослідниці Т. Томасек, критичне читання є мистецтвом аналізу та оцінювання тексту, а також власного мислення під час читання з метою його вдосконалення [2, с. 127]. Як вважає К. Уоллес, в межах дисципліни «Іноземна мова», на думку, критичне читання спрямоване на три групи цілей: лінгвістичні, критичні та культурні. Лінгвістичні цілі слугують ознайомленню учнів із мовними засобами,

що їх використовує автор з метою впливу на читача, формуванню вміння розпізнавати ці впливи. Критичні цілі спонукають учнів «читати між рядків», обґрунтовувати або спростовувати думки автора, порівнювати закладені в тексті ідеї з власним життєвим досвідом. Реалізації цієї низки цілей сприяють колективні обговорення, діалоги, дискусії та диспути. Досягнення культурних цілей надає учням можливість аналізувати культуру іншої країни, порівнювати її з рідною культурою, на основі чого вчитель виховує в учнів повагу та толерантне ставлення до представників інших країн [1, с. 21].

У сучасній зарубіжній та деякій українській методичній літературі можемо знайти велику кількість методів для розвитку в учнів вміння критичного читання, а саме: «Подвійний щоденник», спрямоване читання, читання з маркуванням тексту, читання в парах/ узагальнення в парах, «Дерево передбачень», картографування тексту, укладання кластерів, схем, таблиць за текстом тощо [3,4].

Т. Томасек пропонує перелік завдань для учнів, що забезпечують критичне читання іншомовного тексту. Серед них: а) виокремлення та формулювання важливих проблем та питань, порушених у тексті; б) висунення альтернативних тлумачень змісту тексту; в) порівняння наявних припущень та висновків учнів із попередніми уявленнями та знаннями; г) використання осмисленої та засвоєної інформації з тексту та результатів власних міркувань для успішної комунікації й розв'язання проблем [2, с. 127].

На думку К. Уоллес, важливою для критичного читання є також зміна ролі читача, який виступає не як об'єкт сприйняття інформації, а як активний учасник творення змісту тексту, включений в триаду інтеракції «автор – текст – читач». Поряд із інформацією, яку читач отримує з тексту однаково цінним є той смисл, який читач привносить у зміст [1, с. 17]. Цього можна досягти також відповідними завданнями для учнів.

Отже, критичне читання сприятиме формуванню в учнів здатності до свідомого, осмисленого сприйняття інформації і використання її для розв'язання проблем у будь-якій сфері їхньої життєдіяльності. Опанування вміннями критичного читання є важливим етапом на шляху до розвитку критичного мислення, яке у свою чергу є однією з ключових рис сучасної особистості, відповідального громадянина нашої держави.

Ключові слова: уміння критичного читання, навчання іноземної мови.

Література

1. Súkeníková M. Reading in English Language Classes: Developing Critical Thinking Skills: thesis. University of West Bohemia, 2017. — 71 p.
2. Tomasek T. Critical Reading: Using Reading Prompts to Promote Active Engagement with Text International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2009. № 21. — С. 127–132.
3. Кроуфорд А., Саул В., Метьюз С., Макінстер Д. Технології розвитку критичного мислення учнів / наук. ред. і передм. О. І. Пометун. — Київ: Плянди, 2006. — 220 с.
4. Навчаємо мислити критично: посібник для вчителів / автори-укладачі О. І. Пометун, І. М. Сущенко. — Д.: Ліра, 2016. — 144 с.

DEMOCRATIC CONTEXT OF DEVELOPMENT OF STATE-PUBLIC EDUCATION MANAGEMENT IN UKRAINE

Ganna Kalinina, postgraduate,

Mykola Malyuga

*Institute of Pedagogy NAPS of Ukraine
Kyiv, Ukraine*

The transition to democracy involves modernization changes not only in the political, economic, social, cultural and educational processes, but also in all areas of society in accordance with the goals of the millennium, determines permanent and flexible response to changing business, government publicity and transparency of management decisions and order as the traditional elements of democratic development, characterized by inconsistency, unpredictability, emergence of mutually exclusive factors affecting the management process [7].

The study of public participation in the management of education dedicated to the works of foreign authors such as J. Mill, D. Dewey, D. Conant, R. Westbrook, E. Guttman, E. Entwistle, T. Knight, A. Neil, M. Barber and others, who confirmed the relevance of the described problems not only in Ukraine but in many countries and its global nature.

In Ukraine, the question of optimal mix of public and state in managing was explored by V. Grabowski, J. Dovbysh, G. Yelnykova, A. Zaychenko, U. Kavun, L. Kalinina, M. Komarnitskiy, S. Koroliuk, G. Kostyuk, V. Knyazev, O. Marchak, O. Onats, I. Osadchyy, L. Paraschenko, O. Savchenko, O. Suhomlynska and others

[1, 3, 7–9, 10–12, 14–16]. In particular, G. Yelnykova proposed the model of public management and public secondary education: structural and social support, information and social support, subordinate partnerships [2].

Obviously, at the stage of the state and public administration suggested above approaches generally provide opportunities for modernization of secondary education management. However, with the development of democracy new management models of educational institutions have to be implemented, which are based on the idea of Ukraine's transition to a service state, a combination of market mechanisms and technologies of the private sector, the principles of sustainable development, human capital theory. And those that include decentralization of management, the interests of the customers of education and innovations in all areas not only in Ukraine but also in the world, proven implementation in advanced democracies such effective models and principles «... as productivity, efficiency, control of public spending, political democratic control increasing, citizens' participation in management» [6].

Analysis of the Ukrainian scholars and research practices of secondary schools shows that still has not fully studied and comprehended the impact of state and public factors on the management and experience of public participation in the management of education in developed countries in terms of its relevance and application in the Ukrainian realities.

Defining the phenomenon of state and public administration in education is one of the most difficult problems of public and social administration, based on many theoretical concepts of management, including public management, informational, principles of public and social administration. Primarily, this means the integrity, structured unity of interrelated components that are characterized in this case the relations of authorities, which, in turn, have a structure – subjects and objects, organizational forms, principles of organization, management and implementation of the norms and democratic values.

The system of state and public administration in education sector includes many different components, describing its subjective nature (public and authorities, local and regional authorities, educational authorities, individuals as subjects, public associations and the government generally), subject-object aspect of state-civil society relations (management and public governance, jurisdiction, powers, rights and duties, responsibilities, acts and actions, programs and methods, etc.) as well as organizational structures,

organizations and institutions (the President of Ukraine, the Parliament of Ukraine, Government of Ukraine, the courts, the community, state and social institutions).

It should be noted that in the current studies, in most cases the public is understood as organized structures that reflect the interests of different social groups in education and do not obey educational authorities. In particular they are:

- associations of education workers (Associations of Education leaders, school managers, association of private schools, teachers for Democracy, League of culture, democratic development agencies, methodical associations, etc.);
- unions of education customers: parents, students (student and parent bodies of self-government, associations, clubs, etc.);
- structures functionally nonrelated to the education system, but are interested in competent and well-educated citizens of the country (employers, artistic and scientific associations, research institutions, etc.);
- non-governmental institutions which extend additional resources for schools to choose innovative ways and democratic development (charities, educational technology centers, resource centers, foundations, etc).

The development of a democratic society in Ukraine determines the implementation of state and public administration in education. It is not new in the history of Ukraine in the conditions of independence and autonomy of the Ukrainian state in the first and last quarter of the 20th century, but for today, it is a priority of modern scientific research and practice.

State-public management of education development is the realization of democratic principles in the structure, functions, forms, methods and styles of education development management, the interaction of state and public institutions, professional associations and unions of creative, purposeful activity of public administration and public institutions in education developing, based on the voluntary establishment of the state and citizens socially significant responsibilities in the management of education specific to the region and available resources. Avoiding the over-centralization of administration, state authority in education and public authority will be the basis of new balanced state and public relations that will lead to the establishment and development of civil society in Ukraine and balancing the impact of state and community officials on the state and prospects of education system development.

State-public management of education development is management, where seamlessly combines consistent and coordinated scope, rights, duties and responsibilities of administrators, educational process, self-management and society within the designated authority and based on the principles of democratic education in particular «...accessibility for citizens of all forms and types of educational services provided by the state, equality of conditions for full implementation abilities of each person, their talents, self-development, humanism, democracy, the priority of human values, combined state administration and public authorities etc...» [3, p. 3–4] and invariant values that are enduring and timeless. To sum up, it is not an easy task for educational system and schools to overcome the authoritarian traditions that have emerged over the past decades.

The purpose of the state and public administration of education is the development of an optimal combination of public and state interests for the benefit of people, society and the state, taking into account organizational models of local governments, which include, in particular, proved and tested in practice model of partnership, agency model and model of interdependence, etc.

Fundamental changes in all areas of social life, historical challenges of the 21-st century require critical thinking, focusing efforts and resources on solving the most pressing problems that hinder the development of the educational sector, the introduction of state and public administration and do not contribute to the new quality of education adequate to current historical era and equal access to it.

An experiment to study the forms of management and organizational control mechanisms technologies was implemented in different regions of Ukraine including Kyiv, Mykolaiv, Kherson, Rivne, Zhytomyr, Chernihiv, during meetings of Club «Headmaster», etc.

The study of the optimal form of management in education in the modern development of a democratic society received a range of 975 leaders-respondents feedbacks as of September 2017.

497 (50.97%) of respondents proposed state and public administration and consider it as a legislative regulation in education, 361 (37,02%) of respondents proposed new management models in secondary education, which seamlessly combine factors of social and political impact. 58 (5.94%) of respondents suggested other forms of management: adaptive, administrative, strategic, informational, efficient, ICT. 59 (6.05%) of respondents did not define any form of government.

In the choice of state-public forms of management and the need to implement them in a real educational practice, respondents were guided primarily that:

1. The modern community is not ready for significant changes to democratic principles in the selection and implementation of innovative forms of management in education.
2. Society is not brought up to participate in the management and in the responsibility for the results of the state-public management in education.
3. The school is obliged to implement National standards of secondary education.
4. A gradual transition to the state-public management in education should be done.

In our opinion, this point of view warns the heads of additional loads, risks and unexpected problems, but even supporters of state and public management style have a tendency to rethink about management features and modern requirements of time, to gradual transition to a new form of management.

The opposite view is shared by 361 people, representing 37.02% of all respondents. They point out that the future is of state-public form of management and democratic style and respondents gave the following justification for their opinion:

1. State and public management is demanding for the transition to a post-industrial society and the democratic principles of its development, to reform education on the basis of person-centered approach as a strategy of national policy, modernization of educational content on the goals of sustainable development, to ensure the availability and continuity of life-long education etc.
2. The community should form future orders for competent and competitive graduate.
3. The community should and can participate in the institution activity.
4. The community can and should control.
5. State funding is insufficient; it is not possible to perform the effective functioning of the institution.
6. Modern schools must be active.
7. Schools should act as a source of society development.
8. Simplify the process of school's self-management of funding.

Among the supporters of state and public management, there was the idea that we are not ready for a full transition to a new form of management yet. However, it is necessary to work with leaders and their deputies to engage the community to actively support of work and initiatives of their own children. Some questionnaires refer to mutually beneficial relationship between the school and the community to raise the level of responsibility of the community on the arrangement of the institution, its modernization and competitiveness of graduates in the labor market. Thus, the situation of changes, mobility, modern requirements contributes not only a form of educational management, but also some personal improvements of the manager the educational institution and their team.

Consequently, in the course of the research, the essence of the phenomenon of state and public administration is experimentally identified problems of its implementation in the current conditions, the vision of the managers on the introduction of dominant forms of governance.

Keywords: state and public administration system, state officials, community factors of influence, public authorities, executive authorities, local governments, sources in law and legal information, modernization changes.

References

1. Грицяк Л. Д., Калініна Л. М. Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному та інституціональному рівнях. — /Л. Д. Грицяк, Л. М. Калініна // Стратегічні пріоритети. — 2009. — № 3 (12). — С. 59–66.
2. Єльнікова Г. В. Теоретичні підходи до моделювання державно-громадського управління / Г. В. Єльнікова // Директор школи. — 2003. — № 40. — С. 10–11.
3. Закон України «Про освіту». — К.: Вид-тво «Генеза», 1996. — С. 3–4.
4. Калініна Л. М. Проблеми та реалії державно-громадського управління освітою на сучасному етапі розвитку демократичного суспільства /Л.М. Калініна // Постметодика. — 2012. — № 3. — С. 2–10.
5. Кремень В. Державно-громадська модель управління освітніми змінами // Директор школи. — 2001 — № 4. — С 6.
6. Методологія і методики планування політики загальної середньої освіти в Україні для керівників національного, регіонального, міського (районного) та інституційного рівнів управління освітою: Практико-орієнтована монографія / За наук. ред. О. Я. Савченко. — К.: Поліграфкнига, 2010. — 128 с.
7. Цели развития тысячелетия: доклад за 2011 год», <http://unstats.un.org/unsd/mdg/Host.aspx?Content=Products/ProgressReports.htm/>.

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ НАВЧАННЯ

Анна Кузьменко, аспірантка

Інститут педагогіки НАПН України

м. Київ, Україна

У ХХІ столітті система освіти стає одним з найбільш значних і динамічних елементів соціальної інфраструктури. Сучасні глобалізаційні процеси потребують відомого комплексу подібних вимог до системи освіти різних країн: певна схожість виявляється і в пошуках вирішення деяких загальних проблем. Особливо важливою у цьому процесі є проблема диференціації навчання.

Проблема диференційованого навчання розглядається представниками педагогічної спільноти і окремими педагогами по-різному. Вже у ХІХ столітті цією проблемою цікавились чимало відомих учених, серед них і німецький педагог Йозеф Зіккенгер (1858–1930 рр.), що заснував Маннгеймську систему, яка характеризувалася тим, що при збереженні організації навчання за класно-урочною системою, учні, в залежності від їх здібностей, залежно від рівня інтелектуального розвитку і ступеня підготовки, ділилися за класами на слабших, середніх і сильних. Й. Зіккенгер пропонував чотири класи відповідно до здібностей учнів: основні класи — для дітей, що мають середні здібності; класи для менш здібних дітей, які «зазвичай закінчують школу»; допоміжні класи — для розумово відсталих дітей; класи іноземних мов або «перехідні» класи для найбільш здібних учнів, які можуть продовжувати навчання у середніх навчальних закладах. Відбір у класи відбувався на основі результатів психометричних обстежень, характеристик учителів та екзаменів. Програмні відмінності в таких класах не сприяли створенню реальних умов для переходів до наступного класу. Як відомо, маннгеймська система навчання мала багато прихильників, особливо в Німеччині. Окремі положення цієї системи були позитивно сприйняті й у Франції, Бельгії та інших країнах світу. Та все ж, теоретичні постулати цієї системи піддавалися справедливій критиці. Єдиним елементом цієї системи, прийнятним особливостям сучасного розвитку психолого-педагогічної науки і практики роботи передових шкіл, є так зване спеціалізоване

навчання. У реальній педагогічній дійсності воно втілюється у вигляді спеціалізованих шкіл виключно для обдарованих дітей, які проявляють здібності до поглибленого вивчення предметів певних галузей знань, і для дітей, що мають різні відхилення у розвитку. Так, у другій половині XIX століття у Франції проводився поділ ліцеїв з IV класу на секції словесності і точних наук.

Г. Гербер підкреслює, що шкільне навчання без диференціації немислиме; що учні одного класу, об'єднані за віковим принципом, потребують різних форм диференціації, бо вони відрізняються один від одного соціальним статусом, інтелектуальним розвитком, мотивацією у навчанні і успішності, темпом роботи, володінням технологією праці, здібностями, цікавістю до певних предметів або тем [1].

Принцип диференціації навчання покладено в основу організації навчального процесу у таких країнах як Великобританія, Франція, Німеччина. У педагогічній енциклопедії, виданій у 1981 році у ФРН, зазначено, що поняття диференціації охоплює всі організаційні і методичні устремління, спрямовані на врахування індивідуальних талантів, здібностей і схильностей, інтересів кожного учня або групи учнів у середині однієї школи або класу. У процесі історичного розвитку суспільства все виразніше виявляються тенденції, які дають можливість забезпечувати перехід системи освіти у новий якісний стан. У руслі нового педагогічного мислення пріоритетними стають напрями пошуку позитивних елементів диференціації навчання школярів, можливості розумного впровадження їх у діяльність вітчизняної школи.

Ключові слова: диференціація навчання, європейський досвід.

Література

1. Herber H. Onnere Differencingicrung in Unterricht. Stuttgart, 1983. —128 s.
2. Нариси з історії розвитку диференційованого підходу до організації навчання в українській школі (кінець 30-х — 80-ті рр. XX ст.): посібник / Кол.-в авт.: О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Л. Д. Березівська, Н. М. Гупан, Л. В. Пироженко та ін.; за заг. ред. д. п. н., проф. Н. П. Дічек. — К.: Педагогічна думка, 2017. — 768 с.

ГРОМАДСЬКО-АКТИВНІ ШКОЛИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Світлана Луцькова, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Соціально-економічний розвиток України в новому тисячолітті зумовлює визначення нових пріоритетів і перспектив розвитку сучасної школи та висуває вимоги до діяльності закладів освіти європейського рівня.

У Національній доктрині розвитку освіти та в Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р. наголошується на переході до державно-громадського управління, на демократизації, децентралізації керування закладами освіти, чіткому розмежуванні функцій по вертикалі управління, на забезпеченні самоврядування, відповідній управлінській підготовці керівників.

Державний заклад освіти сьогодні перебуває в центрі уваги, і саме держава (в особі керівника) є ініціатором розвитку взаємодії з громадськістю в питаннях його управління, самоврядування та самоорганізації усіх зацікавлених в здобутті якісної освіти європейського ґатунку. Керівник закладу освіти є представником держави і водночас таким самим членом громади, як інші учасники освітнього процесу та оточення школи. Тому саме він повинен ініціювати та впроваджувати ефективні форми управління. На вимогу часу керівник закладу освіти має стати сучасним менеджером зі сформованим стратегічним мисленням та вмінням діяти в умовах якісних змін суспільства та постмодерністського багатовекторного розвитку [3].

Поряд з цим в сучасному освітньому вимірі громадсько-активна школа (ГАШ) є однією з найбільш ефективних моделей шкіл, здатних розв'язати завдання перетворення шкіл у громадські інститути, які забезпечують становлення підростаючих громадян як суб'єктів демократії та активних розбудовників громадянського та демократичного вектору розвитку інформаційного суспільства. Ідея ГАШ довела свою значимість, будучи реальним механізмом об'єднання активних, творчих і демократично налаштованих людей, які орієнтуються на ідеали громадянського суспільства, на демо-

кратизацію як освіти, так і всіх сфер соціального життя, на перетворення школи у просвітницькі та культурні центри громад.

Громадсько-активні школи, які б відмінності між ними не існували в економічній чи соціальній сферах, мають спільну філософію. Такі школи ґрунтуються на демократичному ідеалі поваги до кожної людини, її прав на участь у справах громади, що стосується загального добра.

Зарубіжні дослідники і вчені Д. Дьюї (демократична концепція освіти), Д. Кедді, К. Вергес, Е. Макінтош, С. Коулмен (концепція «електронної демократії») Л. Гроссман (феномен «електронної республіки»), Г. Рейгольд (концепція віртуального співтовариства), Ю. Хабермас (концепція кіберпростору як нової громадської сфери) та інші вивчали роль та участь громадськості в управлінні, вплив громадських інституцій на управління й реформаційні процеси в сфері освіти, практику впровадження державної освітньої політики на демократичних засадах, ефективне представництво якої не обмежене у часі і просторі за цифрової доби.

Державно-громадське управління розвитком освіти на державному, регіональному, місцевому та на інституційному рівнях досліджували В. Андрущенко, Н. Бібік, В. Бех, Ю. Бех, Ю. Древаль, В. Кремень, Л. Калініна, А. Кудряченко, Н. Лісова, В. Маслов, М. Михайліченко, О. Онаць, Л. Паращенко, О. Пастовенський, О. Савченко, О. Сухомлинська, Р. Шиян та ін. [1; 2; 4; 5].

Вітчизняними вченими запропоновано теоретично обґрунтовані моделі управління, що включають державні та громадські складові з урахуванням притаманних для суспільства органіграм системи місцевого самоврядування. Г. Єльніковою обґрунтовано моделі державно-громадського управління загальною середньою освітою: структурно-громадського супроводу, інформаційно-громадського супроводу, субординаційно-проміжного партнерства, О. Пастовенським – модель мережевої взаємодії громадських, самоврядних і державних структур у громадсько-державному управлінні ЗСО, Л. Калініною – партнерська модель, агентська модель та модель взаємозалежності державних і громадських чинників у системі стратегічного управління на інноваційних засадах, Л. Паращенко – модель державно-громадського управління загальною середньою освітою на засадах м'якої системної методології та ін. [6].

Світоглядно-методологічні основи дослідження державно-громадського управління освітою обґрунтовано В. Бехом, Ю. Бех, Л. Калініною, О. Онаць, і О. Рябекою; український та західний дискурси теорії і практики державно-громадського управління освітою на засадах теорії актив-

них систем розкрито та системно-кібернетичного підходу Л. Калініною, О. Онаць, Н. Лісовою, Л. Паращенко, О. Пастовенським, перспективи концепції освітнього врядування В. Савельєвим; морфологічний аналіз системи державно-громадського управління в освіті ґрунтовно розкрито через провідні тенденції і актуальні проблеми управління в нових умовах розвитку світової спільноти на засадах синергетики Ю. Бех, О. Іваніловим, В. Савельєвим, М. Михайліченком; організаційно-освітня взаємодія держави і громадянського суспільства через механізм соціального партнерства, меценатство і спонсорство, сучасні форми взаємодії держави і громадянського суспільства, державно-громадські регуляції освіти дорослих висвітлено та представлено специфіку через сутність процесів і дії суб'єктів С. Коноваловою, С. Решновецьким, Є. Європудовою, О. Козуб, В. Брязкун, Н. Луценко, М. Седляром, О. Рябекою, Г. Нестеренко, О. Тишковою у монографічному дослідженні «Управління освітою».

Ознайомлення з науковою літературою та практичним досвідом управлінської діяльності керівників закладів дало змогу сформулювати висновки, що управління розвитком громадсько-активної школи буде ефективним за умов: визначення змісту стратегічного управління розвитком закладу освіти та механізму управлінського супроводу; реалізації системно-діяльнісного, компетентнісного, функційного, особистісного наукових підходів при визначенні структури та змісту діяльності керівника, врахування мотиваційних факторів у колективу закладу та громади до розвитку моделі Школи активної особистості; визначення концептуальних засад реалізації етапів стратегічного управління; організованого проходження рівнів становлення та ступенів розвитку (розробки методики діагностування стану сформованості громадсько-активної школи та її застосування в освітній практиці.

Ключові слова: освіта, громада, громадсько-активна школа, державно-громадське управління, моделі шкіл, демократизація.

Література

1. Калініна Л. Теоретичні підходи до управління навчальним закладом // Калініна // Директор школи. — 2004. — № 9. — С. 6–10.
2. Калініна Л. Концептуальна модель системи управління ЗНЗ з позицій системно-кібернетичного підходу // Калініна // Освіта і управління. — 2004. — Т. 7. — № 3–4. — С. 7–17.

3. Калініна, Л. М. Базовий стандарт професійної діяльності керівника нової української школи / Л. М. Калініна, О. М. Онаць // Керівник нової української школи: світоглядно-професійні орієнтири. — К.: Вид-во НПУ імені МП Драгоманова, 2017. — С. 52–60.
4. Онаць О. М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління загальноосвітніми навчальними закладами / О. М. Онаць, за наук. ред. Л. М. Калініної. — К, 2015. — К.: Педагогічна думка, 2014. — 109 с.
5. Пастовенський О. В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні: дис. ... доктора пед. наук. спец. 13.00.06 "Теорія та методика управління освітою" / О. В. Пастовенський. — К.: Університет менеджменту освіти, 2015. — 452 с.
6. Kalinina L. Genesis and problems of development of state-public management of education in Ukraine / L Kalinina, G Kalinina // Український педагогічний журнал, 2016. — № 1. — С. 30–40.

ПІДРУЧНИК ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОНТРОЛЬНО-ОЦІННИХ УМІНЬ УЧНІВ 1 КЛАСІВ В УКРАЇНСЬКІЙ І ПОЛЬСЬКІЙ ШКОЛІ

Наталія Пархоменко, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Впровадження компетентнісного підходу в практику діяльності шкіл передбачає активне включення учня в навчально-пізнавальну діяльність. Активність зумовлюється вмотивованістю та процесуальною готовністю виконувати те чи інше завдання, що проявляється в позиціях «Я хочу», «Я можу», «Я буду». Їх формуванню сприяють самоконтроль і самооцінювання. Одним із засобів формування зазначених позицій учня є підручник.

Проблему підручникотворення досліджували Н. Бібік, Я. Кодлюк, О. Осова, В. Павленко, М. Понтелюк, О. Савченко та ін. Спільною для вчених є думка про те, що підручник має забезпечувати розгортання цілісного процесу навчання, спонукати учня до дії, активізувати не лише інтелектуальну, а й емоційно-вольову сфери, що забезпечується повним відображенням функцій навчальної книги (інформаційної, розвивальної,

виховної, мотиваційної) у її змістовому, мотиваційному та процесуальному наповненні [2, 3].

Ми виокремили процесуально-діяльнісну і контрольню-регулятивну функції як складники розвивальної та мотиваційну функцію підручника та проаналізували їх реалізацію в українських (М.В. Богданович, Г.П. Лищенко, Ф.М. Рівкінд, Л.В. Оляницька, С.О. Скворцова, О.В. Онопрієнко, С.П. Логачевська) та польських (М. Kurdziel, M. Zagninska, K. Bielenica, M. Bura, A. Chankowska, B. Lankiewicz та ін.) підручниках з математики для 1-х класів в контексті формування контрольню-оцінних умінь учнів.

Аналіз засвідчив наявність у навчальних книгах української і польської шкіл певної групи завдань, що забезпечують формування контрольню-оцінних умінь учнів. Найпоширенішими є завдання, виконання яких передбачає орієнтування на зразок. Подаються вони у формі виконаних завдань, певних пам'яток, алгоритмів. Їх дидактична цінність полягає у спрямованості на формування у дитини як прогностичної, так і ретроспективної рефлексії: спочатку учень аналізує зразок, вибудовує за ним послідовність дій для виконання роботи, а потім порівнює результат власної роботи із зразком, визначає правильність ходу виконання. Однак у більшості проаналізованих підручників учень не має можливості проаналізувати правильність результату виконання завдання, оскільки за зразком учень виконує аналогічне завдання. У польських підручниках переважають завдання-зразки, що мають незакінчене розв'язання. Таким чином автори спонукають учня до розмірковувань і самостійного продовження виконання завдання. Ураховуючи різні навчальні можливості учнів класу, вважаємо за доцільне включати до підручників як зразки з повним, так і зразки з незакінченим виконанням завдання.

Спільними для підручників української і польської шкіл є завдання на перевірку виконаного, в яких навчальний матеріал подано із запрограмованими помилками. Робота над такими завданнями актуалізує не тільки вміння аналізувати, порівнювати, а й через пояснення причини помилки узагальнювати вивчене. У такому випадку контрольню-оцінні вміння учнів проявляються в ситуації застосування опрацьованого матеріалу, що забезпечує формування досвіду дитини, спонукає до формулювання оцінних суджень, викликає певне емоційне задоволення позицією бути вчителем. Виконання ролі вчителя посилює відповідальність дитини за справу, мотивує до роботи і покращення власних результатів.

Підручники з математики для 1 класу українських авторів (Ф.М. Рівкінд, Л.О. Оляницької, С.П. Логачевської) містять рубрику «Перевір себе». Однак функціональність цієї рубрики забезпечена не повністю, оскільки завданнями не передбачені рефлексивні дії учня за результатами роботи.

В окремих навчальних посібниках автори пропонують оцінювання емоцій за результатами виконання роботи. Але використання такого прийому актуалізує лише емоційний фон навчальної діяльності, а ситуація визначення подальших кроків навчання не забезпечується.

Поза увагою як українських, так і польських авторів підручників залишилися завдання на самооцінку результатів виконаної роботи за поданим відповідями, самооцінку процесу виконання завдання з використанням узагальнених та конкретних оцінних суджень. У польських підручниках ширше представлені завдання для організації інтерактивних форм роботи.

Проведений аналіз лише частково ілюструє можливості підручника як засобу формування контрольно-оцінних умінь учнів, водночас дозволяє визначити напрямки його удосконалення. Уміщення в підручник для 1 класу завдань на самооцінку результатів навчання та процесу їх досягнення на різних етапах опрацювання програмового матеріалу забезпечить формування контрольно-оцінних умінь, певних рефлексивних якостей, здатності визначати власні навчальні цілі і стане підґрунтям оволодіння ключовою компетентністю «навчання впродовж життя» [1].

Ключові слова: підручник початкової школи, функції підручника, контрольно-оцінні уміння, завдання на самооцінку, «навчання впродовж життя».

Література

1. Державний стандарт початкової освіти (затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87). [Електронний ресурс] — Режим доступу до ресурсу: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>
2. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: Підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. — К.: Інформаціо-аналітична агенція «Наш час», 2006. — 386 с.
3. Савченко О. Я. Нова доба шкільної освіти / О. Я. Савченко // Підручник XXI століття. — 2003. — № 1–4. — С. 30–39.

ФАНДРАЙЗИНГОВІ ТЕХНОЛОГІЇ У ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Олена Преподобна, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Сучасне становлення ринкових відносин значно впливає на розвиток вітчизняної середньої освіти. Ринок освітніх послуг поступово розвивається що впливає на конкуренцію в цій сфері на фоні демографічної кризи. Школи, спеціалізовані школи, ліцеї та гімназії конкурують не тільки один з одним, намагаються зацікавити учнів та батьків, але й усе більше залежать у фінансуванні своєї діяльності від диференціації та диверсифікації запропонованих освітніх продуктів і послуг.

У цих умовах зростає роль маркетингу, що має оптимізувати діяльність і підвищити конкурентоздатність шкіл на ринку освітніх послуг і продуктів.

Маркетинговий підхід в управлінні є необхідною умовою успішного функціонування і конкурентоздатності шкіл будь якого типу. Маркетинг пропонує нові шляхи підвищення ефективності управління, оптимізує фінансову результативність та є філософією діяльності середньої школи в умовах ринкових відносин.

Маркетинг в освіті є важливою функцією менеджменту, він забезпечує регулювання ринку освітніх послуг. Формуючи і реалізуючи стратегію приросту цінності людини, маркетинг освітніх послуг тісно пов'язаний з розвитком персоналу організації.

Маркетинг освітніх послуг забезпечує найбільш продуктивне задоволення потреб: особистості – в освіті; навчального закладу – у конкурентоспроможності на ринку і матеріальному добробуті його працівників; організацій – у розвитку персоналу; суспільства – у розширеному відтворенні трудового й освітнього потенціалу країни.

Саме тому вважаємо за потрібне, використовувати фінансово-економічні механізми в своїй діяльності. Одним з таких є краудсорсинг. Крауд-технології – це цікавий і ефективний інструмент для вирішення завдань бізнесу. Є можливості застосування крауд-технології в маркетинговій діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Стратегія краудмаркетингу передбачає управління споживачем в мережевих співтовариствах, комунікаційну модель

управління споживачем в мережі та методи збуту в мережі Інтернет. Основним результатом стратегії краудмаркетингу є отримання клієнта-партнера.

У порівнянні з аутсорсингом, де певні функції компанії виконуються сторонньою організацією на підставі угоди за гроші, в краудсорсингу платити ні за що не потрібно (або виплачуються мінімальні суми). Усю необхідну роботу роблять неоплачувані або малооплачувані фахівці-аматори, які витрачають свій вільний час на створення контенту, розв'язання проблем або навіть на проведення досліджень та розробок.

Прикладом використання краудсорсингових технологій є участь СШ № 252 імені Василя Симоненка вже вдруге в програмі «Громадський бюджет міста – Платформа реалізації ідей для покращення твого міста».

Громадський бюджет – інструмент активних громадян для зміни Міста, району на краще. Так ми вже двічі в 2016 та 2017 році запропонували свої проекти, долучили громаду СШ № 252 до команди та голосували за цікаві ідеї, об'єдналися в спільноту з іншими школами та в 2016 році виграли комп'ютерний комплекс 15+1, який вже встановлено в нашій школі. Нам обіцяли, що Проекти, які найбільше підтримають кияни шляхом е-голосування, будуть реалізовані Містом під контролем Авторів та громадськості. На крилах успіху ми в цьому році подали 4 проекти, за які відбуло вже голосування.

1. Проект «Фізика хімія біологія природознавство на сучасний лад».
2. Комп'ютерний комплекс 15+1.
3. Інтерактивний комплекс для початкової школи.
4. Інноваційний комплекс «Захисник Вітчизни».

Хочу звернути Вашу увагу на ще один фінансово-економічний механізм, який може допомогти у залученні додаткових коштів до закладів середньої освіти, це фандрайзинг.

Які ж ресурси можуть бути залучені за допомогою фандрайзигової активності в освітні установи?

- Ресурси навчального закладу – це все те, що має школа, те, що дає їй можливість існувати, розвиватись та здійснювати власну діяльність.
- В природі не існує навчального закладу, що не мав би жодних ресурсів. Це і гроші, і майно, яке йому належить (від канцелярського приладдя до будинку), і люди, які в ньому працюють.
- Це і інформаційна база, бібліотека і, нарешті, зв'язки, що є у вашого навчального закладу, вплив, що він має у суспільстві, сформована громадська думка про школу, її імідж.

Це можуть бути:

- благодійні внески приватних осіб;
- фінансування конкретних програм з місцевого бюджету;
- доходи від підприємницької діяльності школи;
- доходи від проведення спеціальних заходів благодійних концертів і аукціонів і т.д.);
- пожертви від комерційних структур;
- приватні пожертвування;
- членські внески;
- гранти, що їх надають вітчизняні чи закордонні державні чи міжнародні організації, фонди тощо.

Фандрайзинг передбачає залучення ресурсів і в не грошовій формі, наприклад, у вигляді безоплатно переданих школі витратних матеріалів (папір, картриджі тощо) канцелярських товарів, обладнання, надання приміщення або безкоштовних послуг:

- фандрайзинг – це не просто пошуки або прохання про гроші, а ваша робота, спрямована на здійснення вашою школою певної місії, для виконання якої потрібні гроші;
- фандрайзинг не повинен вступати в протиріччя з високим призначенням школи й її базовими завданнями. Процес залучення ресурсів не має призводити до втрати ціннісних орієнтирів діяльності вашого навчального закладу, розмивання ваших цілей, відходу від генеральної лінії його розвитку.

Він розвивається на стику двох наук: менеджменту й психології. Знання основ менеджменту й специфіки освітніх послуг дозволить вам розробляти успішні фандрайзингові стратегії з використанням одного або декількох методів залучення додаткових ресурсів у школу, а основи психології – безпомилково вибрати потенційного донора й знайти оптимальні підходи до встановлення з ним партнерських відносин.

Так, 2012 році ми отримали інформацію про гранди, оголошені Урядом Німеччини на реконструкцію спортзалів шкіл України та розпочали роботу. Завжди коли залучені міжнародні інвестиції, то перелік документації збільшено.

СШ № 252 є громадсько-активною школою, тому в 2014/2015 рр. нами подано заявку до конкурсної комісії Фонду соціальних інвестицій щодо участі в конкурсі Енергоефективні школи, метою якого були виховання в учнів шкіл енергетично та екологічно грамотної поведінки і стилю жит-

тя, актуалізація проблеми раціонального використання енергетичних та інших ресурсів, залучення учнів до дій, спрямованих на зниження споживання ресурсів. Результатом наших зусиль є часткове утеплення фасаду школи на суму 120 тис.грн.

Ключові слова: фандрайзингова технологія, заклад середньої освіти.

ФОРМУВАННЯ І РОЗВИТОК ОБЧИСЛЮВАЛЬНИХ НАВИЧОК ЯК ОСНОВА ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ

Світлана Тарнавська, аспірантка

*Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна*

Модернізація змісту початкової освіти в Україні на компетентнісних засадах актуалізує дослідження проблеми формування та розвитку предметних компетентностей учнів – обчислювальних, інформаційно-графічних, логічних, геометричних, алгебраїчних, в царині величин.

Початкові математичні компетентності, навички обчислень необхідні дітям для розв'язання повсякденних завдань, під час вивчення інших навчальних галузей, для аналізу, сприймання інформаційного матеріалу, пізнання навколишнього світу, для подальшого системного вивчення курсу математики.

У початковій школі учні ознайомлюються з суттю обчислень під час виконання практичних арифметичних дій. Пояснення прийомів обчислення ґрунтується на теоретико-множинній основі. У більшості країн Європи, зокрема, в Польщі, Чехії ознайомлення зі способом знаходження результату виразу відбувається аналогічно.

Ознайомлення з новим прийомом обчислення в початкових школах Сполучених Штатів Америки, Чехії, Фінляндії, Польщі відбувається на основі розгляду та аналізу яскравої ілюстрації, яка відображає реальну життєву ситуацію (десятки яєць, слив). Зазначимо, що вербальне пояснення у посібнику відсутнє, лише даються зразки запису дії та її результату. При-

пускаємо, що спосіб обчислення учитель/ учителька визначає самостійно, враховуючи набуті учнями знання та доступні аргументи.

У школах Фінляндії, Польщі основної наскрізною лінією теж є вивчення арифметичного матеріалу, пов'язаного з десятковою системою числення. Відзначимо, що на одному уроці (занятті) учні оперують лише одним прийомом на чисельній кількості аналогічних завдань.

В нашій країні відповідно до класифікації (групування) обчислень за різними ознаками у початковій школі вносяться теми до освітніх програм, розробляються методичні рекомендації та навчальні прийоми щодо їх засвоєння (Усні, письмові та з використанням пристроїв, За числовими концентрами, За арифметичними діями, За прийомами обчислення (використання законів та властивостей арифметичних дій), Раціональні обчислення, Використання законів та властивостей арифметичних дій, залежностей між компонентами та результатом дії, Використання логічно-технічних зв'язків, Оригінальні способи додавання, віднімання, множення і ділення (множення на пальцях чисел, більших за 5, множення чисел на 9, 11 тощо).

Висновок. Стрижнем освітньої програми з математики є арифметичний матеріал, навколо якого інтегруються змістові лінії математичної та інших освітніх галузей.

В Україні питання формування, розвитку та вдосконалення обчислювальних навичок, які закладаються в початковій школі, є досить актуальним, потребує детального аналізу та корекції відповідно до вимог сьогодення, сучасних можливостей та потреб дітей молодшого шкільного віку і відповідного змістового та методичного забезпечення освітнього процесу.

Нагальним завданням сучасної педагогічної науки є теоретичне, практичне дослідження і обґрунтування методичних прийомів для формування та розвитку свідомих і міцних обчислювальних навичок, математичної компетентності.

Ознайомлення, вивчення та аналіз матеріалів науково – методичних досліджень, публікацій щодо проблеми обчислень підтверджують ці висновки.

Ключові слова: обчислення, прийоми обчислень, обчислювальні навички, математична компетентність.

IX.

AUTHORS OF THE BOOK OF ABSTRACTS **АВТОРИ ЗБІРНИКА** **АҮТАРЫ ЗБОРНИКА**

АВШЕНЮК Наталія Миколаївна	д. пед. н., ст. наук. співроб., завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України nataliya.avshenyuk@gmail.com
БАЛАХАДЗЕ Лариса Анатоліївна	к. пед. н., викладач Автономного університету Сакатекаса, Мексика eanatoli@yahoo.com
БЕЛАН Владислав Юрійович	молодший науковий співробітник лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України vladyslavbelan91@gmail.com
БЄЛОВА Вікторія Володимирівна	ст. викладач кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету vitabelova@gmail.com
БОДОМ Гаррет Рахматович	аспірант Інституту педагогіки НАПН України Bodomov@msn.com
БІЛОКОПИТОВ Василь Іванович	к. пед. н., доц., доцент кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету belvas67@ukr.net
БОДНАР Тетяна Олександрівна	магістр НУ «Львівська політехніка» tanyabodnar15@ukr.net
БОЙЧЕНКО Марина Анатоліївна	к. пед. н., доц., докторант кафедри пеагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка marinaver18@gmail.com
БОНДАР Ірина Юріївна	аспірантка Інститут педагогіки НАПН України iryna.yu.bondar@ukr.net
БОРИСЕНКО Ірина Василівна	к. пед. н., завідувач кафедри іноземних мов та ділової української мови Академії Державної пенітенціарної служби (м. Чернігів) borisenko-irina@ukr.net

БУЛЬВІНСЬКА Оксана Іванівна	к. пед. н., ст. наук. співроб., старший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка o.bulvinska@kubg.edu.ua
БУТОВА Віра Олександрівна	асистент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка verabutova66@gmail.com
ВАСИЛЮК Наталія Іванівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України natalimarynina@gmail.com
ВИХРУЩ Анатолій Володимирович	д. пед. н., проф., завідувач кафедри психологічних та педагогічних дисциплін Тернопільського національного економічного університету anatolwychruszcz@ukr.net
ВЛАСЕНКО Ольга Миколаївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка, докторант Інституту педагогіки НАПН України wlasolia@gmail.com
ВОРОНИНА Ганна Раїсівна	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «КПІ імені Ігоря Сікорського» hannavoronina@ukr.net
ГАРБУЗА Тетяна Віталіївна	к. пед. н., доцент кафедри сучасних європейських мов Київського національного торговельно-економічного університету tanya.garbuza@gmail.com
ГЛУШКО Оксана Зіновіївна	молодший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України glushko.oks74@gmail.com
ГОЛОВКО Микола Васильович	к. пед. н., доц., провідний науковий співробітник відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН України m.golovko@ukr.net
ГОЛОВКО Світлана Григорівна	к. іст. н., старший науковий співробітник відділу моніторингу якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України m.golovko@ukr.net

ГОЛУБКОВА Наталія Леонідівна	ст. викладач кафедри практики англійської мови, заступник декана факультету іноземної та слов'янської філології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка nholubkova@yahoo.com
ГОНЧАРЕНКО Олена Анатоліївна	викладач кафедри іноземних мов математичних факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка habiba2008@ukr.net
ГОРПІНІЧ Тетяна Ігорівна	к. пед. н., доцент кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету tania.horpinich@gmail.com
ГРИВКО Антоніна Вікторівна	к. пед. н., старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України av.hryvko@gmail.com
ГРИШАК Світлана Миколаївна	к. пед. н., доц., докторант кафедри педагогіки, психології та освітнього менеджменту Херсонського державного університету lugasvet@gmail.com
ДВОРЕЦЬКА Лариса Павлівна	науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України dvoretska@ukr.net
ДЖУРИЛО Аліна Петрівна	к. пед. н., старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України dzhurylo.ap@gmail.com
ДЗЮБЕНКО Ірина Анатоліївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри виховних технологій та педагогічної творчості Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини dzubenko_i@ukr.net
ЄРЕМЕНКО Інна Володимирівна	аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка innyarmak@gmail.com
ЄРМАК Інга Олександрівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, асистент кафедри рисунка та живопису КНУТД artlapa@ukr.net

ЖИЖКО Олена Анатоліївна	д. пед. н., викладач Автономного університету Сакатекаса, Мексика eanatoli@yahoo.com
ЗАБОЛОТНА Оксана Адольфівна	д. пед. н., проф., професор кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, головний науковий співробітник відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України oxana.zabolotna@gmail.com
ЗАГОРОДНЯ Алла Анатоліївна	к. пед. н., доц., старший науковий співробітник відділу історії педагогіки Інституту педагогіки НАПН України imhotep21@ukr.net
ЗАГОРУЙКО Людмила Олексіївна	к. пед. н., доц., доцент Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини hvat203@gmail.com
ЗАГУМЕННА Олена Сергіївна	вчитель початкових класів Семиполківського навчально-виховного комплексу «Загальноосвітня школа І–ІІ ступенів – дошкільний навчальний заклад» nvsoroko@gmail.com
ЗАЙЦЕВА Наталія Григорівна	к. пед. н., старший викладач кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка natalinpu@gmail.com
ЗАСЕКІНА Тетяна Миколаївна	к. пед. н., ст. наук.співроб., заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України zasekina.t@gmail.com
ЗОЛОЧЕВСЬКА Ольга Федорівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України proektalpha@gmail.com
ІВАНЮК Ірина Володимирівна	к. пед. н., науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України irinaivanyuk72@gmail.com
ІЛЬЧУК Ірина Юріївна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України ilchukir92@gmail.com

ІСАКОВА Єлизавета Павлівна	к. філ. н., доцент кафедри мовної підготовки Донбаської державної машинобудівної академії isakovaliz@ukr.net
КАЛІНІНА Ганна Михайлівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, магістр державного управління за спеціальністю «Електронне урядування», спеціаліст за спеціальністю «Правознавство» Gelena@i.ua
КАРПУСЬ Ольга Сергіївна	аспірантка кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка olgaamour@i.ua
КІЧУЛА Марія Ярославівна	к. пед. н., доц., викладач кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України» maria0604@ukr.net
КЛОНЦАК Ореста Ігорівна	аспірантка кафедри загальної та соціальної педагогіки ЛНУ імені Івана Франка omulyak@yahoo.com
КОВАЛЬЧУК Олена Сергіївна	д. пед. н., доц., професор кафедри іноземних мов Луцького національного технічного університету olenok@ukr.net
КОВАЛЬЧУК Татьяна Александровна	к. пед. н., доц., завідувача кафедрою педагогіки Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь pedagog@brsu.brest.by
КОЗЛОВСЬКИЙ Юрій Михайлович	д. пед. н., завідувач кафедри педагогіки і соціального управління Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка» PPSY_INPP@lp.edu.ua
КОРЧИНСЬКА Наталія Миколаївна	к. пед. н., науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України natakorchynska@gmail.com
КОХАНОВА Наталія Юріївна	вчитель англійської мови Сумського НВК № 41 nkohanova@gmail.com
КРАВЧИНА Оксана Євгеніївна	науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПНУ oxi-krav@ukr.net

КРИШМАРЕЛ Вікторія Юрїївна	к. філос. н., ст. наук. співроб., старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України krishmarel@ukr.net
КУЗЬМЕНКО Анна Юрїївна	аспірантка відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України kuzanya@i.ua
ЛАВРИЧЕНКО Наталія Миколаївна	д. пед. н., проф., завідувач кафедру іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка lavrychenco_n@ukr.net
ЛЕВЧУК Зинаїда Степановна	к. пед. н., доц., доцент кафедри педагогіки Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина, Республика Беларусь pedagog@brsu.brest.by
ЛЕЩЕНКО Марія Петрівна	д. пед. н., проф., провідний науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій та засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com
ЛЕЩЕНКО Петро Анатолійович	аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка peter.leshchnko@gmail.com
ЛОКШИНА Олена Ігорівна	д. пед. н., проф., завідувач відділу порівняльної педагогіки Інститут педагогіки НАПН України luve2001@hotmail.com
ЛУЦЬКОВА Світлана Дмитрівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України
МАЗУРЕНКО Катерина Юрїївна	викладач кафедри професійної освіти і безпеки життєдіяльності Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка K8K8@i.ua
МАКСИМЕНКО Оксана Олексіївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри іноземних мов фінансового факультету «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» osmaksku@ukr.net

МАЛЮГА Микола Миколайович	науковий співробітник відділу економіки та управління загальною середньою освітою Інституту педагогіки НАПН України Gelena@i.ua
МАРИУЦ Ілона Олександрівна	к. пед. н., старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України ilonamariuts@gmail.com
МЕЛЕШКО Інна Вікторівна	викладач кафедри англійської мови технічного спрямування № 2 Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет імені Ігоря Сікорського», inameleshko@ukr.net
МЕЛЬНИК Наталія Іванівна	д. пед. н., доцент кафедри дошкільної освіти Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка n.melnyk@kubg.edu.ua
МИХАЙЛЕНКО Лорена Анатоліївна	к. пед. н., асистент кафедри іноземних мов Національної медичної академії післядипломної освіти імені П.Л. Шупика la-mykhailenko@rambler.ru
МІЛЮТИНА Ольга Костянтинівна	к. пед. н., доц., доцент кафедри іноземних мов та методики викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка myluyina@ukr.net
МОРОЗ Ірина Володимирівна	науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України rmoz@ukr.net
МОРОЗ Петро Володимирович	к. пед. н., ст. наук. співроб., старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України rmoz@ukr.net
МУКАН Наталія Василівна	д. пед. н., проф., завідувач кафедрою іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» nataliya.v.mukan@lpnu.ua

НАГОРНА Ольга Олександрівна	к. філол. н., доц., завідувач кафедри мовознавства Хмельницького університету управління та права olha-nahorna@ukr.net
НАУМЕНКО Світлана Олександрівна	к. пед. н., ст. наук. співроб., старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України sveta_naum@ukr.net
НИКОНОВА Лілія Миколаївна	аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка sharoval.ln@gmail.com
НОС Любов Степанівна	к. пед. н., заступник декана, доцент кафедри початкової та дошкільної освіти факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка L_nos@ukr.net
ОВЧАРУК Оксана Василівна	к. пед. н., ст. наук. співроб., завідувач відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПНУ oks.ovch@hotmail.com
ОГОРОДНИК Наталя Євгенівна	к. пед. н., доц., доцент кафедри англійської мови в судновій енергетиці Херсонської державної морської академії marinemarine321@gmail.com
ОЛЕСЬКОВА Галина Григорівна	аспірант кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету grugorivna.galuna@gmail.com
ОШУРКЕВИЧ Наталія Олексіївна	молодший науковий співробітник НДЛ освітології Київського університету імені Бориса Грінченка n.oshurkevych@kubg.edu.ua
ПАРХОМЕНКО Ірина Володимирівна	аспірантка Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка parkhomenkoiv@ukr.net
ПАРХОМЕНКО Наталія Євгенівна	аспірантка Інститут педагогіки НАПН України, начальник відділу наукового і навчально-методичного забезпечення змісту дошкільної і початкової освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» n.e.sch194@i.ua

ПЕРМЯКОВА Ольга Григорівна	к. пед. наук., доц., доц. кафедри французької та другої іноземної мови Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка permolga@yahoo.fr
ПЕРШУКОВА Оксана Олексіївна	д. пед. н., ст. наук. співроб., професор кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету pershoks@gmail.com
ПЛОТНИКОВ Євген Олександрович	к. пед. н., доц., доцент кафедри прикладної лінгвістики Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя ndu.efl@gmail.com
ПОДДУБЕЙ Олена Вікторівна	ст. викладач кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського vadikom@gmail.com
ПОДОДІМЕНКО Інна Іванівна	к. пед. н., вчитель англійської мови Хмельницької середньої загальноосвітньої школи I–III ступенів № 24 pododimenko@hotmail.com
ПОМЕТУН Олена Іванівна	член-кор. НАПН України, д. пед. н., проф., головний науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України opometun@gmail.com
ПОСТРИГАЧ Надія Олегівна	к. біол. н., ст. наук. співроб., старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України pnadegeda@ukr.net
ПРЕПОДОБНА Олена Олександрівна	аспірантка Інституту педагогіки НАПН України, директор спеціалізованої школи № 252 імені Василя Симоненка Оболонського району м. Києва yasine@bigmir.net
РАДЧЕНКО Юлія Петрівна	викладач кафедри сучасних європейських мов КНТЕУ yulya.radchenko@gmail.com
РЕДЮК Татьяна Анатольевна	аспірантка, заведующая отделением Гомельского колледжа-филиала УО «Белорусский государственный университет транспорта», «Национальный институт образования» г. Минск, Республика Беларусь janukovich@yandex.ru

САВАРИН Тетяна Володимирівна	к. філ. н, доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України» maria0604@ukr.net
СБРУЄВА Аліна Анатоліївна	д. пед. н., проф., проректор з наукової роботи Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка sbruieva@gmail.com
СВИРИДЮК Віталій Вікторович	викладач спеціальної підготовки, аспірант Державного навчального закладу «Уманський професійний аграрний ліцей» (Уманський державний педагогічний університет імена Павла Тичини) Vetal-79@i.ua
СВИРИДЮК Ольга Володимирівна	к. пед. н, ст. викладач кафедри іноземних мов Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини zov2380@gmail.com
СОКОЛ Мар'яна Олегівна	к. філол. н., доцент кафедри іноземних мов ДВНЗ «Тернопільський медичний університет імені І.Я. Горбачевського МОЗ України». maryanasokol@ukr.net
СОКОЛОВА Ірина Володимирівна	д. пед. н., проф., професор кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету. i.sokolova@mdu.in.ua
СОРОКО Наталія Володимирівна	к. пед. н, старший науковий співробітник відділу компаративістики інформаційно-освітніх інновацій Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України nvsoroko@gmail.com
ТАРНАВСЬКА Світлана Степанівна	аспірантка Інститут педагогіки НАПН України starnavskaya@ukr.net
ТИМЕНКО Марія Миколаївна	к. пед. н., науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України marytym@ua.fm
ТИМЧУК Лариса Іванівна	д. пед. н., проф., провідний науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України darlyngpetra@gmail.com

ФЕДЧИШИН Надія Орестівна	д. пед. н., доц., завідувач кафедри іноземних мов Тернопільського державного медичного університету імені І.Я. Горбачевського fedushunno@tdmu.edu.ua
ФУРСЕНКО Тетяна Миколаївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри іноземних мов Національний університет «Львівська політехніка» helenfuchila@gmail.com
ФУЧИЛА Олена Миколаївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська політехніка» helenfuchila@gmail.com
ЧЕРНЯКОВА Жанна Юріївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка janechernyakova@gmail.com
ЧИСТЯКОВА Ірина Анатоліївна	к. пед. н., доц., доцент кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка pedagogyniversitet2017@gmail.com
ШАРАНОВА Юлія Володимирівна	викладач кафедри ТППАМ Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут ім. Ігоря Сікорського» julia-sha@ukr.net
ШПАРИК Оксана Михайлівна	к. пед. н., старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України shparyk.o@gmail.com
ЮСТИНСКАЯ Гюльнара Мансуровна	начальник управління дистанционных образовательных услуг Национального института образования, г. Минск, Беларусь justinskaja@mail.ru

Наукове видання

**II МІЖНАРОДНА НАУКОВО-ПРАКТИЧНА КОНФЕРЕНЦІЯ
ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА– 2018:
ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ
У ГЛОБАЛІЗАЦІЙНОМУ СВІТІ**

7-8 червня 2018 року, м. Київ

Збірник тез доповідей

Обкладинка, верстка, дизайн:
К. Ю. Ладоня, Ю. В. Штефан

Підписано до друку 24.05.2018 р. Формат 60x84 1/16
Гарнітура Sans. Друк офсетний. Папір офсетний
Ум. друк. арк. 15,58
Наклад 300 пр.

Віддруковано:
Товариство з обмеженою відповідальністю
«Трек ЛТД»
82100, Львівська обл., м. Дрогобич,
вул. м. Грушевського, буд. 2