

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

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



ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2023:

горизонти інновацій

Матеріали
VII Міжнародної
наукової
конференції
25 травня
2023 року



Київ 2023

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

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

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

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

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

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



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

Київ 2023

УДК 337.013.74(100+477):005.745(082)

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

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

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

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

ISBN 978-617-692-804-1

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

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

УДК 37.013.74(100+477):005.745(082)

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

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

Snape, P. (2017). Enduring Learning: Integrating C21st soft skills through technology education. Retrieved May 17, 2023 from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1164214.pdf>

TVETipediaGlossary. (2014). Retrieved May 17, 2023 from <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/show=term/term=Soft+skills#start>

ОСОБЛИВОСТІ НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ

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

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

Відродження України неможливе без національного виховання, на-самперед у дітей шкільного віку. Тому особливе занепокоєння нині викликає відсутність у більшості учнів усвідомлення себе як частини на-роду, співвіднесення своєї діяльності з інтересами нації. Зарядити справі може створення такої системи освіти, яка виховувала б національно свідо-мих громадян України. З цієї причини цілі та зміст сучасної освіти важливо підпорядкувати системі національних інтересів, ідей, головним цінностям духового скарбу українського народу, національним звичаям й традиціям.

Про значущість національно-патріотичного виховання на сучасному етапі розвитку українського суспільства йдеться у «Національній доктри-ні розвитку освіти», Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, Концепції національно-патрі-отичного виховання учнів та молоді, Концепції «Нова українська школа», Стратегії національно-патріотичного виховання, Програмі патріотичного виховання дітей та учнівської молоді, Законах України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту» та інших нормативних актах.

У названих нормативно-правових документах зазначається, що головною метою української системи освіти і виховання є створення умов для формування особистості професіонала-патріота країни, який усвідомлює

свою належність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах розвитку держави, має патріотичні почуття, осмислення нерозривної єдності з патріотизмом попередніх поколінь, прагнення зайняти у житті й суспільстві провідне місце.

Отже, сьогодні перед закладами освіти стоїть складне і відповідальне завдання – виховати високоморальне, національно свідоме підрастаюче покоління, патріотів своєї Батьківщини, відповідальних й активних громадян.

Національне виховання - це виховання особистості на основі системи ідеалів, традицій, звичаїв, переконань, створених народом і спрямованих формувати ціннісні орієнтації молодих поколінь у дусі розвитку матеріальної й духовної культури української нації. Головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання (Зозуля, 2016, с. 20).

Головна мета національного виховання – набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури міжнаціональних взаємовідносин, формування в молоді особистісних рис громадян української держави, розвиненої духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, правової, трудової та екологічної культури (Ломакіна, 2011, с. 76).

Основними завданнями національного виховання є формування здатності дитини пізнавати себе як члена сім'ї, родини, дитячого об'єднання; як учня, жителя міста чи села; виховання у неї любові до рідного дому, школи, вулиці, своєї країни, її природи; до рідного слова та державної мови, побуту, традицій, культурних особливостей як рідного, так й інших етносів українського народу (Зубко & Моїсеєв, 2017, с. 14).

Основним шляхом національного виховання є його особистісна орієнтованість, яка, на переконання В. Бех, має будуватись на таких засадах: свобода, відповідальність, справедливість, творчість, співпраця; самодіяльність здобувачів освіти, її активний характер; вільна творча продуктивна праця як базис виховання; розвиток творчої індивідуальності (Бех, 2011, с. 12).

Процес національного виховання учнів у закладах освіти передбачає: розкриття вчителями сутності української ідеї, вміння її трансформувати у навчально-виховний процес; реалізацію філософських основ українського національного виховання, гармонійного поєднання у процесі навчання освітніх та виховних цілей уроку; реалізацію провідних принципів національного виховання учнів (гуманізації, демократизації, народності),

виховання громадянина, патріота, гуманіста на основі знання їх сутності та характерних ознак прояву в життєдіяльності учнів.

Складний процес національного виховання здійснюється за допомогою різноманітних форм роботи, вибір яких залежить від змісту та завдань виховної роботи, вікових особливостей учнів.

Серед методів і форм національного виховання пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини, і сприяють формуванню критичного мислення, ініціативи й творчості. До таких методів належать:

- соціально-проектна діяльність,
- ситуаційно-рольові ігри, метод відкритої трибуни;
- метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером;
- створення проблемних ситуацій, ситуацій успіху;
- аналіз конфліктів, моделей, стилів поведінки, прийняття рішень,

демократичний діалог, педагогічне керівництво лідером і культивування його авторитету;

- використання методики колективних творчих справ, традицій, символіки, ритуалів, засобів народної педагогіки (Відмиш, 2011, с. 8).

Основними формами національного виховання учнів є:

- інформаційно-масові (вікторини, подорожі до джерел рідної культури, історії держави, створення книг, журналів);
- діяльнісно-практичні (творчі групи, осередки, екскурсії, свята, театр-експромт, ігри-драматизації, огляди-конкурси, олімпіади);
- інтегративні (шкільні клуби, фестивалі, асамблеї, гуртки);
- діалогічні (бесіда, між рольове спілкування);
- індивідуальні (доручення, творчі завдання, звіти, індивідуальна робота тощо);
- наочні (шкільні музеї, кімнати, зали, галереї, виставки дитячої творчості, книжкові виставки, тематичні стенди тощо) (Волин, 2012, с. 3).

Отже, зміст поняття «національне виховання» спрямоване переважно на передавання прийдешнім поколінням соціального досвіду, духовних надбань українського народу та національних цінностей, формування незалежно від національної приналежності особистісних рис громадянина України, духовності, моральної, естетичної, правової культури. Результатом національного виховання має бути сформованість почуття патріотизму, яке означає прояв особистістю любові до свого народу, поваги до українських

традицій, відчуття своєї належності до України, усвідомлення спільності власної долі з долею Батьківщини, досконале володіння українською мовою.

Ключові слова: загальна середня освіта, національне виховання, Україна.

Література

- Бех, В. (2011). Національне виховання в контексті глобалізаційних процесів: актуальні питання. Директор школи, ліцею, гімназії, (1), 11–13.
- Відмиш, Л. І. (2011). Система національного виховання: шляхи та засоби реалізації. Виховна робота в школі, (8), 7–9.
- Волин, О. В. (2012). Національне виховання – невід’ємна складова гармонійного розвитку особистості. Виховна робота в школі, (4), 2–4.
- Зозуля, С. М. (2016). Національно-патріотичне виховання: семантико-термінологічний дискурс. У зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. семінару ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського (сс.18–21).
- Зубко, А. М., Моїсеєв, С.О. (Ред.). (2017). Національно-патріотичне виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах: кол. монографія. КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
- Ломакіна, Г. (2011). Актуалізація виховних завдань у контексті розвитку системи національного виховання. Сучасна школа України, (1), 75–78.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ НА УРОКАХ ІСТОРІЇ

Ірина Мороз, наук.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з’ясування особливостей формування медіаграмотності на уроках історії.

XIX століття часто називають інформаційною епохою. І не дарма, адже інформація нині стала тим стратегічним ресурсом, який дає змогу державам впливати на події, явища та процеси на регіональному, загальнодержавному й міжнародному рівнях, формувати громадську думку в потрібному ракурсі. На думку науковців, сучасний інформаційний простір несе пев-

ні небезпеки, оскільки зацікавлені сторони можуть легко видати бажане за правду. Саме тому зараз так важливо боротись з масовими випадками дезінформації, які можуть не лише спотворити інформацію про сучасні та минулі історичні події, а й спричинити проблеми майбутнім поколінням істориків (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 113).

Завдяки стрімкому розвитку інформаційних технологій сучасна людина щоденно отримує в сотні, а то й у тисячі разів більше обсягу інформації, аніж це було 30 років тому. Відповідно тепер проблема не в отриманні інформації, а в умінні людини її сприйняти, відібрати, критично аналізувати й скористатися нею (Мороз П. & Мороз І., 2022). Крилатий вислів англійського банкіра і бізнесмена Натана Ротшильда «Хто володіє інформацією – той володіє світом» в інформаційну епоху набуває нового значення: той, хто створює інформаційний контент, створює сучасний світ (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 114).

Нині інформаційну зброю часто порівнюють зі зброєю масового знищення. Перевага в інформаційному просторі дає змогу не лише впливати на морально-психологічний стан людей у суспільстві та збройних силах противника, а й певною мірою формувати світову громадську думку. Дослідники не дарма зазначають, що інформаційна зброя спочатку оволодіває розумом противника, а згодом і його територією. У провідних країнах світу складниками воєнної доктрини є концептуальні засади інформаційної війни, що обумовлює створення спеціальних підрозділів для проведення інформаційних операцій (Мороз П. & Мороз І., 2022).

В умовах широкомасштабної агресії росії проти України забезпечення інформаційної безпеки держави є стратегічно важливим завданням. Інформаційною зброєю російських пропагандистів стали дезінформація, тези про захист російськомовного населення та російської культури, історичні міфи, маніпулювання історією, зокрема звернення до історичної пам'яті та так званого «славетного минулого» тощо. Лідер держави-агресора та його пропагандисти намагаються сфальсифікувати та переписати історію, присвоїти нашу історію собі та обґрунтувати свої права на окуповані території (Пятіна & Мелекєсцев, 2020, с. 113–116).

З'ясовано, що таких умовах зростає роль шкільної історичної освіти у формуванні медіаграмотності учнів, зокрема розвитку в них навичок оцінки та інтерпретації інформації, розпізнавання маніпулятивного та пропагандистського контенту. Як зазначається в новій редакції «Концеп-

ції впровадження медіосвіти в Україні», нині «медіаосвіта стає фундаментальною складовою інформаційної безпеки країни, відіграє стратегічну роль у вихованні патріотизму молоді, формуванні української ідентичності» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016, с. 5).

На нашу думку, медіаграмотність слід розглядати як одну з найважливіших компетенцій сучасного учня. Під медіаграмотністю розуміється «складова медіакультури, яка стосується вміння користуватися інформаційно-комунікативною технікою, виражати себе і спілкуватися за допомогою медіазасобів, успішно здобувати необхідну інформацію, свідомо сприймати і критично тлумачити інформацію, отриману з різних медіа, відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи і типи контролю, які вони культивують» (Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016, с. 6).

З'ясовано, що одним із засобів формування медіаграмотності на уроках історії є систематична робота з історичними джерелами різного типу. Опрацювання в освітньому процесі різноманітних історичних джерел сприяє формуванню в учнів умінь критичного аналізу інформації, історичного мислення в цілому, оволодіння ними методами історичного пізнання.

Визначено, що під час добору історичних джерел педагогам та авторам підручників необхідно враховувати багаторакурсний підхід до розкриття історичного процесу, коли певна історична подія чи явище висвітлюється з різних ракурсів, що репрезентують різні суспільні позиції та інтереси (Мороз П. & Мороз І., 2022). У зазначеному вище контексті важливим є використання в процесі навчання історії різноманітних джерел інформації та контроверсійних запитань. Аналіз різноманітних інтерпретацій минулого та історичних джерел дасть змогу учням сприймати історичний процес не як набір сухих фактів і дат, а як живий олюднений процес. Також такий підхід навчить учнів відрізняти факти від думок, дасть змогу їм зрозуміти, що події та історичні факти можна по-різному трактувати й осмислювати (Мороз П. & Мороз І., 2022).

Ще одним складником медіаграмотності учнів є здатність ефективно комунікувати за допомогою різних медіаресурсів. У сучасному світі комунікація через медіа відіграє величезне значення, відповідно учні повинні бути здатні не лише знайти та зрозуміти інформацію, а й вміти висловлювати та презентувати свої власні думки та ідеї. З цією метою важливо

також залучати учнів до створення власних медіапродуктів, наприклад, буклетів, презентацій, відеороликів тощо, що розвиватиме їхні креативні та аналітичні здібності, навички критичного мислення, збагачуватиме досвід роботи з медіаінструментами.

Навчання медіаграмотності також пов'язане з формуванням ставлень, зокрема розвитком відповідальності й поваги до інших. Учні мають розуміти, що відповідальність за те, що вони публікують в медіа, лежить на них, тому важливо навчити учнів етично вести себе в медіа, відстоювати свої погляди без образ інших, поважати права та свободи інших людей. З цією метою доцільно використовувати на уроках історії різноманітні інтерактивні методи та прийоми, наприклад, дискусії, дебати, аналіз кейсів тощо.

Зроблено висновок, що медіаграмотність є важливим елементом соціальної компетентності учнів та визначає їхні успіхи в пізнанні минулого й усвідомленні фактів сучасного життя, здатності відповідальної та активної участі в житті держави та громади. Вона є також важливим компонентом викладання історії та громадянської освіти в закладах загальної середньої освіти. Навчання медіаграмотності допоможе учням розуміти та аналізувати інформацію, розвивати критичне мислення та етику в медіа. З цією метою вчителям варто використовувати інтерактивні методи викладання історії, що даватимуть змогу учням активно опановувати весь спектр громадянських компетентностей.

Ключові слова: медіаграмотність, уроки історії, критичне мислення, історичні джерела.

Література

- Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. (2016). <http://mediaosvita.org.ua/wp-content/uploads/2016/12/концепція-медіаосвіти.pdf>
- Мороз, П. В., & Мороз, І. В. (2022). Інформаційний та методичний потенціал фотографії як історичного джерела (на прикладі підручника «Досліджуємо історію і суспільство»). Проблеми сучасного підручника, (29), 137–153. <https://lib.iitta.gov.ua/734203/>
- Пятіна, Д., & Мелекесцев, К. І. (2020). Фейкові новини як засіб інформаційної війни. Вісник студентського наукового товариства Донецького національного університету імені Василя Стуса, 2(12), 113–116. <https://jvestnik-sss.donnu.edu.ua/article/view/9245>

ОСВІТНІ ВТРАТИ В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ ВИКЛИКІВ ТА ШЛЯХИ ЇХ КОМПЕНСАЦІЇ

Петро Мороз, к. пед. н., ст.наук.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Протягом останніх чотирьох років система освіти України перебуває у безпрецедентно складних обставинах. Спочатку пандемія COVID-19, а згодом широкомасштабна військова агресія росії суттєво обмежили можливість дітей очно відвідувати школу і стали серйозними викликами для українських освітян. Внаслідок цих подій учні мають суттєві освітні втрати, ступінь яких важливо визначити та знайти механізми для їх компенсації.

Незважаючи на вже значну кількість наукових праць, у світі немає уніфікованого підходу до визначення поняття «освітні втрати», способу їх вимірювання та компенсації. До пандемії COVID-19 дослідники використовували поняття «summer learning loss», що означали освітні втрати, які спричиняли літні канікули. Втім, як засвідчили результати досліджень, літні освітні втрати (становлять близько місяця освітнього розвитку) не є критичними і нівелюються самоосвітою учнів (Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака, 2023).

Термін «освітні втрати» нині широко використовується в експертному середовищі. На нашу думку, під освітніми втратами слід розуміти будь-які втрати результатів навчання здобувача/здобувачів освіти порівняно з очікуваними результатами, зазначених у навчальних програмах/освітніх стандартах. Закон України «Про освіту» визначає термін «результати навчання» як «знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів» (Закон України «Про освіту», 2017). Таким чином, законодавець не виокремлює окремо результати навчання, виховання та розвитку особистості, а об'єднує їх в одному терміні. Відповідно ці компоненти важливо оцінювати і вимірювати комплексно.

Зазвичай освітні втрати виникають внаслідок значних пауз у навчанні (наприклад, через проблеми зі здоров'ям учня), неефективного викладан-

ня, тривалих непередбачуваних перерв у навчанні, пов'язаних із пандеміями, надзвичайними ситуаціями, соціальними кризами, війнами.

Як зазначає освітній омбудсмен, в Україні не проводилися дослідження освітніх втрат під час пандемії, тому невідомо, які саме освітні втрати наших дітей. Відповідно не була підготовлена стратегія компенсації втрачених знань українських школярів (Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022).

Освітні втрати через вторгнення росії в Україну значно зросли: бойові дії та окупація рашистами української території призвели до того, що значна частина учнів не навчаються взагалі або не робили цього певний відрізок часу; значні руйнування закладів загальної середньої освіти унеможливають або ускладнюють організацію освітнього процесу на певних територіях; систематичні масовані обстріли території України рашистами, які призвели до тривалих перебоїв й відсутності електропостачання, доступу до інтернету, перебування учнів в укриттях, що призводило до припинення освітнього процесу на певний час; вимушене переселення учнів на нове місце проживання у зв'язку з війною в межах України та за кордон.

Освітні втрати мають кумулятивний (накопичувальний) ефект, а отже, забуте чи упущене сьогодні призведе до ще більших втрат у майбутньому як в житті окремої людини так і суспільства в цілому, якщо вчасно і ефективно не вживати заходів для їх компенсації. На думку дослідників (Hanushek & Woessmann, 2020; Бичко & Терещенко, 2023; Назаренко, 2022; Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022) освітні втрати негативно вплинуть: 1) у короткостроковій перспективі - на розвиток компетенцій та навичок здобувачів освіти, що в перспективі призведе до зменшення їх можливостей при вступі в заклади вищої освіти, працевлаштуванні, отриманні більш вищої кваліфікації та професії; 2) у довгостроковій перспективі - на ринок праці, кваліфікацію працівників, економічний добробут як окремої людини так і суспільства в цілому, що призведе до довгострокових економічних втрат держави.

На думку дослідників, втрата лише однієї третьої року ефективного навчання в закладі загальної середньої освіти зменшить майбутні зароблені доходи учнів на 3 % і знизить ВВП країн у середньому на 1,5% на решту століття (Hanushek & Woessmann, 2020). За даними фахівців Світового банку, освітні втрати в Україні можуть становити більше одного

року, то лише цей фактор може зменшити ВВП нашої країни в тривалій перспективі більше ніж на 4,5 % (Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022).

Важливо пам'ятати, що надолуження освітніх втрат в Україні не є миттєвим процесом, а вимагає довгострокової роботи та взаємодії між державними установами, освітніми установами та суспільством. З урахуванням зарубіжного досвіду та напрацювань дослідників (Hanushek & Woessmann, 2020; Бичко & Терещенко, 2023; Назаренко, 2022; Як освітні втрати вплинуть на економіку України, 2022; Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака, 2023) серед заходів, які можна розглядати як потенційні для компенсації освітніх втрат в Україні, є такі:

1. Розроблення та впровадження стратегії вимірювання та компенсації освітніх втрат на рівні держави/громади/закладу освіти.

2. Розвантаження та адаптація навчальних програм, конкретизація в них очікуваних результатів, за рахунок визначення ключових елементів змісту. Освітні заклади відповідно до моніторингових досліджень освітніх втрат учнів можуть розробити власні програми надолуження освітніх втрат та корекційні програми.

3. Розроблення якісного цифрового освітнього контенту. Створення електронних підручників та онлайн платформ з навчання з різних предметів дадуть змогу здобувачам освіти незалежно від ситуації, у якій вони опинилися (за кордоном, тимчасово окуповані території, тривале лікування тощо), мати більший доступ до освітніх послуг.

4. Орієнтація освітнього процесу на використання діяльнісних методів навчання та розвиток навичок XXI століття (навички самостійного навчання та співпраці, креативність, гнучкість, системне та критичне мислення тощо).

5. Методична підготовка вчителів до роботи з учнями, які мають освітні втрати.

6. Проведення фундаментальних та прикладних наукових досліджень з проблематики освітніх втрат з метою розроблення науково-методичного супроводу компенсації освітніх втрат.

7. Збільшення часу навчання за рахунок скорочення канікул. Одним із варіантів надолуження втрат є навчання в літніх школах (за бажанням учнів та вчителів). Водночас важливо не переобтяжувати вчителів та учнів. Варто врахувати, що багато здобувачів освіти та педагогів потребують відпочинку для збереження свого фізичного і психічного здоров'я.

Упровадження додаткового року компенсаторного навчання для всіх учнів або для учнів, які мають значні освітні втрати, на думку науковців, є малоефективним, складним в організації та надзвичайно дороготартісним заходом, який негативно вплине на мотивацію учнів та може викликати суспільне обурення (Бичко & Терещенко, 2023, с. 22).

Отже, освітні втрати можуть призвести до значних втрат у майбутньому як в житті окремої людини, так і суспільства в цілому. Відповідно, моніторинг, розроблення та впровадження механізмів компенсації освітніх втрат має стати одним із пріоритетів в освітній політиці держави.

Ключові слова: освітні втрати, компенсація освітніх втрат, результати навчання.

Література

- Бичко, Г., & Терещенко, В. (2023). Навчальні втрати: сутність, причини, наслідки та шляхи подолання. Український центр оцінювання якості освіти. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Learning-losses_Ukraine.pdf
- Закон України «Про освіту», (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Назаренко, Ю. (2022). Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. Cedos. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf
- Чи вимірюються освітні прогалини в Україні: три запитання до Руслана Гурака. (2023, 21 лютого). Державна служба якості освіти України. <https://sqe.gov.ua/chi-vimiryuyutsya-osvitni-progalini-v-uk/>
- Як освітні втрати вплинуть на економіку України. (2022, 6 жовтня). Освітній омбудсмен України. <https://eo.gov.ua/yak-osvitni-vtraty-vplynut-na-ekonomiku-ukrainy/2022/06/10/>
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2020). The economic impacts of learning losses. OECD. <https://www.oecd.org/education/The-economic-impacts-of-coronavirus-covid-19-learning-losses.pdf>

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ОСОБЛИВОСТІ ЗАРУБІЖНИХ ОСВІТНІХ ПРАКТИК

Ірина Мося, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

У складний для України час національно-визвольних змагань, посилений світовою економічною кризою, аналіз передового зарубіжного досвіду реформування різних галузей освіти, зокрема професійної, набуває особливої ваги. Виокремлення позитивних ідей досвіду організації освітнього процесу, компетентісно орієнтованої підготовки фахівців, професійного розвитку педагогічних працівників у передових зарубіжних країнах, їх творче застосування на українському педагогічному полі стає дієвим ресурсом інтеграції України до світового освітнього простору. Зазначені аспекти актуалізує й те, що нині фахова передвища освіта стикається, з одного боку, з необхідністю суттєво підвищити якість професійної підготовки фахівців, конкурентоспроможних на міжнародному ринку праці, з іншого – розвивати потенціал викладачів, здатних «... до підготовки майбутніх фахівців на рівні міжнародних стандартів і світових наукових досягнень» (Ярошенко та ін., 2018, с. 5). Опановані в університетській освіті знання, уміння, інші компетентності викладача з часом втрачають свою актуальність і вимагають постійного оновлення, модернізації, удосконалення протягом його кар'єрного зростання.

Результати аналізу компаративістських досліджень переконують, що теоретико-практичні аспекти професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників були предметом досліджень як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Зокрема, особливості професійного розвитку педагогічних і науково-педагогічних працівників, форми, методи, зміст підвищення кваліфікації викладачів у різних країнах висвітлювали у своїх працях такі вчені, як: М. Баєрс, Р. Бойсе, В. Гаманюк, Н. Дівінська, Н. Дяченко, Г. Єльнікова, Ю. Кіщенко, В. Ковальчук, Н. Котельникова, С. Леу, Н. Мукан, В. Олійник, О.Г. Проценко, Л. Пуховська, І. Регейло, Ч. Роджерс, Ю. Скиба, Л. Фрей, О. Чорна, Г. Чорнойван, О. Шацька, О. Ярошенко, О. Яковенко та інші. Натомість проблема підвищення кваліфікації педагогічних працівни-

ків закладів освіти, які здійснюють підготовку фахівців середньої управлінської ланки, вивчена недостатньо.

Метою дослідження є вивчення досвіду організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у зарубіжних освітніх практиках задля визначення можливостей застосування його позитивних ідей у вітчизняній системі фахової передвищої освіти.

Слід відмітити, що в прогресивних зарубіжних освітніх системах на працювано багато моделей, підходів, проєктів розвитку творчого потенціалу педагогічних працівників закладів, що здійснюють підготовку фахівців середньої ланки (закладів «напіввищої професійної освіти», «вищої освіти за короткою програмою», «вищої освіти короткого циклу» (Берегова, 2017, с. 5). Безперечно, не існує таких освітніх моделей, які можна було б механічно використати в умовах українських реалій. Натомість, використання компаративістики дозволяє краще зрозуміти наявні проблеми вітчизняної професійної освіти, визначити позитивні ідеї досвіду зарубіжних систем та імплементувати їх у практику фахової передвищої освіти.

У США заклади вищої освіти пропонують розмаїття програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників за очною, дистанційною чи змішаною формами навчання (Ковальчук, 2015). Особливостями цих програм є те, що вони орієнтовані не на опанування змісту освіти (знання, уміння, навички), а на підготовленість слухачів, на ті результати (outcome based), які вони мають демонструвати на завершенні навчання. Це детерміновано тим, що змінилися цілі підготовки фахівців (зміст освітніх стандартів), а відтак, змінюються і вимоги до педагогічних працівників. З іншого боку – викладачі теж зацікавлені у підвищенні своєї кваліфікації: отримані за результатами опанування освітніх програм сертифікати (незалежно від форми навчання) надають можливість отримати більшу заробітну плату. Крім того, постійний професійний розвиток викладача необхідний і для підтвердження ліцензії викладацької діяльності (зазвичай, така сертифікація здійснюється раз на п'ять років).

Натомість основною формою невинного фахового зростання викладачі визнають самоосвіту, самовдосконалення поряд з ознайомленням із досвідом колег. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції здійснюють установи післядипломної освіти, регіональні центри освіти і університетські інститути (Лашихіна, 2009). Пріоритетними завданнями французької системи підвищення кваліфікації є поглиблення (відновлення)

професійних знань та опанування здібностями розв'язання реальних педагогічних проблем. Зазвичай на курсах підвищення кваліфікації слухачі поглиблюють навички викладання (опановують курси педагогіки, психології, методики), оволодівають знаннями загальноосвітніх, спеціально-предметних, теоретичних дисциплін у поєднанні із застосуванням набутих знань в реальній практиці. Основною особливістю системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників у Франції є особистісно-орієнтований підхід до розвитку педагогічної компетентності кожного викладача. Лише при одночасній перепідготовці викладачів одного фаху слухачам пропонуються певні групові форми навчання (перегляд відеофільмів, рольові ігри, презентації проєктів, «міні-курси», інформаційні технології, дискусії, практикуми тощо). Зазвичай підвищення кваліфікації викладачів здійснюється без відриву від виконання службових обов'язків. Особливим є те, що за період активної трудової діяльності (до моменту виходу на пенсію) педагогічний працівник має підвищувати свою кваліфікацію (за кошти державного бюджету чи підприємства) не менше одного року.

Принцип децентралізації управління освітою у Великій Британії має певний вплив на організацію післядипломної освіти: підвищенням кваліфікації педагогічних працівників займаються як на національному, так і на місцевому та регіональному рівнях. При цьому поєднуються дві моделі: курсова модель (course model) і підвищення кваліфікації у закладі освіти (School based inservice education). На курсах підвищення кваліфікації більше 60 % часу займають дискусії та практикуми. У груповому навчанні широко застосовують активні методи навчання, рольові ігри, перегляд відео-фрагментів та їх обговорення, тренінги, виконання практичних вправ. Для індивідуального професійного розвитку викладачів у межах коледжу характерні такі форми, як: участь у методичних семінарах, конференціях, дискусіях, круглих столах, вебінарах, дослідницька робота під керівництвом наставника тощо. Почасті викладачі у складі творчих груп розробляють експериментальні навчальні плани, програми, інші дидактичні матеріали. В цілому вся система підвищення кваліфікації педагогічних працівників спрямована на неперервний професійний саморозвиток викладача, формування його індивідуального стилю викладання, власної стратегії зростання педагогічної майстерності.

У Німеччині підвищення кваліфікації викладачів здійснюється за двома основними напрямками: власне підвищення кваліфікації і додаткова

підготовка. Дослідники-компаративісти переконують, що підвищення своєї кваліфікації – особиста справа кожного педагога. Розвинути свої професійні знання викладачі можуть на підготовчих курсах, організованими земельними міністерствами культури та освіти (у Німеччині 16 земель – суб'єктів федерації), або в університетах. У цілому підвищення кваліфікації педагогічних працівників може здійснюватися на між земельному (федеративному), земельному, місцевому та індивідуальному рівнях. Отримання додаткової спеціальності педагогічним працівником підтверджується складанням іспиту, і в разі позитивної оцінки він отримує право викладання дисципліни в певних типах закладів освіти. Така нинішня політика підвищення кваліфікації активізує педагогічних працівників Німеччини у їх прагненні кар'єрного зростання, поліпшення матеріального добробуту тощо (Ковальчук, 2015).

Поряд з цим, вивчення особливостей, характерних рис, технологій, змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників таких країн, як: Японія, Китай, Південна Корея, Швеція, Нідерланди, Польща та ін. (Берегова, 2017; Ковальчук, 2015; Котельнікова, 2012) дозволяє зробити такі висновки: задля продуктивно-дієвого підвищення кваліфікації педагогічних працівників коледжів у передових країнах світу використовують можливості формальної, неформальної та інформальної освіти; професійний розвиток педагогічних працівників поєднується з їх саморозвитком, надаючи професійно-педагогічному зростанню викладача неперервного характеру; у змісті професійного розвитку педагогічних працівників, поряд із поглибленням спеціальних, предметних компетентностей, починає домінувати формування гнучких, «м'яких навичок» (soft skills), як професійно, так і особистісно значущих; у більшості країн факт отримання викладачем сертифікату підвищення професійної кваліфікації є запорукою його кар'єрного зростання; варто науково обґрунтувати та розробити діагностичну модель професійного розвитку (Берегова, 2017) педагогічного працівника фахового коледжу як дорожню карту його професійно-педагогічного зростання. Саме розробленню діагностичної моделі професійного розвитку педагогічного працівника закладу фахової передвищої освіти і будуть присвячені наші подальші наукові розвідки.

Ключові слова: досвід, педагогічні працівники, кваліфікація, саморозвиток, кар'єрне зростання.

Література

- Берегова, О. А. (2017). Міжнародний досвід професійного розвитку педагогічних працівників. Молодий вчений, 10, 397–401.
- Ковальчук, В. (2015). Професійний розвиток вчителів: міжнародний досвід. Вилучено травень 17, 2023 з <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika/485-profesijnij-rozvitok-uchiteliv-zarubizhnij-dosvid/>
- Котельнікова, Н. М. (2012). Система післядипломної освіти вчителів у Китаї. PhD dissertation. Луганськ.
- Лашчихіна, В. П. (2009). Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина ХХ – початок ХХІ століття). PhD автореферат. Київ.
- Ярошенко, О. (Ред.), Дівінська, Н., Дяченко, Н., Жабенко, О., Регейло, І., Скиба, Ю., Чорнойван, Г. (2018). Теоретичні основи і технологія професійного розвитку науково-педагогічних працівників університетів в умовах інтеграції вищої освіти і науки: препринт (аналітичні матеріали у 2-х частинах) (Ч. 2.). Інститут вищої освіти НАПН України.

ПРОБЛЕМИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Олександра Назаренко, аспірантка

Київський університет імені Бориса Грінченка
м. Київ, Україна

У сучасних умовах, коли відбуваються значні зміни в економіці, політиці, культурі та соціальній сфері, відношення людей до освіти та її значення, а також цілі, які ставлять перед нею сучасні покоління, зазнають змін. Розвиток вищої освіти на сучасному етапі обумовлений стратегічними пріоритетами та ціннісними орієнтирами, які встановлюють Уряди багатьох високорозвинутих країн.

Розглядаючи вищу освіту в глобальному контексті, не можна не помітити появу нових підходів до розвитку вищої освіти серед Далекосхідних країн, зокрема Південної Кореї. До основних питань можна віднести посилення освітньої автономії та розробку нових організаційних моделей функціонування закладів вищої освіти; пріоритет професійного навчання та розвиток професійних навичок у взаємодії з потребами глобальної економіки та ринку праці, а також міжнародне та соціальне партнерство у сфері вищої освіти.

ти. Однак, цього можна досягти лише шляхом розробки актуальних освітніх програм, які відповідатимуть вимогам XXI століття (Avdeeva, 2017).

Для ефективного досягнення поставлених цілей, Міністерство освіти Республіки Корея розробила документ, в якому визначено ключові компетентності, якими повинен обов'язково оволодіти студент. Серед них варто виділити такі: компетентність самоменеджменту; компетентність обробки знань та інформації; креативне мислення; естетично-емоційна компетентність; компетентність у спілкуванні та громадянська компетентність (Kim & Eom, 2017).

У системі освіти Республіки Корея виявлено декілька моделей компетентнісно-орієнтованого навчання для закладів вищої освіти у гуманітарній сфері. Згідно з дослідженнями Корейського інституту вільних мистецтв та базової освіти, цілі університетської освіти через призму компетентнісного підходу включають наступне:

- Розвиток універсальних навичок грамотності, таких як читання, письмо та навички інформаційної грамотності;
- Розвиток критичного та аналітичного мислення, здатності знаходити необхідну інформацію;
- Вміння визначати та формулювати особисті та загальні цілі;
- Розвиток критичного мислення та здатність приймати нестандартні рішення;
- Виховання почуття спільноти, співпереживання та навичок роботи в команді, розвиток навичок ефективного спілкування;
- Інтеграція емоцій в раціональне мислення (손승남, 2021).

Вищезазначені компетентності в системі південнокорейської вищої освіти вважаються конкретними досягненнями гуманітарної освіти в університетах і сприяють розробці нових стратегій та шляхів модернізації цієї освітньої галузі. Зокрема, велика увага приділяється розвитку навичок, які допоможуть підготувати висококваліфіковану робочу силу та підвищити її рівень.

Існує декілька освітніх моделей, зокрема Модель 1 поєднує функціональні ролі основної освіти та гуманітарної освіти з метою розвитку ключових компетентностей у студентів під час навчання в університеті.

Втім, Модель 2 відображає можливість вирішення взаємозв'язку між гуманітарною освітою та основними компетентностями. Освітні програми, розроблені за даною моделлю, дозволяють визначити конкретні цілі

гуманітарної освіти і очікувані результати, яких студенти повинні досягти після закінчення університету, отримавши належну ліберальну освіту (손승남, 2021). У цьому контексті ліберальна освіта означає не лише навчання за конкретно спеціалізованою програмою, а й включає дисципліни, спрямовані на вивчення та пізнання інших галузей знань з метою формування широкого світогляду.

Виходячи з вищезазначеного, можна стверджувати, що вища освіта у Південній Кореї розвивається на основі орієнтації на освітнє середовище та компетентісно-орієнтований підхід у навчанні та має різноманітні концепції і моделі розвитку на рівні університетів. Це свідчить про демократичний підхід до освіти та широкі можливості для реалізації принципу самостійності у виборі освітньої траєкторії.

Ключові слова: Південна Корея, вища освіта, компетентісно-орієнтоване навчання.

Література

- Avdeeva, T. (2017). Problems and Prospects of Higher Education System Development in Modern Society, 10(4), 112–124.
- Kim, H.-J., Eom, J. (2017). Advancing 21st Century Competencies in South Korea. <https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-south-korea.pdf>
- 손승남 (2021). 고등교육에서의 역량기반 교육과 핵심역량. Korean Journal of General Education, 15(1), 11–30. <https://doi.org/10.46392/kjge.2021.15.1.11>

ІГРОВИЙ МЕТОД ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ СУСПІЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ Й ОРГАНІЗАЦІЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Юлія Настаченко, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Ігровий метод виховання має велике значення для формування особистості учнів і розвитку їх соціальних навичок. Використання ігор в навчальному процесі допомагає учням розвивати творче мислення та формувати суспільну поведінку. Крім того, гра є важливим елементом

комунікації, допомагаючи формувати навички співпраці та взаємодії з іншими людьми.

Використання таких методів виховання також сприяє пізнавальній активності школярів та формуванню навичок самостійної діяльності. Ігри допомагають вчителям підтримувати дисципліну в класі та вирішувати конфліктні ситуації, що сприяє позитивному клімату в навчальному закладі.

Використання ігрових методів виховання є ефективним інструментом для формування основних соціальних навичок учнів, таких як толерантність, повага до інших та відповідальність. Це може допомогти забезпечити різноманітність у навчальному процесі, що сприяє підвищенню зацікавленості вихованців до навчання та формуванню їхньої активної життєвої позиції. Крім того, ще сприяє розвитку емоційного інтелекту учнів та допомагає їм краще розуміти свої почуття та емоції, а також розвивати навички емоційного саморегулювання. Гра також може бути ефективним інструментом для вирішення соціальних проблем, таких як булінг або відчуженість учнів від шкільного співтовариства.

Використання ігрових методів виховання в шкільному середовищі забезпечує пізнавальну активність учнів та сприяє формуванню навичок самостійної діяльності.

Гра може стати ефективним інструментом для формування навичок розв'язання проблем та прийняття рішень, а також допомогти краще засвоювати матеріал, оскільки гра допомагає зрозуміти матеріал більш конкретно і наочно.

Використання ігрових методів також допомагає учням вчитися працювати в команді та вирішувати проблеми, що є корисним для їхнього майбутнього життя та кар'єри. Ці методи можуть сприяти розвитку емоційного інтелекту та допомогти учням зрозуміти важливість емпатії та співчуття у взаєминах з оточуючими.

Додатково, ігрові методи можуть допомогти учням зрозуміти складні теми та концепції, що покращує їхній рівень розуміння та навчання. Крім того, такий метод виховання може бути корисним інструментом для виховання громадянської свідомості вихованців та формування відповідальності за свої вчинки та дії.

Використання ігор у вихованні також може сприяти розвитку самовираження та самовизначення учнів, що є важливим для їхнього психологічного благополуччя та розвитку особистості. Крім того, ігри можуть

допомогти учням збільшити свої комунікативні навички та стати більш ефективними в спілкуванні з оточуючими.

Використання ігрових методів в освіті може бути корисним для учнів у багатьох аспектах. По-перше, цей метод може допомогти учням краще зрозуміти та використовувати концепції взаємодії та співпраці, що є важливим для їхнього успіху в особистому та професійному житті.

Також використання ігор у вихованні може допомогти учням розуміти та поважати культурні різноманітності, що є важливим для формування толерантної та відкритої до інших культур суспільної поведінки. Цей метод виховання може бути використаний для розвитку лідерських якостей школярів та формування у них умінь керувати групою та досягати спільних цілей.

Виховання в ігровій формі також може допомогти учням розуміти та поважати культурні різноманітності, розвивати фізичну активність та здоровий спосіб життя, а також формувати в них відповідальність та позитивну атитюду до виконання обов'язків.

Отже, як сказано вище за допомогою гри, можна сприяти розвитку соціальної взаємодії та взаємодії в колективі, а також навчити учнів працювати в групі та приймати рішення разом.

Ключові слова: загальна середня освіта, ігровий метод виховання, розвиток емоційного інтелекту.

ПРОБЛЕМА ОСВІТНІХ ВТРАТ ЗДОБУВАЧІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ЇЇ РОЗВ'ЯЗАННЯ

Світлана Науменко, к.пед.н., ст.наук.с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є висвітлення зарубіжного досвіду щодо стратегій усунення освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти внаслідок пандемії та окреслення перспектив його використання в освітній практиці України.

У 2020 р. в Україні, як і в багатьох країнах світу, навчання в закладах освіти різних рівнів зазнало суттєвих трансформацій: заклади освіти перейшли на дистанційну та змішану форми навчання. Це призвело до ак-

туалізації проблеми освітніх втрат. В Україні освітні втрати посилилися в умовах воєнного часу на тлі руйнування освітньої інфраструктури, вимушеного переміщення суб'єктів освітнього процесу, проблеми створення безпечного освітнього середовища.

Відтак одним із першочергових завдань вітчизняної освіти є пошук практичних механізмів усунення освітніх втрат, що виникли в період карантинних обмежень, і накопичилися під час воєнного стану. Доцільним у цьому контексті є зарубіжний досвід, який хоча й стосується переважно шляхів розв'язання проблеми освітніх втрат в умовах пандемії COVID-19, проте є актуальним для дистанційного й змішаного навчання, що домінує з огляду на безпекову ситуацію.

Згідно із даними експериментальних досліджень зарубіжних науковців (Дьондвер М. (Gyöngyvér M.) і Золтан Г. (Zoltán H.); Ляо Х. (Liao H.), Ма С. (Ma S.) і Сюе Х. (Xue H.); Почова Я. (Pócsová Ja.), Мойжішова А. (Mojžišová A.), Такац М. (Takáč M.) і Кляйн Д. (Klein D.); Чжен Ю. (Zheng Y.) і Чжен Ш. (Zheng Sh.) та інших науковців) дистанційне навчання негативно впливає на рівень навчальних досягнень учнів: в постпандемічний період погіршилася загальна успішність здобувачів освіти у порівнянні з «до пандемічним» періодом. При цьому спостерігається певний зсув у навчальних досягненнях учнів, які раніше мали не високий рівень досягнень, а також у здобувачів освіти з менш освічених і малозабезпечених сімей.

Деякі дослідники, такі як Т. І. Альдосемані (Aldosemani T. I.) і А. Аль Хатіба (Al Khateeb A.) (Aldosemani & Al Khateeb, 2022), Г. Е. Патрінос (Patrinós H. A.) (Patrinós, 2022) та інші дослідники, у своїх дослідженнях дійшли висновку, що перехід закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) на дистанційне навчання («закриття» ЗЗСО) внаслідок пандемії Covid-19 призвів до «освітніх втрат» (learning loss) (Patrinós, 2022, с. 183).

Освітні втрати – це різниця між поточним рівнем навчальних досягнень учнів та ідеальним або нормальним рівнем (Aldosemani & Al Khateeb, 2022, с. 3). Наприклад, різниця між рівнем навчальних досягнень здобувачів освіти у постпандемічний період та рівнем, який був би у них під час очного навчання (без COVID-19).

При цьому зарубіжні дослідники наголошують, що освітні втрати у майбутньому можуть призвести до зниження доходів учня у дорослому віці, що, в свою чергу, призведе до зниження доходів країни в цілому. Тобто, до зростання бідності в країні.

Зарубіжні науковці виявили, що освітні втрати від дистанційного навчання лінійно пропорційні часу, проведеному на дистанційній освіті. Тобто, чим довший термін – тим більші втрати. Наприклад, якщо дистанційна освіта тривала три місяці, то освітні втрати можуть становити близько одного навчального року (Kaffenberger, 2021, с. 1). Усунення освітніх втрат внаслідок навчання у дистанційній формі упродовж цілого навчального року може зайняти роки (Aldosemani & Al Khateeb, 2022, с. 4).

Для зниження (усунення) освітніх втрат ще під час дистанційного навчання зарубіжні дослідники рекомендують: (1) щотижня проводити оцінювання навчальних досягнень учнів; (2) здійснювати аналітику навчання кожного здобувача освіти (виявляти матеріал, який він/вона не засвоїв/засвоїла або погано засвоїв/засвоїла, й намагатися усунути ці «недоліки» під час подальшого навчання) (Pócsová et al., 2021, с. 16). Так, наприклад, у Франції ранні освітні втрати під час пандемії були усунені завдяки постійному вимірюванню навчальних досягнень учнів.

Першочерговим заходом щодо усунення (подолання, зниження, пом'якшення) освітніх втрат зарубіжні дослідники вбачають якомога швидший перехід на очне навчання. Проте, на їхню думку, лише перехід закладів освіти на очне навчання без практичних дій (стратегії) на усунення освітніх втрат не знизить втрат. Навпаки, з часом ці втрати будуть зростати (збільшуватися). Адже якщо учень не засвоїв якийсь матеріал під час дистанційної освіти, то лише повторне опрацювання цього матеріалу з вчителем або його самостійне вивчення усуне цю освітню втрату, в іншому випадку ця втрата може «заважати» здобувачу у його подальшому навчанні (не давати йому/їй можливості опанувати новий матеріал).

Саме тому зарубіжні науковці наголошують, що стратегія усунення (подолання, зниження, пом'якшення) освітніх втрат має бути пріоритетним напрямом освітньої політики країни в постпандемічний період. При цьому наголошується, що обов'язковими складниками її реалізації є вхідне діагностувальне оцінювання для виявлення рівня навчальних досягнень учнів, а також вихідне тестування, спрямоване на з'ясування успішності досягнення мети стратегії – усунення (зниження, пом'якшення) освітніх втрат. Аналіз результатів вхідного і вихідного діагностувальних оцінювань варто здійснювати для всіх рівнів (від окремого класу до масштабу країни) для вироблення стратегічної та тактичної політики усунення освітніх втрат.

До стратегій усунення освітніх втрат зарубіжні дослідники відносять:

- довгострокову переорієнтацію навчальної програми (Park et al., 2022). Навчальна програма має містити лише ключовий матеріал і вчителі повинні мати можливість пристосовувати викладання за цієї програмою відповідно до вимог класу;
- коригувальні курси (Hevia et al., 2022; Kaffenberger, 2021; Park et al., 2022), які мають включати навчання за більш гнучкою навчальною програмою з не перенасиченим змістом та вхідне і вихідне діагностувальні оцінювання;
- повторне вивчення матеріалу (Kaffenberger, 2021). Тобто, повернувшись до очного навчання у новому навчальному році одну третину навчального року виділити на повторне вивчення матеріалу за попередній навчальний рік, який здобувачі опрацьовували під час дистанційної освіти, і лише після цього переходити до вивчення навчального матеріалу за цей навчальний рік. Наприклад, якщо учні 3-го класу пропустили останню третину навчального року, то вони на початку 4-го класу будуть вивчати пропущену частину матеріалу за 3-ій клас, перш ніж перейти до вивчення нового матеріалу за 4-й клас;
- збільшення часу навчання (Park et al., 2022) або за рахунок збільшення навчальних годин і скорочення перерв, або за рахунок додавання годин до навчального дня, введення занять у вихідні дні, зменшення канікул;
- репетиторство (Patrinós, 2022), яке може проводитися онлайн, а також для малозабезпечених учнів (тобто, безкоштовно). Як репетиторів можна залучати не лише вчителів закладів загальної середньої освіти, а й студентів-волонтерів закладів вищої освіти.

Окреслений зарубіжний досвід може бути корисним і для вітчизняної системи загальної середньої освіти. Не зважаючи на те, що нині в Україні не має можливості реально оцінити масштаби освітніх втрат у ЗЗСО на загальнонаціональному рівні, активно розробляється стратегія їх зниження. (Складність реалізації цієї стратегії визначається умовами воєнного стану (безпекова ситуація, внутрішнє та зовнішнє переміщення учнів тощо).) Перший етап загальнодержавного моніторингового дослідження якості освіти в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану (2023–2025 рр.) заплановано на травень 2023 р. Він передбачає дослідження рівня навчальних досягнень учнів 6 та 8 класів з

української мови та математики у формі онлайн-тестування на освітній платформі «Всеукраїнська школа онлайн».

Розпочато створення практичних посібників і порадників для педагогів, які відіграватимуть провідну роль в усуненні освітніх втрат. Уже створено такі дидактичні матеріали з української літератури для 5 класу (Яценко та ін., 2023) та з української мови та літератури для 5–11 класів (Звinyaцьківська, 2023).

Отже, нині в Україні робляться перші кроки в усуненні освітніх втрат у закладах загальної середньої освіти.

Ключові слова: освітні втрати; стратегія усунення освітніх втрат; діагностувальне оцінювання; навчальні досягнення учнів; заклади загальної середньої освіти; пандемія Covid-19.

Література

- Звinyaцьківська, З. (Ред.) (2023). Подолання освітніх втрат з української мови та літератури. Методичні рекомендації та приклади уроків : посібник. Міжнародний фонд «Відродження», «КЛУБ НУШ. <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2023/04/Buklet-22Podolannya-osvitnih-vtrat22-2.pdf>
- Яценко, Т. О., Тригуб, І. А., та Слижук, О. А. (2023). Українська література. 5 клас: експрес-курс подолання освітніх втрат: практичний порадник. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/735026/>
- Aldosemani, T. I., & Al Khateeb, A. (2022). Learning Loss Recovery Dashboard: A Proposed Design to Mitigate Learning Loss Post Schools Closure. *Sustainability*, 14, 5944. <https://doi.org/10.3390/su14105944>
- Hevia, F. J., Vergara-Lope, S., Velasquez-Duran, A., & Calderon, D. (2022). Estimation of the fundamental learning loss and learning poverty related to COVID-19 pandemic in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 88, 102515. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102515>
- Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, 81, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Park, A., Gayares, R. M., Thomas, M., & Tulivuori, Ju. (2022, August 19). These 6 Urgent Actions are Needed to Recover from Pandemic School Closures. *Asian*

Development Blog. Retrieved May 17, 2023, from <https://blogs.adb.org/blog/these-6-urgent-actions-are-needed-recover-pandemic-school-closures>

Patrinós, H. A. (2022). Learning loss and learning recovery. *Decision*, 49(2), 183–188. <https://doi.org/10.1007/s40622-022-00317-w>

Pócssová, J., Mojžišová, A., Takáč, M., & Klein, D. (2021). The impact of the covid-19 pandemic on teaching mathematics and students' knowledge, skills, and grades. *Education Sciences*, 11(5), 225. <https://doi.org/10.3390/educsci11050225>

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

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

Яна Костіва, здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти 1 курсу
спеціальності «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою дослідження є пошук шляхів та практичних засобів, спрямованих на формування екологічної компетентності молодших школярів з особливими освітніми проблемами засобами ігрової діяльності.

У сучасному світі питання екологічної проблеми, що пов'язане в першу чергу з негативним впливом людини на природу, постає на перше місце. Молодь сьогодення не усвідомлює свого місця у навколишньому природному середовищі, шкодить насамперед собі та оточуючому світу. В умовах реформування шкільної освіти особливого значення набуває формування ключових компетентностей учнів для життя, одна з яких – екологічна грамотність і здорове життя. Тому сьогодні перед освітянами, зокрема вчителями початкової школи, постає головне завдання – формування екологічної компетентності у здобувачів освіти.

Сучасний світ є дуже складним, особливо для дитини. Вчителю недостатньо дати лише екологічні знання учням, ще важливіше – навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами дитини, які формують його життєві компетентності, які потрібні для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці. Саме в початковій школі закладається «фундамент» для формування в учнів системи загальнолюдських цінностей – морально-етичних та соціально-політичних.

Основні риси характеру особистості формуються саме у дитинстві, і спілкування з природою посідає чільне місце у дитини молодшого шкільного віку. Тому, завдання вчителя – створити сучасне освітнє середовище, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології ігрової діяльності для формування екологічної компетентності учнів та виховання дітей на цінностях.

Формування екологічної компетентності молодших школярів з особливо освітніми проблемами (ООП) може бути успішно виконано у такій цікавій формі роботи, як гра. Використання ігор в роботі з особливими школярами мають велике значення, а саме:

- підвищується мотиваційна спрямованість;
- розширюється активний та пасивний словниковий запас;
- відбувається розвиток пізнавальних процесів.

Екологічні ігри дуже важливі для формування в учнів уявлення про навколишній світ, живий і неживий природі. Під час гри дитина ознайомлюється з великим діапазоном людських почуттів й взаємостосунків, вчиться розрізняти добро і зло. Для вчителя вона стає інструментом виховання, що дає змогу повністю враховувати особливості дитини, створювати атмосферу розкутості, самостійності, творчості та умови для саморозвитку (Tomilina, 2013).

Важливого розвивального значення для молодшого школяра з ООП набувають дидактичні ігри, які спрямовані на формування відповідних знань, умінь та навичок про довкілля. Центральною ланкою є те, що вчитель зосереджує увагу дитини на ігровому завданні, формуються уявлення про різноманітні сенсорні якості – колір, величина, розвиваються уявлення про навколишній світ.

Ігри з природним матеріалом. Цей вид ігор найбільш ефективний при ознайомленні учнів з природою. Дитині пропонується листя різних рослин з різним фарбуванням в залежності від пори року. Учень називає, коли бувають такі листя, гілки, квіти.

Гра «Відгадай тварину за описом». Вчитель описує зовнішні ознаки, спосіб харчування, місце проживання диких тварин, а дитина за певними ознаками відгадує хто це. У дитини розвивається: увага, мислення, пізнавальний інтерес до тварин і спостережливість.

У грі «Впізнай звуки природи» Вчитель учень пізнає і розрізняє голоси птахів та інших явищ. Таким чином розвивається фонематичний слух та увага.

Гра «Піду по сліду». Вчитель демонструє картки із зображенням сліду і тварини в роздріб, а учень знаходить співвідношення. У дитини розвивається увага та інтерес до тваринного світу.

Гра-бесіда «Гарні та погані справи». Перед дитиною, на столі, лежать картки з намальованими колами: червоний – добрі вчинки, чорний – погані вчинки. Учень бере картки з малюнками і кладе на коло відповідного кольору, для закріплення знань правил поведінки в природному середовищі (Vakhniak & Negrii, 2015).

Отже, екологічна компетентність – це здатність застосовувати екологічні знання та досвід у професійних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і мотивацією взаємодії з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем, саме тому завданням вчителя є створення сучасного освітнього середовища, яке забезпечує необхідні умови, засоби і технології ігрової діяльності для формування екологічної компетентності учнів та виховання дітей на цінностях. Таким чином, навчання учнів з особливо освітніми проблемами буде всеохоплюючим, доступним, цікавим та різнобічним. Дидактичні ігри забезпечують реалізацію освітніх та корекційно-розвиткових завдань навчання, що є особливо важливим у роботі з дітьми з особливо освітніми проблемами.

Ключові слова: екологічна компетентність, ігрова діяльність, молодші школярі з ООП.

Література

- Tomilina, O. L. (2013) Formuvannya ekolohichnoho uyavlennya u shkolyariv molodshoho shkil'noho viku. Mizhnarodni naukovyy forum: sotsiologiya, psykhologiya, pedagogika, menedzhment, 12, 236–243.

Vakhniak, N., Negrii, O. (2015) Suchasni igrovi formy v ekolohichnomu vykhovanni ditey. Naukovyy visnyk Melitopol's'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu, 4, 32–33.

ІННОВАЦІЙНІ ТРЕНДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ЗАГАЛЬНІЙ СЕРЕДНІЙ ОСВІТІ

Ніна Нікольська, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

В Україні дедалі прозоріше спостерігається тенденція до опанування іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань оволодіння ними у сучасному суспільстві. Результатом навчання мов повинна стати особистісна багатомовність, яка передбачає усвідомлене розмежування мовних систем і відносно вільний перехід з однієї мови на іншу залежно від зміни ситуації та життєвих потреб. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем. Серед сучасних інноваційних трендів навчання іноземних мов ми можемо виділити наступні:

Використання цифрових інструментів: у багатьох школах використовуються цифрові інструменти, такі як мобільні додатки, ігри, відео та онлайн-платформи для покращення навичок мовлення, читання та письма.

Активне використання мови у класі: вчителі стимулюють учнів до використання мови у класі, щоб забезпечити максимальний практичний досвід іноземної мови. Це може включати дискусії, групові проекти та інші форми колективної роботи.

Аудіо та відео матеріали: вчителі використовують різноманітні аудіо та відео матеріали для розширення словникового запасу, вдосконалення вимови та відтворення різних мовних ситуацій.

Навчання направлене на особистість: більшість шкіл розробляють індивідуальні плани навчання для кожного учня, щоб забезпечити найефективніший підхід до навчання.

Міжкультурна освіта: учні навчаються розуміти та поважати культури інших країн та народів, що допомагає розвивати міжкультурну компетентність та відкритість до різних культурних поглядів.

Інтегроване навчання: навчання іноземних мов може бути інтегроване з іншими предметами, такими як історія, географія, науки та мистецтво, що допомагає учням розвивати більш глибоке розуміння мови та її ролі у культурі та суспільстві.

Проекти та співпраця з іншими країнами: багато шкіл ведуть співпрацю з іншими країнами та організаціями, щоб допомогти учням поглибити своє розуміння іноземної мови та культури.

Зосередження на комунікативних навичках: увага приділяється не тільки граматиці та лексиці, але й на вивченні навичок спілкування та міжособистісної взаємодії в різних ситуаціях.

Використання автентичних ресурсів: учні навчаються за допомогою автентичних матеріалів, таких як реальні тексти, відео та аудіо записи, що допомагає підвищити мотивацію та ефективність навчання.

Застосування різних методик навчання: вчителі використовують різні методики навчання, щоб забезпечити максимальний ефект та привернути увагу учнів, такі як методика проектного навчання, методика співпраці та колективного навчання, технології відкритого навчання, гейміфікації та інші.

Ці інноваційні тренди показують, що в навчанні іноземних мов зосереджується на розвитку мовної компетентності учнів, залучаючи сучасні технології та методики.

Ключові слова: вивчення іноземних мов, двомовна освіта, імерсійна освіта, етнічні громади, мовна політика.

МЕТОД РОБОТИ З ПІДРУЧНИКОМ В КОМПЕТЕНТІСНОМУ ВИМІРІ ПРАКТИКИ ШКІЛЬНОЇ МОВНОЇ ОСВІТИ

Валентина Новосьолова, к. пед. н.

Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Проблема ролі підручника в освітньому процесі була й залишається актуальною, є предметом досліджень вітчизняних і закордонних науковців та обговорень в освітянській і батьківській спільнотах. Різним аспектам застосування методу роботи з підручником української мови присвячено наукові розвідки О. Біляєва, Н. Бондаренко, Н. Голуб, Н. Гончаренко, О. Горошкіної, О. Кучерук, В. Новосьолової, М. Пентиліюк, Ю. Романенко, Ю. Балаховської та ін. Відомий український лінгводидактик О. Біляєв зазначає: «підручник, на що вказує сама його назва, завжди має бути під рукою учня, за ним він повинен учитися, вдосконалювати практичні вміння і навички» (Біляєв, 2005, с. 102).

Класично метод роботи з підручником визначається як «спосіб навчання, що полягає в самостійній роботі учнів із навчальною книгою», що «містить аналіз навчального матеріалу з певної частини підручника, наприклад, визначення й характеристику мовних і мовленнєвознавчих понять, структурних і функційних особливостей мовних одиниць» (Пентиліюк, 2015, с. 142–143).

У світлі сучасних тенденцій, зокрема компетентісному вимірі освітнього процесу, традиційні функції підручника (освітня, виховна, розвивальна, дослідницька) перебувають у постійному стані розширення й трансформації. Сучасний підручник – це навчальна книжка не лише з поданими текстовими й позатекстовими елементами (теоретичними відомостями і практичними завданнями та вправами, інструктивним та ілюстративним матеріалами); він виконує функцію своєрідного путівника траєкторії формування життєво необхідних компетентностей для здобувачів освіти. Учні й учениці мають збагнути, як саме запропонований у підручнику текстовий матеріал допоможе вирішити важливі питання у життєво необхідних ситуаціях спілкування.

Оскільки для національної школи характерні інтеграційні процеси в межах однієї та різних освітніх галузей та велика варіативність підручників, важливими для оволодіння здобувачами освіти є цілісне усвідомлення матеріалу, осмислення зв'язків між його складниками, формування вмінь

застосовувати здобуті знання в стандартних і змінених умовах. Відповідно це визначає оновлення й трансформацію можливостей методу роботи з підручником, що в практиці мовної освіти може бути представлено сукупністю прийомів. Напрацьовані у лінгводидактиці прийоми роботи з підручником не втрачають актуальності в контексті компетентнісного навчання, зокрема, прийоми коментованого читання, трансформування навчального тексту (складання плану, візуалізація прочитаного у формі схем, таблиць, графіків тощо), роботи з термінами, пошуку й нотування ключових слів, наведення прикладів із власного життєвого досвіду.

Беззаперечною перевагою методу роботи з підручником є змога багаторазового оброблення навчальної інформації в доступному для здобувача освіти темпі та в зручний для нього час, що забезпечує можливість самостійного глибокого усвідомлення й закріплення навчального матеріалу, розвитку аналітичного й критичного мислення, вироблення вмій і навичок впевнено й аргументовано висловлювати власні думки.

Важливу роль на всіх етапах роботи з підручником відіграє співпраця з учителем, коли учень чи учениця коментує виконані дії, аналізує елементи навчальної діяльності, виявляє і критично оцінює утруднення, досягнення, помилки й недоліки, порівнює і зіставляє свою роботу з її результатами. Учителеві важливо відпрацювати в учнів звичку (яка згодом трансформується в потребу) визначати мету вивчення кожної теми. Тому вправи, завдання й запитання підручника мають бути дібрані в такий спосіб, аби давати змогу так скоригувати систему цілей уроку, загальну атмосферу освітньої діяльності учнів, наповнити зміст навчання особистісно орієнтованим й емоційно збагаченим матеріалом, щоб задіяти якомога ширше коло мотивів з метою залучення й мобілізації внутрішнього потенціалу сил здобувачів освіти. Працюючи з підручником, учень навчається осмислювати нові дії та уявляти, як досягнути освітніх результатів.

Підручник має бути одночасно стабільним (забезпечувати рівновагу між компонентами змісту, відносну сталість основних наукових понять) і мобільним (передбачати можливість введення нових знань).

Визначаючи роботу з традиційним (у паперовому, друкованому форматі) підручником одним із провідних методів навчання української мови, сучасні науковці-методисти дедалі більше актуалізують питання створення навчального ресурсу нового покоління з максимально ефективним використанням провідних електронних технологій. Використання цього

цифрового ресурсу має забезпечувати реалізацію всіх функцій методу роботи з підручником, розширювати та доповнювати їх.

Ідеться насамперед про електронний підручник, дидактичні вимоги до якого цілком суголосні вимогам до традиційного паперового підручника. «Електронний підручник – це дидактично доцільний, методично наповнений і технічно досконалий мультимедійний навчальний ресурс, який забезпечує організовану вчителем або самостійну навчальну діяльність учня» (Романенко & Балаховська, 2020, с. 3).

Електронний підручник передбачає застосування в цьому навчальному ресурсі всіх видів інформації, яку можна передавати в електронному вигляді: текстова, візуальна (статична й динамічна), аудіо; використання 3D-технологій для проєктування і моделювання об'єктів навколишньої дійсності. Звісно ж на сучасному уроці вчитель застосовує як допоміжні засоби навчання чи не всі названі види наочності, однак електронний підручник має інтегрувати та організувати їх (Романенко & Балаховська, 2020, с. 6).

Дедалі більше вчителів використовують електронний підручник у своїй роботі з багатьох відомих причин: перебіг освітнього процесу в офлайн / змішаному форматі в екстремальних умовах, зокрема в період активної фази російської агресії проти України, через невчасний друк паперових варіантів навчальних книжок тощо.

Отже, застосування методу роботи з підручником як провідного методу навчання української мови сприяє формуванню в здобувачів освіти життєво необхідних компетентностей, які розвиватимуться впродовж життя й даватимуть змогу вирішити важливі питання у повсякденних ситуаціях спілкування, забезпечує можливість розвитку аналітичного й критичного мислення, дослідницьких умінь, акумулює й інтегрує застосування інших засобів навчання на уроці.

Ключові слова: робота з підручником, мовна освіта.

Література

Біляев, О. (2005). Лінгводидактика рідної мови. Генеза.

Пенлилюк, М. (Ред.). (2015). Словник-довідник з української лінгводидактики. Ленвіт.

Романенко, Ю., & Балаховська, Ю. (2020). Вимоги до електронних підручників української мови та літератури в умовах дистанційного навчання. Українська мова і література в школі, (2), 2–9.

ЗАСТОСУВАННЯ ІНСТРУМЕНТУ САМООЦІНЮВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ У КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Оксана Овчарук, д.пед.н., проф.

Інститут цифровізації освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Використання інструментів для самооцінювання цифрової компетентності вчителів у країнах зарубіжжя базується на науково-методологічних підходах, що передбачають, перш за все, необхідність надання вчителю свободи у виборі таких інструментів та їх подальшого використання для власних професійних потреб, як, наприклад, побудова траєкторії професійного самовдосконалення та саморозвитку. Серед зарубіжних дослідників, що піднімають питання самооцінювання фахових компетентностей вчителя, слід виокремити таких: Дж. Бейлі (Gerald D. Bailey) (Bailey, 1981), Х. Андраде (Heidi L. Andrade) (Andrade, 2019), Р. Тежейро (Tejeiro, R. A.) Ж. Гомес-Валеціло (J. L. Gomez-Vallecillo), М. Перегріна (M. Pelegrina) (Tejeiro et al., 2012) та ін.

Інструменти для самооцінювання професійної майстерності вчителів пропонуються організаціями, що відповідають за підвищення кваліфікації вчителів, директорів шкіл і, водночас, вимірюють якість загальної середньої освіти та здійснюють сертифікацію вчителів. В Україні на державному рівні інструменти самооцінювання запропоновані Державною службою якості освіти (ДСЯО) починаючи з 2019 року. ДСЯО було надано низку інструментів самооцінювання якості діяльності закладу освіти, де вчителю необхідно відповісти на запитання щодо ролі системи підвищення кваліфікації та використання вчителем цифрових засобів. Зокрема, Державною службою якості освіти декілька років поспіль пропонується інструмент під назвою «Анкета для самооцінювання учасниками сертифікації власної педагогічної майстерності» (<http://bitly.ws/Hn3C>), затверджену наказом ДСЯО від 23.03.2021 № 01-11/26. Ці інструменти спираються на Положення про сертифікацію педагогічних працівників, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2018 р. №1190 (<http://bitly.ws/Hn3Z>).

Також існує низка освітніх ресурсів з підвищення рівня володіння цифровими засобами для організації навчального процесу у школі. Прикладом є Столичний центр відкритої освіти, створений Інститутом післядипломної

освіти Київського університету ім. Бориса Грінченка, який пропонує тренінги та ресурси для розвитку цифрової компетентності вчителя на основі розвитку індивідуальної траєкторії (<http://surl.li/brdyr>). В основу самооцінювання цього центру покладено міжнародні стандарти ІК-компетентності вчителів, розроблені ЮНЕСКО. Вчителям пропонується побудувати індивідуальну траєкторію розвитку ІК-компетентності з використанням онлайн ресурсів.

У рамках реформи Нової української школи (НУШ) вчителям пропонується використати досвід європейських вчителів (Фінляндії), а саме – визначити власну професійну ідентичність та практичні знання (який я вчитель?) через розроблення інтелект-карти практичних знань, де запропоновано відобразити й те, як вчителі використовують ІКТ.

Сьогодні існує низка інструментів самооцінювання професійних компетентностей вчителя, що розроблена міжнародною спільнотою. Так, наприклад, педагогами Фінляндії створено ресурс LessonApp, що надає підтримку педагогам у здійсненні самооцінювання та рефлексії. Цей інструмент призначений для користувачів LessonApp, щоб відстежувати свій особистий розвиток як вчителя (<https://lessonapp.fi/contact/>). Зокрема, LessonApp базується на концепціях, що впроваджуються у фінську систему освіти (рис. 1). Цей інструмент включає такі онлайн ресурси, що сприяють активізації методів навчання у класі. На платформі вчителі можуть використовувати вже готові уроки, або планувати власні за допомогою окремих блоків уроків. LessonApp не прив'язаний до жодної навчальної програми. Безкоштовна версія доступна для вчителів з різних країн, на сьогодні вже більше ніж 150 країн користуються даним інструментом.



Рис. 1. Платформа LessonApp (Фінляндія)

Ще одним прикладом інструменту самооцінювання є інструмент, створений Центром вчителів-лідерів у Пенсильванії (США), щоб допомогти вчителям замислитися над поточними методами викладання, що впливають на соціально-емоційне навчання учнів та їхні власні компетентності для впровадження цих методів навчання (<http://bitly.ws/Hn49>). Цілями цього інструменту є: надати можливість вчителям обміркувати та самостійно оцінити соціально-емоційне навчання як невід'ємну частину високоякісного викладання та навчання; надати оцінку здатності вчителя та сприяти соціально-емоційному навчанню учнів за допомогою різноманітних навчальних практик; забезпечити вчителям механізми обмірковування своїх власних компетентностей та розглянути, який вплив їхні можливості мають на впровадження освітніх практик; використовувати цей інструмент як частину планів професійного розвитку або оцінювання педагогів.

Австралійські педагоги також пропонують інструменти для самооцінювання, що є у відкритому доступі. Зокрема, онлайн-ресурс AITSL (<https://www.aitsl.edu.au/lead-develop>) призначений для вчителів та керівників шкіл, які бажають реалізувати стратегії професійного зростання, розвинути лідерський потенціал у школах та розвивати власні навички лідерів. Інструмент знайомить вчителів та керівників закладів освіти з освітніми стандартами, надає можливості користування різноманітними інструментами для створення власних блогів, розроблення та проведення онлайн-уроків, оцінювання власних компетентностей, удосконалення педагогічної майстерності (Рис. 2).

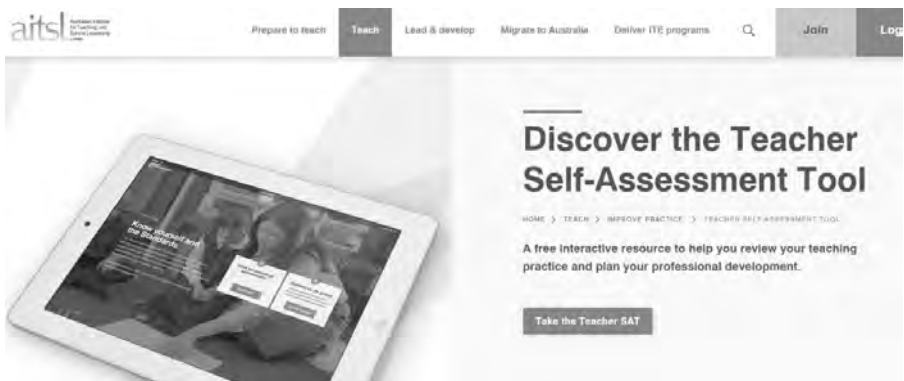


Рис.2. Інструмент самооцінювання вчителів (Австралія)

Оглянувши окремі інструменти для самооцінювання цифрової компетентності вчителя у країнах зарубіжжя, а також, спираючись на існуючий досвід в Україні, слід підкреслити, що сьогодні вітчизняна освіта значно просувається у використанні цифрових засобів. Про це свідчить й те, що вчителі широко використовують ІКТ під час проведення уроків, здійснюють дистанційне навчання, спираючись на міжнародний досвід. Введення інструментарію самооцінювання цифрової компетентності вчителів є важливим кроком для вітчизняної освіти, оскільки, відповідаючи на питання щодо використання цифрових засобів, вчителі вимірюють свій рівень цифрової компетентності та водночас бачать перспективи розвитку професійних якостей.

Ключові слова: цифрова компетентність вчителя, інструмент самооцінювання, професійний розвиток.

Література

- Andrade, H. L. (2019). A Critical Review of Research on Student Self-Assessment. *Front. Educ.*, 4. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00087>
- Bailey, G. (1981). *Teacher self-assessment: a means for improving classroom instruction*. Washington: National Education Association. <https://eric.ed.gov/?id=ED207967>
- Tejeiro, R. A., Gomez-Vallecillo, J. L., Romero, A. F., Pelegrina, M., Wallace, A., and Emberley, E. (2012). Summative self-assessment in higher education: implications of its counting towards the final mark. *Electron. J. Res. Educ. Psychol.*, 10, 789–812.

ОСОБЛИВОСТІ ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКОЇ ПАРТНЕРСЬКОЇ ВЗАЄМОДІЇ В ОСВІТІ В УКРАЇНІ ТА КРАЇНАХ ЗАРУБІЖЖЯ

Олена Онаць, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Відкритість і готовність соціальних інститутів до партнерської взаємодії у державно-громадському управлінні освітою є важливою характерною ознакою демократичного громадянського суспільства і є особливо актуальним питанням в умовах війни з російським агресором і повоєнного відновлення України.

Досліджено, що різні аспекти державно-громадської партнерської взаємодії є в центрі уваги досліджень українських та зарубіжних учених, зокрема: В. Андрущенко В. Бега, Я. Герчинські, Л. Калініної, Г. Калініної, В. Кременя, Н. Лісової, О. Онаць, І. Осадчого, Л. Паращенко, Л. Попович, Г. Самойленко, Т. Сорочан, Н. Сохань, Б. Траффорда, О. Топузова, Б. Чижевського та ін.

Виявлено, що, незважаючи на те, що найважливішими партнерами мають бути заклад освіти і батьки, що родина і заклад освіти – потенційні природні партнери у вихованні дітей, часто на практиці вони виявляються реальними супротивниками, з тих чи інших причин, конфронтують. Крім того, до громадського самоврядування закладом освіти залучається зовсім незначна частина батьківської спільноти: не більше 5–7 % батьків, так званий «актив школи» (батьківська рада, піклувальна рада, батьківські об'єднання класів тощо), що недостатньо в умовах децентралізації та розвитку місцевого самоврядування, функціонування і розвитку закладів освіти. Наявна просвітницько-інформаційна модель, в якій батьки є об'єктом впливу педагогічного колективу, потребує переосмислення і пошуку нових нетрадиційних форм і методів не просто співпраці, а партнерської взаємозацікавленої рівноправної взаємодії, вивчення і впровадження кращого досвіду, зокрема зарубіжного.

Здійснений аналіз досвіду зарубіжних країн засвідчив, що практично в усіх країнах визнається особлива роль сім'ї у становленні особистості дитини, а батьки масово беруть участь в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються їхніх дітей школярів. Успішність зростає, коли батьки, учні та вчителі працюють єдиною командою. Це є вагомим аргументом державно-громадської партнерської взаємодії і участь батьків в ухваленні рішень у питаннях, які стосуються школярів, має розширюватись і розвиватись. Двосторонній зв'язок між сім'єю і школою необхідний як для школи, оскільки вчителі отримують більше інформації про потреби дитини і можуть покластися на допомогу батьків, так і законодавчо закріплені права і обов'язки, поінформованість батьків про діяльність школи та навчання дитини сприяють більш активному та цілеспрямованому розвитку індивідуальності учня.

З'ясовано, що участь батьків у діяльності органів батьківського самоврядування, в громадському управлінні закладом освіти реалізується в різних формах у освіті зарубіжних країн. Підкреслюємо, що такі органи

громадського управління діють по всій вертикалі освіти і відповідально працюють, реалізуючи надані їм свої повноваження і відповідальність.

Усі форми громадського управління в системі освіти зарубіжжя можна об'єднати під загальною назвою «Шкільні ради» або «Управлінські ради». Крім Шкільних чи Управлінських рад, досить швидко поширюються в управлінні освітою та закладами освіти такі форми, як: Батьківські збори (Батьківські конференції), Комітети та інші структури органів самоврядування в масштабах країни, міста, освітнього округу, мікрорайону та інших територіальних спільнот, в рамках яких можна забезпечити певну рівновагу прав і обов'язків дітей, батьків (родин) і працівників шкіл.

Найнижчим ступенем своєрідної вертикалі державно-громадської партнерської взаємодії в управлінні та відповідальності є найбільш знайома, як поширена форма – «батьківські збори», мета яких – донести до загалу батьків важливу, з точки зору представника школи (директора, класного керівника, психолога) інформацію.

Найвищим ступенем участі батьків щодо ухвалення важливих рішень в управлінні та у організації життєдіяльності школи є Управлінські ради. Вони ефективно функціонують у країнах з демократичною політичною системою та чіткою громадською позицією (США, Англія, Ірландія, Австралія), у яких застаріла адміністративна модель управління навчальним закладом була повністю трансформована в школу громадянського суспільства. Цікавим є також досвід діяльності подібних органів Німеччині, Австрії, Данії, Італії, Португалії, Іспанії, Франції, Швеції, Бельгії, Норвегії, Греції та Нідерландах.

Тобто, можна зробити висновок, що форми участі батьківської спільноти в управлінні школою як в Україні, так і у світовій практиці різноманітні: ради, комітети, комісії – такі органи можуть виконувати функції організації, керування, опікування, сприяння, погодження, контролю тощо.

Як форма партнерської взаємодії, у багатьох країнах світу ефективно працюють Фонди фінансової підтримки (благодійні фонди закладу освіти). У ньому беруть участь усі зацікавлені батьки, вчителі, а також школярі. Традиційним є підтримання фондами різного роду шкільних свят, ремонт у приміщеннях школи, надання фінансової підтримки окремим школярам, сприяння забезпеченню школи різними навчальними матеріалам тощо. В Україні такі благодійні фонди теж створені, у багатьох закладах вони працюють ефективно, але досить часто виникають питання і сумніви у пев-

ної частини батьків щодо їх відкритості, звітності, доцільності, а інколи й законності діяльності.

Розглянемо результати дослідження окремих аспектів досвіду тільки деяких країн з акцентом на певних, цікавих, на наш погляд, для української загальної середньої освіти і закладів освіти, формах державно-громадської партнерської взаємодії з батьками школярів.

У Фінляндії ефективною формою державно-громадської партнерської взаємодії є спільні зборів батьків, але метою таких зборів є не вирішення проблемних ситуацій, а демонстрація досягнень учнів.

У Німеччині законодавством кожної федеральної землі передбачено, що в державних школах працюють кілька видів органів управління. Крім вчительських конференцій та вчительських рад, обов'язковими є й батьківські конференції, конференції школярів, а також загальні шкільні конференції. Представники батьків на рівні землі співпрацюють із земельним Міністерством освіти; працюють на громадських засадах і безкоштовно; беруть участь у засіданнях шкільних конференцій (комітетів). Без представника батьків класу школа не вирішить жодного питання.

Заслуговує на увагу досвід США щодо створення цілеспрямованої і гнучкої системи з метою подолання викликів і різноманітних перешкод до створення позитивного родинно-шкільного, сімейно-вчительського партнерства. Це стосується, насамперед таких питань, як: толерантність щодо належності до різних етнічно-культурних груп; врахування різниці в походженні та соціальному статусі; створення комфортного психолого-педагогічного клімату, недопущення конфліктних ситуацій і подолання стресу, дискомфорту; повага до різних життєвих цінностей і досвіду, формування комунікативних навичок і міжкультурної толерантності тощо.

Важливим, на нашу думку, у досвіді освітян США є те, що на всіх рівнях (школа, мікрорайон, місто та ін.) діють різноманітні батьківські асоціації, що організують благодійну діяльність, працюють з неблагополучними сім'ями, ведуть у школах гуртки чи навіть проводять уроки, різноманітні позакласні та позашкільні заходи на волонтерських засадах. Серед найпоширеніших популярних форм і методів, які довели своє практичне значення у діяльності школи щодо надання допомоги батькам у вихованні своїх дітей, зокрема такі: організація навчальних майстер-класів для батьків за темами, які пропонують самі батьки; організація для батьків спеціального прокату необхідних для батьків матеріалів: списків літера-

тури, книг, електронних видань, відеофільмів, компакт-дисків; надання необхідної консультативної допомоги родинам учнів та самим учням, зокрема створення консультативного сімейного центру або інформування сімей про наявність у громаді інших джерел необхідної допомоги; організація спеціальних сімейних спільнот, які мають спільні специфічні інтереси або проблеми (спілка сімей з дітьми з особливими потребами та інвалідністю, або асоціації сімей, які відчувають мовні, соціальні чи інші проблеми), так звані «Дружні школи» (як і в Нідерландах). Цікавим є те, що вчителі чи інші уповноважені особи здійснюють розсилку розсилають під час підготовки до нового навчального року не тільки батькам своїх потенційних учнів, а й їх роботодавцям спеціальні листи-запрошення до співпраці, а також інформаційні проспекти і буклети з усією інформацією про діяльність школи та колективу тощо.

Завдяки українсько-голландській співпраці і реалізації кількох значних проєктів за підтримки Міністерства освіти і науки України та Міністерства закордонних справ Нідерландів Асоціацією керівників шкіл України спільно з науковцями НАПН України і представниками регіонів України в українських освітян і науковців була можливість детально ознайомитися і дослідити досвід організації освіти та управління закладами освіти в Королівстві Нідерланди. Показово, що Міністерство освіти і науки здійснює лише загальне керівництво і контроль в освітній галузі, фінансує систему освіти. За забезпечення умов для навчання відповідають органи місцевого самоврядування. Заклади освіти та їх керівники мають цікаві напрацювання цікавого досвіду державно-громадської партнерської взаємодії між школою і батьками, стосунками та взаємодії з учнями, місцевими спільнотами у школі – серед учителів і адміністрації, учнів та батьків, а також на всіх рівнях – від дошкільної до спеціальної вищої освіти і на національному рівні. Самостійність, відповідальність, взаємодія, толерантність, консенсус – основні принципи організації навчального процесу в Нідерландах.

Таким чином, здійснене дослідження досвіду України та країн зарубіжжя показало, що:

- як і в Україні, у зарубіжних країнах, як правило, участь батьків в управлінні школою чітко визначена законодавством та локальними актами, що передбачає участь і державних структур, і різноманітних органів громадського самоврядування, зокрема батьківських, які можуть по-іншо-

му називатися в різних країнах. Відмінність полягає в тому, що в Україні державно-громадська форма управління освітою, партнерська взаємодія є, здебільшого, декларативною, а у більшості випадків у країнах зарубіжжя вона є реальною і тому – результативною;

- ефективна організація роботи органів громадського самоврядування, зокрема батьківських Шкільних рад та інших форм участі батьків та громадськості, сприяє зниженню рівня відчуження системи освіти від суспільства; є дієвим механізмом та засобом підвищення ефективності і якості шкільної освіти.

Це спонукає до глибшого аналізу проблеми державно-громадської співпраці на засадах партнерської взаємодії з батьками, місцевою спільнотою, громадськими та приватними структурами; до переосмислення власної професійної ролі і сутності державно-громадської, а точніше, державно-суспільної партнерської взаємодії; доцільності вивчення і адаптації кращого зарубіжного досвіду у вітчизняну освітню практику.

Ключові слова: державно-громадська партнерська взаємодія, зарубіжний досвід, шкільні ради, батьківська спільнота, громадське управління.

Література

- Закон України «Про освіту» (2017). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Онаць, О.М., Калініна, Г.М., Малюга, М.М., Мелешко, В.В., Попович, Л.М., Топузов, М.О., Чижевський, Б.Г. (2021). Економічно-правові умови державно-партнерської взаємодії суб'єктів управління опорних закладів освіти: практичний посібник. КОНВІ ПРИНТ. <http://bitly.ws/G3J5>
- Самойленко, Г.Е. (2018). Партнерська взаємодія учня і вчителя в освітньому процесі. У Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти: науково-методичний збірник (сс. 21–26). СТАТУС. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/710553>
- Топузов, О., Калініна, Л., Лісова, Н., Калініна, Г. & Малюга, М. (2021). Партнерські засади державно-громадського управління як предмет розгляду в підручнику для керівника освіти. Проблеми сучасного підручника, (27), 264–276. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2021-27-264-276>

ФІНСЬКА ПЛАТФОРМА EDUTEN ЯК ІНСТРУМЕНТ ВИМІРЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ВТРАТ

Оксана Онопрієнко, д. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
Київ, Україна

Актуальність проблеми вимірювання втрат і розривів у оволодінні українськими школярами навчальним матеріалом зумовлена викликами, які постали перед нашою освітою у зв'язку з російською військовою агресією. До їх числа належать зокрема такі: нестабільність освітнього процесу в школі; побутові складнощі для занять удома; напружений психологічний та емоційний стан суспільства; розширення інформаційного поля, невластивого колу дитячих інтересів; комплекс невирішених питань дистанційного навчання та ін. (Торизов et al., 2022). Ситуація в освіті обтяжується різноманіттям і нестабільністю способів організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, що за висновками Н. Бібік, викликає індивідуальний вираз прогалин у результатах навчання українських школярів.

Щодо термінологіки із окресленої проблеми зауважимо, що поняття «навчальні втрати», на наш погляд, доцільно вживати в контексті виявлення невідповідності (зниження, відхилення) наявного рівня навчальних досягнень учнів відносно запроєктованих очікуваних результатів для певного проміжку освітнього процесу або відносно результатів, які були характерними для такого періоду навчання учнів тієї ж вікової групи у попередні роки. Цей параметр може бути виявлений, наприклад, під час проведення діагностики результатів навчання, передбачених для формування упродовж дії надзвичайної ситуації, викликаной карантинном, воєнним станом тощо. Поняття «навчальні розриви», на нашу думку, прийнятне для характеристики відмінностей або непропорційності у навчальних досягненнях учнів із різних територіальних одиниць країни, різних шкіл, соціальних груп тощо. Так, в аналітичних висновках науковців зарубіжних університетів (Engzell et al., 2022) зазначено: «... існує різниця між літніми канікулами та вимушеним закриттям шкіл, коли очікується, що діти навчатимуться в нормальному темпі. Наші результати показують, що втрата навчання була особливо вираженою для учнів із неблагополучних сімей, підтверджуючи побоювання багатьох, що закриття шкіл призведе до соціально-економічних

розривів у розвитку» (Engzell et al., 2022, para. 4). Ця теза підтверджує наше міркування щодо трактування понять.

Потреба в дослідженні навчальних втрат і розривів посилюється у зв'язку з необхідністю змістового та інструментального забезпечення освітнього процесу з опорою на зразки дійових методичних рішень.

Одним із ефективних засобів оперативного реагування на болісні процеси в нашій освіті з урахуванням чинних правових умов вбачаємо цифрову платформу для навчання математики Eduten, яка поєднує фінські освітні досягнення з гейміфікацією та ШІ (Eduten, 2022). Ця платформа створена в Центрі навчальної аналітики Університету Турку (Фінляндія) і з моменту глобального запуску наразі працює у понад 50 країнах світу. Платформа отримала численні нагороди, зокрема престижну відзнаку ЮНЕСКО в галузі ІКТ в освіті 2020 року та премію ЮНІСЕФ EdTech у 2022 році.

15-річний досвід фінських університетських досліджень навчання з використанням Eduten підтвердив позитивний вплив (до 45%) на навчальні досягнення учнів з математики. Бібліотека контенту Eduten включає понад 200 000 гейміфікованих і різноманітних математичних завдань; цей контент адаптується до будь-якої навчальної програми в усьому світі. Наразі Eduten доступний англійською, іспанською, португальською, в'єтнамською, японською, литовською та українською мовами.

Особливу користь Eduten для освіти України в умовах воєнного часу мають сервіси платформи, що миттєво надають освітню аналітику. В режимі реального часу вчителі можуть оцінювати дійсні навчальні можливості учнів із математики й використовувати результати аналітики, щоб відразу допомогти дітям подолати прогалини у формуванні конкретних математичних навичок.

У нашій країні вже наявний невеликий досвід користування платформою Eduten. За підтримки Посольства Фінляндської Республіки в Україні та ГО «СТЕМ освіта Україна» у 2023 році започатковано проєкт «Eduten Project Ukraine», метою якого є діагностування навчальних втрат і розривів українських школярів 1–5 класів у навчанні математики з використанням можливостей платформи Eduten. До проєкту наразі долучилися учителі й учні Києва і Київської області, Чернігова і Чернігівської області, Запоріжжя і Запорізької області. Українська команда проєкту спільно з розробниками платформи відібрали систему завдань, що відповідає вимогам вітчизняних державних стандартів та освітніх програм. Використовуючи матеріали Eduten були скомпоновані комплексні діагностувальні тес-

ти – для кожного класу окремий тест. Завдання добиралися таким чином, щоб забезпечити відповідність усім змістовим блокам курсу математики на кожному рівні освіти. За формою частина завдань нагадує традиційні вправи, які зазвичай вміщені у шкільних підручниках і зошитах, частина – подана у вигляді ігор, що дозволило зменшити напруження і хвилювання дітей під час виконання роботи.

На початку 2023 року діагностуванням було охоплено 954 школярів 1–5 класів із 38 шкіл. Платформа Eduten автоматично оцінювала тестові відповіді учнів, усуваючи вплив людської помилки або упередженості в оцінюванні. Одержані дані діагностування засвідчили, що результати виконання тесту вищі в учнів 1, 2 і 3 класів, 4 і 5 класів – помітно нижчі. На наш погляд, школярі 4 і 5 класів належать до найбільш страждених учнів, адже на умовах їхнього навчання негативно позначилися спочатку карантинні обмеження під час двох хвиль COVID-19, пізніше – воєнні обставини в країні. Такий стан результатів пояснюється кумулятивним характером математики: нові навички будуються на основі попередніх, а це означає, що втрачена навичка в молодшому класі ймовірно призводить до багатьох втрачених навичок у старших класах.

У той самий час, серед учнів одного року навчання виявлено помітне розшарування між рівнями сформованості в них математичних навичок. Це, з одного боку, підтверджує індивідуальний характер втрат у навчанні і підкреслює необхідність надання посиленої підтримки учням з нижчим рівнем навичок; з іншого – дає змогу виявити заклади освіти в межах одного регіону, в яких рівень підготовки учнів низький.

Таким чином платформа Eduten засвідчила широкі можливості для діагностування поточної ситуації в математичній підготовці українських школярів, а її ресурси у вигляді широкого навчального контенту дозволяють пом'якшити навчальні втрати й усунути відмінності та непропорційності у навчальних досягненнях учнів із різних закладів освіти нашої країни.

Ключові слова: початкова освіта, організація навчання в умовах воєнного стану, результати навчання.

Література

Eduten. (2022). #1 Math Learning Platform. From Finland. Retrieved 17 May, 2023 from <https://eduten.com/>

Engzell, P. Freya, A. & Verhagena, M. D. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic. PNAS, 118(17), e2022376118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>

Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. Education: Modern Discourses, 5, 7–18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>

АНАЛІЗ СТРАТЕГІЧНИХ ДОКУМЕНТІВ ФАХОВИХ КОЛЕДЖІВ З ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВИКЛАДАЧІВ ЛИТОВСЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Анна Остапенко, доктор філософії

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Чинне Положення про підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ визначає цілі, завдання, форми, функції закладів організацій підвищення кваліфікації, загальні вимоги до оцінки та фінансування програм підвищення кваліфікації та набутих компетенції передбачено «Законом про Освіту» (2011), що регулює право вчителя підвищувати кваліфікацію в навчальних заходах не менше 5 днів на рік. Однак деякі установи (наприклад, Центр компетенції вчителів, Центр професійного розвитку) більше не існує, оскільки разом із Центром розвитку освіти та Литовським центром освіти та інформації для дорослих, у 2009 році вони були реорганізовані в Центр розвитку освіти (ЦРП). Пізніше, у 2019 році, цей заклад також було реорганізовано, а його функції передано Національному агентству з питань освіти. Відповідно до регламенту НАПО (був чинний до 2019 року), одним із завдань центру полягала в забезпеченні якості підвищення кваліфікації вчителів, ініціювати та здійснювати й розроблення програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Проте, Національне агентство з питань освіти охоплювало лише сфери дошкільної, дошкільної та загальної освіти, тобто професійно-технічна освіта, не ввійшла до програм з підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТО. Відповідно до положення про кваліфікацію та розвиток ПТО

Національне агентство з питань освіти оновило наприкінці 2017 року положення про кваліфікацію педагогічних працівників ПТО, й тепер Національне агентство з питань освіти здійснює кваліфікацію й удосконалення педагогів ПТНЗ та спеціалістів освіти дорослих. Наразі існує розбіжність між положенням про професійну підготовку вчителів та реальної ситуації, і це може негативно вплинути на якість ПТО в Литві, що було вказано в звіті з професійної освіти та навчання в Литві (Vocational Education and Training in Lithuania, 2019; Національне агентство з питань освіти).

Доктори Віда Навіцкене та Емілія Урнежене у своїй доповіді «Сільське середовище, освіта, особистість» проаналізували низку документів з довгострокової мети коледжів щодо вдосконалення педагогічної кваліфікації, було досліджено низку документів: довгострокові стратегічні плани/інтегрований розвиток стратегії (до 2019, 2020 та 2021 відповідно), статuti та документи з питань політики в області якості освіти. Додатково аналізувалися документи в тих випадках, коли довгострокові стратегічні плани були недоступні на сайтах коледжів. Були відмічені значні відмінності між державними та приватними коледжами: 11 із 13 державних коледжів завантажили свої стратегічні плани на свої веб-сайти, тоді як лише 3 з 10 приватних коледжів надали свої стратегічні плани онлайн. Така розбіжність з'явилася через те, що кілька державних коледжів реалізовували проекти після заходу «Підвищення ефективності системи навчання» та «Навчання впродовж життя», також брали участь в програмі «Розвиток людських ресурсів» на 2007–2013 роки. Тому, необхідно було взяти документи приватних коледжів. Впроваджуючи оцінку литовських закладів вищої освіти, стратегічне планування є одним із чотирьох оцінюваних компонентів для коледжів. Вивчивши результати міжнародних оціночних звітів, виявилось, що негативну оцінку за стратегічність отримали 23 коледжі, лише один державний і два приватні з 2013 року. Таким чином, передбачається, що всі коледжі мають свої довгострокові стратегічні плани, але не всі вони відкриті для загального доступу.

Віда Навіцкене та Емілія Урнежене аналізуючи цілі коледжів щодо підвищення кваліфікації викладачів виділили: по-перше, у відкритих для доступу документах не виявлено даних про підвищення кваліфікації; по-друге, деякі коледжі, які дотримуються змін парадигми, тобто розробляють систему освіти, орієнтовану на студента, ставлять перед собою великі завдання щодо сприяння інтернаціоналізації, розвитку дистанцій-

ного навчання, подачі заявок на конкурси, гранти. Інноваційні стратегії викладання, а також забезпечення гнучкого та різноманітного навчання сприяє розвитку педагогічних компетенцій викладача, де визначається дуже абстрактно: для цього необхідно сприяти професіоналізму викладачів, забезпечити підвищення кваліфікації кадрів, а також реалізувати процес управління та розвитку людських ресурсів, які б забезпечували безперервність і цілеспрямованість розвитку компетенцій та кваліфікації викладачів коледжу; по-третє, компетенції, які потрібно розвивати, конкретно визначені в деяких документах, які включають не тільки науково-дослідні, освітні та предметні компетенції, а також: безперервний розвиток компетенцій, цінності, професіоналізм викладача, застосування проблемного навчання, творчість, створення інновацій, загальні здібності, технічне навчання, підприємливість, розвиток навичок іноземних мов, інформаційні технології, мобільність, висока якість навчання.

Аналізуючи більш конкретні приклади, варто зазначаючи, що один із державних коледжів має на меті досягти того, щоб 100% навчальних програм використовували інноваційні методи та технології навчання; однак менше половини викладацького складу очікується підвищення кваліфікації. Науковці наголошують на активній участі студентів у педагогічному процесі, що є результатом діяльності викладача, отже, підвищення творчих здібностей, активність в навчанні студентів можлива за їх систематичної інтеграції в різні види навчальної та позалекторної роботи.

Компетентнісний підхід орієнтований на організацію навчально-пізнавальної діяльності шляхом моделювання різноманітних ситуацій у різних сферах життєдіяльності людини. Існує випадок, коли освітня компетентність розглядається як компетенція компіляції методичних матеріалів. Винятковий випадок серед усіх литовських вищих навчальних закладів була стратегічна мета приватного коледжу, яка відповідала політичним цілям, викладеним у Комюніке Європейської Комісії.

Менше 90 % викладачів коледжів оцінили та визнали дидактичні компетенції: «Прагнення забезпечити відповідність дидактичних і предметних компетентностей викладачів коледжу та їх підготовленість, щоб навчати відповідно до стандартів і вимог коледжу, необхідно запровадити програму розвитку, оцінки та сертифікація компетенцій викладачів коледжу, які мають бути основою присвоєння певної кваліфікаційної категорії після закінчення навчання кваліфікаційних курсів розвитку. Крім того, не-

обхідно визначити істотний мінімум рівень дидактичної підготовленості викладача як обов'язкова норма перед початком педагогічної діяльності».

Велику увагу приділено стратегічному плану коледжів на розвиток виховних здібностей педагогів. Тим не менш, узагальнивши всі дані, очевидно, що заклади вищої освіти значною мірою спрямовані на розвиток предметних компетентностей викладачів. Аналіз стратегічних планів коледжів виявив, що має бути розвиток науково-дослідницької та предметної компетентностей педагогів та зміст навчання.

Стратегічні документи коледжів наголошують на розвитку загальних здібностей, таких як комунікативна компетентність, знання іноземних мов у різних формах (літні табори, дистанційне навчання, міжнародні курси та інші), увага приділяється розвитку як творчості, так і підприємливості і навіть вказуються конкретні методи, які мають застосовувати викладачі у своїй щоденній роботі. Узагальнюючи, можна констатувати, що велика кількість коледжів також ставлять перед собою завдання постійного професійного розвитку своїх викладачів (Vida Navickienė¹, Emilija Urnėžienė, 2017).

Зроблено висновок, що аналіз документів, що описують освіту в Європі, висвітлює діяльність викладачів фахових коледжів в рамках переважаючої парадигми навчання впродовж життя, яка зосереджується на безперервному розвитку освітніх компетентностей. Проведений аналіз довгострокових стратегічних планів вищих навчальних закладів (університетів та коледжів) свідчить про недостатню увагу до вдосконалення компетентностей викладачів. Нажаль, предметні компетентності, привертають більше уваги порівняно з навчальними. Слід підкреслити, що розвиток компетентностей викладачів більше висвітлено у державних вищих навчальних закладах, ніж у приватних закладах.

Ключові слова: педагогічна компетентність, ПТО, Закон про Освіту, Національне агентство з питань освіти.

Література

Giedrė Beleckienė, Gintautas Jakštas, Liutauras Kazlavickas, Martynas Kriauciūnas, Mariuš Palevič. (2019). Vocational Education and Training in Lithuania. Retrieved May 17, 2023 <http://bitly.ws/G3LE>

National agency for education. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.nsa.smm.lt/english/>

Vida Navickienė¹, Emilija Urnėžienė. (2017). RURAL ENVIRONMENT. EDUCATION. PERSONALITY. The Concept of the Need for Teachers' Educational Competences in the Strategic Documents of Lithuanian Higher Education. (12-13 May, 2017). Jelgava, Retrieved May 17, 2023 from <http://bitly.ws/G3LT>

ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ В КРАЇНАХ ВИШЕГРАДСЬКОЇ ГРУПИ

Галина П'ятакова, д. пед. н.

Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей педагогічної підготовки у вищих закладах країн Вишеградської групи. Польща, Угорщина, Чехія, Словаччина як країни-учасниці Вишеградської групи у процесі оновлення й модернізації освіти зберігають свої національні традиції. Погоджуємося з думкою чеської дослідниці К. Влчкової, яка стверджує, що у повному розумінні не має поняття «європейська освітня політика», є лише освітня політика окремих країн ЄС, оскільки кожна країна-учасниця має свою освітню політику (Vlčková, 2006). Головним завданням при об'єднанні у Вишеградську групу проголосили розвиток та збереження національної мови, літератури, культури кожної держави-учасниці у процесі реформування та виконання соціально-економічних завдань ЄС. У країнах Вишеградської групи відбулася зміна парадигми – якісна освіта відповідно до вимог ЄС, тому підготовка висококваліфікованого вчителя стає пріоритетом як нації, так і Європи.

З'ясували, що Польщі раніше від інших країн Вишеградської групи почалися зміни в освіті. Зауважимо, що традиційною для філологічних факультетів університетів в Польщі є спеціалізація «вчитель польської мови та літератури/культури», яку активно здобувають на рівні бакалавра та магістра. Підготовка вчителя розпочинається на ступені бакалавра і має обов'язкову педагогічну практику у молодшій школі. На рівні магістра додають теоретичні дисципліни з педагогічного циклу та педагогічну практику у середній або вищій школі. Така спеціалізація поширена лише на програмах підготовки вчителя мови у середніх навчальних закладах. На рівень підготовки вчителя/викладача звертають увагу у всіх документах реформування освіти. Дослідники водночас підкреслюють недостатній рі-

вень методичної підготовки викладачів, низький рівень сформованих у них компетентностей (знання та вміння) у галузі сучасних освітніх технологій. Вказують також на недостатній рівень дидактичної підготовки педагогів, отже, форми, методи, засоби що їх застосовують на заняттях, особливо верифікація результатів навчання студентів не задовільняють заявленим цілям та передбачуваним результатам освітнього процесу. Сьогодні не має достатньо сильних стимулів для підвищення інтересу з боку академічних викладачів для вдосконалення професійних компетентностей та впровадження інновацій та іншого вдосконалення навчального процесу через наявну систему фінансування (Woźnicki, 2020). Зважаючи на сказане, дослідники підкреслюють необхідність системних змін на рівні університету та підрозділів, що забезпечують освіту, які б змогли впровадити відповідні заходи. Так в університетах Польщі у професійну підготовку вчителя активно впроваджують сучасні технології, у навчально-виховному процесі формують суб'єктно-суб'єктні взаємини, що сприяє зміні ролі викладача/учителя/вихователя з ментора на фасилітатора, радника, консультанта, тренера тощо. Це потребувало оновлення системи підготовки вчителя, розширення змісту дисциплін психолого-педагогічного циклу, оскільки у професійній педагогічній діяльності реалізуються не тільки спеціальні, предметні знання, але й сучасні знання у галузі педагогіки і психології, дидактики, технології навчання й виховання.

Визначили, що в Угорщині зміна стратегії підготовки вчителя пов'язана з впровадженням ступеню магістра у вищій освіті та початком виконання зобов'язань перед Європейським Союзом. Освіту вчителів вважають специфічною стратегічною галуззю вищої освіти Угорщини, оскільки зміни у системі підготовки вчителя мають слугувати відновленню державної освіти. Відповідно, підтримувати та розробляти шкільну систему високого рівня можуть лише досвідчені педагоги. Проте дослідники зауважують, що реальний вплив оновленої підготовки вчителів за змістом та структурою можна буде відчуті і виміряти лише впродовж десятиліть (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014). Наказом міністра освіти Угорщини № 15/2006 (IV. 3.) були визначені освітні та кваліфікаційні вимоги до бакалаврської та магістерської підготовки й розпочато процес упровадження ступеневої системи вищої освіти. Структура підготовки вчителя в країні складалася з триступеневої підготовки: три роки навчання – ступінь бакалавра, п'ять років – магістра, на третьому ступені – докторантура (до 5 років). Працю-

вати вчителем у школі дозволено лише після здобуття диплому магістра. В університетах Угорщини підготовка вчителів здійснюється за двома спеціальностями, причому кожна вчительська спеціальність може бути як основною, так і додатковою. Розрізняють такі категорії вчителів: учитель дошкільних закладів (óvodapedagógus), учитель початкових класів (tanító), учитель молодших середніх класів (tanárand), учитель старших середніх класів (középsiskolai tanár), спеціальний учитель-тренер (gyógyopedagógus) (Godlevska, 2015).

З'ясували, що Угорщині, відповідно до прийнятих законів про національну вищу освіту та державну освіту, були встановлені правові рамки відновлення освіти вчителів. З цією метою запровадили особистий тест на здатність до педагогічної діяльності. Навчання вчителів зробили двоступеневим. Оскільки для шкільної освіти необхідно, щоб вчитель зустрічався зі своїми учнями у більш ніж одному класі, до прикладу, вчитель мови міг би викладати у початковій та середній школі свій предмет, потрібно обирати дві спеціальності. Освіта вчителів середньої школи диференційована таким чином, що зміст підготовки у перші три роки є загальним, і лише після четвертого курсу розділяють підготовку вчителя початкової та середньої школи. Теоретична підготовка вчителя нероздільна з ґрунтовною практичною підготовкою, чому сприяє тривала практична підготовка студентів. Чотирирічне або п'ятирічне навчання ґрунтується на однорічному шкільному стажуванні, і тільки після успішного виконання цієї практики можна скласти підсумковий іспит та отримати диплом кандидата-вчителя. Для привабливості професії вчителя та допомоги талановитим студентам вступити на педагогічні спеціальності в 2013 році було створено навчальну стипендію «Клебельсберг». Позитивний ефект від цього впровадження вже став відчутний у 2014 році: кількість студентів, які подали заявку на денне навчання за освітніми програмами педагогічного спрямування, значно зросла (Fokozatváltás a felsőoktatásban, 2014).

Визначили, що нова стратегія підготовки вчителя передбачала розробити вимоги до практики протягом року та створити умови фінансування. Необхідно було також перевірити функціонування державних навчальних закладів, які підтримуються вищими навчальними закладами, шкільними закладами освіти як можливих баз для практичного навчання. Традиційна акредитація виконувала роль контролю змісту підготовки вчителів. Нова система професійної підготовки викладачів передбачала надійні умови

фінансування з включенням ролі та обов'язків навчальних закладів, забезпечувала контроль за змістовою роботою центрів підготовки вчителів та повторний моніторинг. Нова стратегія приділяла увагу розвитку інституту навчальної стипендії «Клебельсберга» та підготовку до подальшої діяльності вчителя. Важливим для стратегії був і перегляд діяльності навчальних закладів у контексті інституційного профілювання та введення пропозиції щодо покращення умов навчання вчителів (Piatakova, 2020).

З'ясували, що у Чехії реформу вищої освіти кінця ХХ століття сприйняли як необхідні зміни, які призведуть до підвищення конкурентоспроможності університетів, особливо в межах формування європейського простору вищої освіти, а також і до посилення ролі університетів як якісного джерела інновацій. У концепції реформування вищої освіти Чехії також важливе місце приділене змінам в системі університетської підготовки вчителів. Так, в Концепції реформи вищої школи наголошували на відповідальності університетів за розроблення навчальних програм та подальшої системи освіти вчителів початкових та середніх шкіл. Оскільки освіта вчителів має довгостроковий та систематичний вплив на всю систему освіти, в т. ч. вищу освіту, підкреслили важливість проводити реформу навчання вчителів спільно з університетами. Ще у 2004 році Міністерство освіти наголосило, що для досягнення цілей нового закону про освіту буде швидко реагувати на реальні потреби та приділяти необхідну увагу подальшій освіті вчителів (Konserce Reformy Vysokého Školství v ČR, 2004). Однією з головних цілей Стратегії освітньої політики Чеської Республіки до 2020 року було завершення стандарту підготовки вчителя, виділення найважливіших аспектів якісної роботи педагогічного колективу для оцінювання роботи вчителів з метою допомогти їм покращити педагогічну діяльність. В Стратегії наголошувалося на розробленні системи кар'єри для вчителів. Важливим було перевірити всі елементи системи кар'єри: професійний портфель вчителя, оцінювання його роботи, освіти. Для виконання цього завдання розробили пропозиції поступового впровадження системи кар'єри вчителя на основі досвіду – від пілотної верифікації до інших заходів, стимулів та забезпечення ресурсів для її реалізації. Систему кар'єри вчителя пов'язали з системою початкової та безперервної освіти.

Акцентуємо також на важливих завданнях, які мають безпосереднє відношення до підготовки вчителя в Чехії. Насамперед це розвиток пе-

дагогічних навичок, які необхідні для роботи в класі (до прикладу, використання діагностичних засобів), по-друге, збільшення частини та якості рефлексивного практичного навчання студентів як невід'ємної частини програми підготовки вчителів (Hodnocení napřňování Strategie..., n.d.).

Важливу роль у реформуванні системи підготовки педагога у Словацькій республіці зіграв закон «Про педагогічних працівників» (2009 р.). У законі були сформульовані нововведення щодо систематичного професійного розвитку вчителів, їхньої атестації, кар'єрних ступенів, а також висунуто низку вимог до покращення підготовки і становища вчителів. Важливо, що з 2011 по 2019 рік відповідно до закону відбувалися зміни. Це надало змогу вчителям при виконанні педагогічної діяльності подавати пропозиції щодо підвищення якості освіти, змін у шкільних освітніх програмах та професійній діяльності загалом (Zákon č. 317/2009).

Визначили, що у закладах середньої освіти Словаччини вчитель має змогу самостійно обирати та застосовувати методи, форми і засоби, які сприяють створенню умов для навчання та саморозвитку учнів, а отже сприяють розвитку їхніх компетентностей. Для вчителя створені також умови для безперервної освіти та підвищення кваліфікації, об'єктивно оцінювання та винагороди за виконання ним педагогічної діяльності.

Зроблено висновок, що в процесі реформування освіти в країнах Вишеградської групи відбувається оновлення системи підготовки вчителя закладів початкової та середньої школи. Розробка стандарту, вимог до змісту освіти, впровадження інновацій, сучасних методик викладання сприяли формуванню нової стратегії підготовки вчителя. Освітні реформи в Польщі, Угорщині, Чехії та Словаччини підтвердили важливість учительської професії для збереження національних традицій, економічного та соціального сталого розвитку держав.

Ключові слова: підготовка вчителя, стратегія підготовки, система кар'єри вчителя, заклади початкової та середньої освіти, освітні реформи, країни Вишеградської групи.

Література

- Godlevska, K.V. (2015). Rozvytok ta stanovlennya profesijnoyi pidhotovky vchytelya v Uhorshchyni. Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovatsiyni tekhnolohiyi, 3(47), 75–82.

- Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. (n/d/.) https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/04/Strategie2020_shrnuti.pdf
- Piatakova, H.P. (2020). Tendencii dydactychnoi pidgotovku magistriv-filologiv v universitetah krain Vushegradskoi grupy: monography. Lviv: Ivan Franko national university.
- Vlčková, K. (2006). Charakteristiky a vývojové trendy školství a vzdělávání v zemích EU. W Vzdělávací politika Evropské unie. Brno: PdF MU.
- Woźnicki, J. (red.). (2015). Opis prac nad Programem rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. i jego najważniejsze elementy. Program rozwoju szkolnictwa wyższego do 2020 r. (Część I). FRP, KRASP, Warszawa.
- Zákon č. 317(2009-2017). Z. z. Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov (v znení č. 390/2011 Z. z., 390/2011 Z.z., 325/2012 Z. z., 312/2013 Z.z., 14/2015 Z. z., 188/2015 Z.z., 125/2016 Z.z., 57/2017 Z.z., 138/2019 Z.z.). <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2009-317>

ЦІННІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ВИМІР ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Тетяна Павлова, наук. с.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Усвідомлення незадовільного стану навколишнього середовища зумовило необхідність людству трансформувати своє ставлення до проблем екології. Як результат зусиль щодо з'ясування можливостей змінити ситуацію, з'явилися національні проекти і рухи громадських організацій, професійних асоціацій екологів України типу «Український екологічний клуб «Зелена хвиля» та ін. Освіта була визнана одним із важливих інструментів збереження довкілля шляхом формування знань, навичок, цінностей і позитивного ставлення до нього.

Необхідність і важливість екологічної освіти відображено в низці міжурядових форумів і документів, починаючи з 1970-х років як стратегія для вирішення зростаючої тенденції екологічних проблем: Конференція ООН з питань навколишнього середовища людини в Стокгольмі (UN, 1972), Белградська хартія (UNESCO, 1976), Тбіліська декларація (UNESCO,

1978), Доповідь Брундтланд (WCED, 1987), Саміт Землі в Ріо-де-Жанейро (UNCED, 1992) та Йоганнесбурзький саміт (UN, 2002).

У документах Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (UNESCO, 1978) термін «екологічна освіта» визначається як освіта, яка допомагає людям стати більш обізнаними про навколишнє середовище і розвивати відповідальну екологічну поведінку та навички, щоб вони могли покращити якість довкілля.

Дослідниця в галузі компаративістики Локшина О. І. на основі зіставного аналізу продуктивних ідей щодо забезпечення екологічної освіти в країнах Європейського Союзу дійшла висновку про необхідність володіння «сформованим набором ставлень (attitudes): критичного мислення, почуття солідарності й відповідальності» (Lokshyna, 2009, с. 182).

Незважаючи на кількість досліджень про сутність екологічної освіти та способи її реалізації, концептуалізація понять, які стосуються навколишнього середовища, нерідко суперечлива (Tani, 2006, с. 10).

Щодо ставлення до навколишнього середовища можна окреслити різні виміри, зокрема: навколишнє середовище як об'єкт господарювання (споживацьке ставлення); навколишнє середовище як досвід; навколишнє середовище як соціально або культурно вироблене явище (Tani, 2006, с. 3).

Вважається, що перший вимір щодо названих ставлень «навколишнє середовище як об'єкт господарювання» можна виміряти за його економічними цінностями.

Другий вимір – розглядається як суб'єктивне й унікальне: «навколишнє середовище як досвід», що передбачає суб'єктивні переживання, естетичні цінності, чуттєві спостереження, які є типовими для вивчення у багатьох гуманітарних науках.

Третій вимір «навколишнє середовище – це соціально або культурно вироблене явище» розглядає людину як невід'ємну частину навколишнього середовища через її соціальну й культурну поведінку (Tani, 2006, с. 9).

Сукупність напрацювань в різних галузях засвідчила необхідність створення нормативної бази екологічної освіти, що могла б узгоджувати і регулювати навчально-методичне забезпечення для всіх рівнів формальної і неформальної освіти. Таку роль реалізує Концепція екологічної освіти в Україні, яка з одного боку, виконує роль самостійного елемента загальної системи освіти і з іншого – виконує інтегративну роль щодо об'єднання

всіх її компонентів. Основною метою в документі визначено формування екологічної культури окремих осіб і суспільства в цілому, формування навичок, фундаментальних екологічних знань, екологічного мислення і свідомості, що ґрунтуються на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності (MON Ukrainy, 2001).

Відносини школярів з природою – процес обопільного впливу учнів на природу і природи на учнів. Вони залежать від моральних настанов, ставлення до природи, які обумовлюють екологічно доцільну діяльність.. Вплив учнів обумовлений безпосередньою та опосередкованою повсякденною діяльністю у довкіллі, насамперед – споживанням ресурсів у побутово-повсякденній практиці (Prutsakova et al., 2019, с. 13).

У доповіді ЮНЕСКО (UNESCO, 2021) відзначається: «освіта не дає учням достатньо знань, щоб адаптуватися, діяти та реагувати на зміну клімату та екологічні кризи».

У нормативних матеріалах, які узгоджуються з відповідною Концепцією, зокрема у Типовій освітній програмі НУШ-1, посилено акценти щодо екологічної грамотності в структурі інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Набувають пріоритетного значення норми поведінки серед природи, участь у природоохоронній діяльності; особлива увага приділяється спостереженням за навколишньою природою під час подорожей-спостережень, краєзнавчих розвідок.

У навчально-методичному комплекті до підручника «Я досліджую світ» (авторів Бібик Н.М., Бондарчук Г.П., Павлова Т.С.) широко презентовано інноваційні технології навчання: виконання проєктних завдань типу: «Створюємо екологічний календар»; розв'язання природничих задач, що являють собою проблемні пошукові завдання; моделювання життєвих ситуацій.

Такі завдання поєднують пізнавальну і дослідницьку діяльність на основі встановлення причиново-наслідкових зв'язків; навчальної взаємодії в групах.

Під час виконання завдань типу «Проєкт-дослідження «Моя природоохоронна діяльність», «Екологічний календар», «Макулатура – не сміття» учням пропонується не лише висловити своє ставлення до об'єктів природи, але й взяти участь потильній природоохоронній діяльності (Bibik et al., 2022, с. 2).

Таким чином, екологічна освіта за умови взаємозалежного відображення ціннісних і діяльнісних аспектів спроможна забезпечувати умо-

ви для набуття досвіду активної участі у посильній для кожного вікового періоду екологічно спрямованій взаємодії з навколишнім середовищем.

Ключові слова: екологічна освіта, навколишнє середовище, ціннісне ставлення, діяльнісний підхід, початкові класи.

Література

- Bibik, N.M., Bondarchuk, H.P., Pavlova, T.S. (2022). Ya doslidzhuu svit. 4 klas: shchodennyk sposterezhen: do pidruch. Vyd-vo «Ranok».
- Lokshyna, O.I. (2009). Zmist osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druha polovyna XX - pochatok XXI st.). Bohdanova A.M.
- MON Ukrainy. (2001). Rishennia №13/6-19 vid 20.12.2001 Pro kontseptsiiu ekolohichnoi osvity v Ukraini. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v6-19290-01#Text>
- Prutsakova, O., Pustovit, N., Lohinova, A., Tarasiuk, H. (2019). Etyka vidnosyn z pryrodou: navchalno-metodychnyi posibnyk. Imeks-LTD.
- Tani, S. (2006). Multiple meanings but limited visions: the concept of the environment in environmental education. In S.Tani (Ed.), Sustainable development through education, Proceedings of the International Conference on Environmental Education Research Seminar (Helsinki, 14 June 2005) (pp. 3–13). University of Helsinki, Department of Applied Sciences of Education.

СУЧАСНІ ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГА У СИСТЕМІ БЕЗПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Тетяна Пащенко, к.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування ролі інтерактивних технологій у розвитку професійної компетентності педагогів у системі безперервної освіти.

І під час війни, і після її завершення в умовах відбудови головним завданням освітньої галузі є і буде забезпечення якості освіти на всіх її рівнях. Тому цілком закономірним є підготовка педагогічних кадрів, здат-

них оперативно реагувати на зміни, що постійно виникають у практичній та науковій педагогічній діяльності, а також суспільній практиці в цілому. Готовність педагогічних кадрів самостійно керувати власною кар'єрою, визначати траєкторію свого індивідуального особистісного професійного зростання, застосовувати знання, вміння, навички, способи дій в інноваційному професійному середовищі є одним із пріоритетних. У зв'язку з цим важливим стає розвиток професійної компетентності педагога у системі безперервної освіти, що дозволяє йому опанувати базу знань, умінь та навичок для ефективного ведення міжкультурного, міжособистісного діалогу з усіма учасниками освітнього процесу в умовах полікультурного освітнього простору.

Розвиток професійної компетентності педагога – це насамперед розвиток його творчих здібностей, що дозволяють вести ефективну педагогічну діяльність, легко адаптуватися у сучасному полікультурному освітньому просторі. В умовах модернізації освіти педагогу стає необхідним постійно підвищувати рівень своїх професійних компетентностей. Позначені завдання, на наш погляд, покликана вирішувати система безперервної освіти.

Вивчення і аналіз наукового доробку з питань післядипломної педагогічної освіти свідчить, що застосування інтерактивних технологій підвищує ефективність професійного розвитку викладачів.

З'ясовано, що інформаційні технології в освіті – необхідна умова переходу суспільства до інформаційної цивілізації. Нові інформаційні технології створюють середовище комп'ютерної та телекомунікаційної підтримки організації та управління у різних сферах діяльності, у тому числі в освіті. Інтеграція інформаційних технологій в освітні програми здійснюється на всіх рівнях: шкільному, вузівському та післявузівському навчанні (Биков, Спирін та Пінчук, 2020).

На наш погляд, застосування інтерактивних технологій у системі безперервної освіти здатне вирішити пріоритетне завдання, яке полягає у трансформації даної системи для досягнення високої якості освіти, надання можливостей постійного саморозвитку педагога. При цьому використання нових інформаційних технологій спрямоване на підвищення ефективності та якості підготовки фахівців шляхом створення умов для безперервної освіти. Вибір технологій, методів і засобів розвитку професійної компетентності педагогічних кадрів у системі безперервної освіти обумовлений безліччю чинників. Головний із них –

широкі можливості технологізації та алгоритмізації взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Виявлено, що основні особливості інтерактивних освітніх технологій, це: активізація пізнавальної та розумової діяльності; можливість залучити педагогів до освітнього процесу як активних учасників; підвищення мотивації; розвиток навичок самостійної роботи. Дані характеристики відкривають широкі можливості використання інтерактивних технологій у системі безперервної освіти. Поняття «інтерактивний» (від англійської «interact» (inter – «взаємний», act – «діяти») передбачає взаємодію у режимі розмови, діалогу з будь-ким. Те саме можна сказати і про процес навчання в системі безперервної освіти: всі учасники освітнього процесу (процесу підвищення кваліфікації) на рівних правах взаємодіють між собою, таким чином, ефективність процесу пізнання, формування та розвитку компетентностей може бути значно підвищена.

Інтерактивні освітні технології різноманітні за своїми сутнісним характеристикам та умовам застосування. Вченими, які досліджують процеси розвитку професійної компетентності педагогів визначено ряд інтерактивних освітніх технологій, застосування яких може суттєво підвищити ефективність процесу навчання в системі безперервної освіти: діалогові та дискусійні технології; технології творчості; особистісно-розвиваючі технології; комунікативні технології; тренінгові технології; інформаційні технології.

Діалогові та дискусійні технології ґрунтуються на дискусійних методах, які являють собою вид групових методів активного навчання, заснованих на організаційній комунікації у процесі вирішення навчально-професійних завдань: групова дискусія, аналіз конкретних ситуацій, «мозкова атака», «круглий стіл», «інтелектуальна розминка», «сократівська бесіда» та ін.

Технології творчості містять у собі різні форми індивідуальної та колективної творчої діяльності, які стимулюють до нестандартного мислення, знаходження креативних рішень, роботи з інформацією на науковому рівні.

Особистісно-розвиваючі технології в системі безперервної освіти реалізують принципи особистісно-орієнтованого підходу в освіті. Основна мета застосування даних технологій: всебічний розвиток індивідуально-особистісних якостей педагога з метою підготовки його до успішної взаємо-

дії з усіма учасниками навчального процесу. Найбільш ефективними, на наш погляд, є такі особистісно орієнтовані технології, як дидактичні ігри.

Комунікативні технології у системі безперервної освіти передбачають педагогічне спілкування, у ході якого використовується ряд комунікативних технологій, вибір яких зумовлений завданнями конкретної комунікації.

У системі безперервної освіти тренінгові технології, на наш погляд, здатні вирішити завдання з розвитку особистості шляхом зняття внутрішніх обмежень, освоєння певної галузі знань, умінь та навичок із включенням їх до системи власного життєвого досвіду. Крім того, ці технології формують активну соціальну позицію учасників спілкування.

У навчанні інформаційні технології застосовують для пред'явлення інформації та контролю успішності її засвоєння. Впровадження в освіту інформаційних технологій навчання стає важливою умовою підвищення рівня навчального процесу. Сучасні технології та телекомунікації дозволяють змінити характер організації навчально-виховного процесу в інформаційно-освітньому середовищі, підвищити якість освіти, мотивувати процеси сприйняття інформації та отримання знань. Тому інформаційні технології стають невід'ємним компонентом змісту навчання, засобом оптимізації та підвищення ефективності навчального процесу, а також сприяють реалізації багатьох принципів розвиваючого навчання.

Зроблено висновок, що незважаючи на різноманітність за сутнісними характеристиками та умовами застосування, впровадження інтерактивних освітніх технологій здатне суттєво підвищити ефективність процесу розвитку професійної компетентності педагогів у системі безперервної освіти (діалогові та дискусійні технології, технології творчості, особистісно-розвиваючі технології, комунікативні технології, тренінгові технології, інформаційні технології).

Ключові слова: педагогічні працівники; професійна компетентність; безперервна освіта; інтерактивні освітні технології.

Література

- Биков, В., Спінін, О., та Пінчук, О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», 1 (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)

ТРАНСФОРМАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВОГО ПОТЕНЦІАЛУ

Лариса Петренко, д.пед.н., проф.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз можливостей використання цифрового потенціалу для трансформації вищої освіти.

Прагнення України стати рівноправним членом європейської спільноти відображається в стратегічних та операційних цілях щодо розбудови інклюзивного, інноваційного та взаємопов'язаного Європейського простору вищої освіти до 2030 року (Кабінет Міністрів України, 2022). Їх втілення призведе до трансформації національної системи вищої освіти, зокрема педагогічної вищої освіти, яка забезпечує підготовку кадрового потенціалу для: розбудови якісної дошкільної освіти; продовження реформи загальної середньої освіти «Нова українська школа»; забезпечення якісної професійної (професійно-технічної) та фахової передвищої освіти; максимізації якості вищої освіти та розвитку освіти дорослих; організації дистанційного навчання закладами освіти; використання цифрових технологій в освіті; підготовки українських науковців у галузі 01 Освіта/Педагогіка, їх розвитку та інтеграції у світовий науковий простір (Президент України, 2021).

Трансформація вищої освіти у післявоєнну добу відбуватиметься в умовах цифровізації суспільства (Нацрада з відновлення України від наслідків війни, 2022). У Стратегії розвитку вищої освіти України на 2022–2032 роки цифровізація визначена одним із пріоритетних напрямів та інструментом підвищення ефективності професійної підготовки фахівців для відновлення національної економіки в повоєнні часи (Кабінет Міністрів України, 2022). До основних орієнтирів розбудови вищої освіти віднесено прискорення розвитку ефективних цифрових освітніх екосистем, що потребує наявності розвинутої інфраструктури, зв'язку і цифрового обладнання та ефективного планування і розвитку цифрового потенціалу, який складається з: 1) сучасних організаційних можливостей; 2) підготовлених наукових, науково-педагогічних та педагогічних працівників, які володіють цифровими компетентностями; 3) високоякісного освітнього наповнення,

інструментів і безпечних платформ, що відповідають стандартам приватності й етики та є зручними для користувачів; 4) допоміжних технологій для осіб з інвалідністю, що відповідають стандартам приватності й етики та є зручними для користувачів; 5) допоміжних технологій для осіб з інвалідністю, що спроможні розвивати цифрові компетентності для цифрової трансформації; 6) цифрових умінь і компетентностей для цифрової трансформації, підготовка більшої кількості фахівців у цій сфері, зокрема з урахуванням гендерного балансу (Кабінет Міністрів України, 2022). Ефективне використання цифрового потенціалу для розвитку університетів можливе за умови входження в Європейський освітній простір вищої освіти, активного розвитку проектної діяльності та інтернаціоналізації.

Цифрове майбутнє Європи, представлено на найближчі десять років у Декларації «Цифрове десятиліття Європи: цифрові цілі до 2030 року». Рушійною силою технологічної та цифрової революції визначено науку, без потужної підтримки якої, досліджень, розробок та наукової спільноти неможливий подальший соціально-економічний розвиток. У цьому контексті наголошується необхідність зосередити увагу на освіті, щоб забезпечити належну підготовку і кваліфікацію науково-педагогічного персоналу, сформувані уміння і навички для ефективного використання інформаційних технологій в освітньому процесі, а також здатність викладати із застосуванням цифрових технологій задля підвищення конкурентоздатності випускників на ринку праці в короткостроковій та довгостроковій перспективі (European Commission, n.d.). Європейською Комісією визначено початковий список багатонаціональних проектів, у переліку яких ті, в яких можуть брати участь учені і студенти вітчизняних університетів (European Commission, 2021). Цифровий розвиток орієнтований на людину, розширення можливостей громадян і бізнесу. У цій політичній Програмі визначено права і принципи, окреслено європейські цінності, серед яких: свобода, захист і справедливість.

Зроблено висновок, що для успішної трансформації національної вищої освіти необхідно використовувати повною мірою цифровий потенціал, що передбачає розвиток ефективних цифрових освітніх екосистем, заснованих на європейських принципах і цінностях, зорієнтованих на підготовку кваліфікованих фахівців з розвинутими цифровими компетентностями.

Ключові слова: вища освіта, цифровий потенціал, трансформація, екосистеми.

Література

- Кабінет Міністрів України. (2022, 23 лютого). Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти на 2022–2032 рр. (№ 286-р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286–2022-%D1%80#Text>
- Нацрада з відновлення України від наслідків війни. (2022, Липень). Проект плану відновлення України. Матеріали робочої групи «Освіта і наука». <http://bitly.ws/HxFR>
- Президент України. (2021, 2 червня). Про рішення Ради національної безпеки і оборони України від 14 травня 2021 року «Про Стратегію людського розвитку» (№ 225). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/225/2021#Text>
- European Commission. (n. d.). Europe’s Digital Decade: digital targets for 2030. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019–2024/europe-fit-digital-age/europes-digital-decade-digital-targets-2030_en
- European Commission. (2021, September 15). Commission proposes a Path to the Digital Decade to deliver the EU’s digital transformation by 2030. <http://bitly.ws/HxG6>

ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ УЧНІВ — ВИКЛИК СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

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

У час радикальних змін і трагічних випробувань людям треба опертися на якісь фундаментальні чинники з тим, щоб на їх базі наповнити сенсом своє життя. Відтак, особливого значення набувають цінності як на рівні окремої особистості, так і суспільства та нації в цілому. Українське суспільство нині згуртовано навколо ідеї захисту незалежності і цілісності нашої країни, своїх цінностей, які стали чи не найважливішими ознаками, що відрізняють наш народ від країни-агресора.

Під тиском війни спостерігаємо поступовий рух українського суспільства від цінностей «суспільства споживання» у бік цінностей «постматеріалізму» (Inglehart & Welzel, 2005), коли на перший план виходить не матеріальне благополуччя чи особистий успіх, а благополуччя громади та суспільства, якість людських відносин як основа людського щастя. Не-

від'ємними компонентами єдиного основоположного процесу: людського розвитку, на думку прихильників цієї теорії, є модернізація в соціально-економічній сфері, утвердження цінностей самовираження в культурній сфері та демократизація. Причому відправною точкою демократизації, є політична культура і цінності громадян, а не тільки створення демократичних інституцій і розробка «правильної» конституції.

На основі цих ідей в освіті США і деяких країн Європи і Азії виник окремий напрям освіти — ціннісна освіта (values education), який передбачає, що в учнів розвиваються моральні і політичні цінності, а також норми, ставлення та уміння, засновані на цих цінностях. Програми такого навчання базуються на думці, що людина, будучи істотою розумною і свідомою, прагне до певних цінностей, які стосуються фізичної, психічної, духовної та суспільної сфери життя й є фундаментом прийняття рішень, визначаючи розвиток людини, її ставлення до інших людей та речей, її емоційний стан та самооцінку.

Еволюція цінностей громадян України зафіксована соціологічними дослідженнями. Наприклад у серпні 2022 р. засвідчено (Соціологічна група «Рейтинг», 2022) зростання цінності незалежності України, української мови, українського громадянства (94% опитаних вважають себе громадянами України порівняно 76% у 2021 р.). Водночас, за даними Фонду демократичних ініціатив від серпня 2022 р., лише 64% громадян підтримують демократію як форму державного устрою в Україні. А за даними КМІС, у липні того ж року 58% опитаних, погодились, що для України сильний лідер важливіший за демократичну систему (КМІС, 2022). Ціннісні зрушення не стосуються готовності громадян до підтримки подальших демократичних реформ і відповідальної участі в їх здійсненні, прагнення до створення дійсно демократичних інституцій, без яких європейське майбутнє нашої держави неможливе.

Ці дані ще раз підтверджують актуальність завдання освітніх закладів з формування соціально-політичних цінностей учнів (серед них свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до закону, солідарність, відповідальність), на яких наголошує Концепція Нової української школи. Очевидно до цього переліку необхідно додати й цінності Європейського союзу, зокрема, повагу до людської гідності і прав людини, рівність, верховенство права. Важливий внесок у розв'язання цього завдання безумовно мають зробити предмети громадянської та історичної освітньої галузі.

Під цінностями вчені-психологи розуміють систему специфічних утворень у структурі свідомості людини, котрі є для неї ідеальними зразками поведінки, орієнтирами, що регулюють її соціальну поведінку протягом життя, виступають джерелом мотивації та спонукають до діяльності. Особистісні цінності формуються шляхом інтеріоризації (переходу у внутрішній план, «привласнення») цінностей суспільства. Поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо. Розуміння способу формування цінностей особистості на основі інтеріоризації нею суспільних цінностей дозволяє визначити деякі методичні підходи до формування цінностей у процесі навчання різних предметів, зокрема суспільствознавчих. Функціонування цього механізму в освітньому процесі забезпечується по-перше, через зміст навчання (за умови забезпечення його якісного засвоєння учнями) та, по-друге, через відповідну його організацію (технології).

Навчання історії та громадянської освіти за характером навчального матеріалу дозволяє школярам досліджувати особливості розвитку, способу життя, духовності і культури різних народів, цивілізацій у різні часи. Така інформація сприяє когнітивному розвитку учнів та впливає на їхню емоційно-ціннісну сферу, оскільки вивчаючи історію, учень мимоволі формує власне ставлення до отриманої інформації й оцінює її. Це спонукає дитину до мисленнєвої діяльності та сприяє її особистісному розвитку, формуючи певні ціннісні установки. Позитивні цінності закладають духовно-орієнтаційний фундамент суспільного буття, надають смисл життю індивіда, стимулюють почуття гідності і самореалізації. Але й ті символи й коди, що формуються на основі відчуття втрат і травм як своєрідні «антицінності», також мають регулятивне значення, застерігаючи від повторення минулих помилок. Як зазначає Н. Яковенко, історична пам'ять не лише фіксує величезну кількість подій, а й синтезує, сплітає їх у єдине цілісне мереживо національної історії, де кожен факт, подія займають свою ціннісну нішу. Вона виступає не німим свідком минулого, а живим збудником людської волі й водночас, орієнтиром доцільної активності. Відбувається своєрідне сортування надбаного досвіду на позитивний, що належить засвоювати і примножувати, і негативний, який є застереженням (Яковенко, 2008).

Отже, для формування в учнів громадянських демократичних ставлень і цінностей у зміст історичної й громадянської освіти мають бути введені сюжети, що розкривають такі цінності. В історію — наприклад, про Козацьку державу та її устрій, Конституцію Пилипа Орлика, «Декларацію прав людини і громадянина», «Декларацію про незалежність США» та ін.), а відбір та структурування всього змісту курсів історії має проводитись з урахуванням психологічного механізму формування ставлень особистості — учням слід надавати інформацію про потреби, мотиви, інтереси людей, які створили такі цінності та прагнули втілити їх у життя, їхнє ставлення до світу, їхню діяльність в конкретному часі та просторі. В курсах громадянської освіти й правознавства мають не лише докладно опрацьовуватись відповідні поняття, але й системно розвиватись уміння застосувати ці поняття спершу як визначення і захист активної громадянської позиції в дискусії, дебатах на уроці, а потім — в реальних діях на користь шкільній та територіальній громаді, чи українській державі.

З цієї позиції сьогодні принципово важливим є доповнення змісту будь-якого курсу історії й громадянської освіти «воєнним компонентом», а точніше, посиленням уваги учнів до питань, які наочно демонструють історичну та ментальну різницю (протилежність) між Україною та росією, а ще цінність мови, віри, історії у зміцненні держави зсередини. Варто також зосереджувати увагу учнів на таких проблемах як цінність людського життя у XXI сторіччі, концепт «гідність людини» у контексті сучасних воєнних реалій в Україні, український героїзм як національно-історичний феномен тощо.

Щодо методики навчання, то для розв'язання цих завдань вона має бути такою, щоб забезпечити пізнавальну активність дітей, коли учень сам конструє знання, уміння та смисли, чітку і ясну процесуальність організації навчання (кооперативне навчання, дослідницькі, проєктні методи, дискусії) та результати навчальної діяльності учня, які мають бути значущими для нього і для суспільства. Необхідним є й залучення учня до безпосередньої діяльності на користь громаді й суспільству.

Ключові слова: цінності, навчання, історія і громадянська освіта, умови формування.

Література

- КМІС. (2022, Липень). Демократія, права і свободи громадян та медіаспоживання в умовах війни. Телефонне та щоденникове опитування. Вилучено травень 17, 2023 з https://www.kiis.com.ua/materials/pr/20220817_z/%D0%94%D0%BE%D1%81%D0%BB%D1%96%.pdf
- Соціологічна група «Рейтинг». (2022, Серпень 17–18). Сімнадцяте загальнонаціональне опитування: ідентичність. Патріотизм. Цінності. Вилучено травень 17, 2023 з <https://ratinggroup.ua/research/ukraine/>
- Яковенко, Н. М. (2008). Нова доба — нові підручники. Про потребу дискусії над підручниками з історії України. Вилучено травень 17, 2023 з <http://www.novadoba.org.ua/data/metod/yakovenko.rtf>
- Inglehart, R., Welzel, C. (2005). Modernization, Cultural Change, and Democracy. The Human Development Sequence. New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511790881>

ВИКЛАДАННЯ ЦИФРОВОЇ ПЕДАГОГІКИ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Микола Пригодій, д. пед. н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення особливостей викладання навчальної дисципліни «Цифрова педагогіка» у закладах освіти.

Швидкі темпи розроблення та запровадження технологічних розробок, легкість доступу до глобальної мережі, підвищення комп'ютерної грамотності всіх верств населення країни сприяли виведенню питання цифровізації суспільства на перший план. Оскільки вплив цифрових технологій проявляється у всіх аспектах життя суспільства, питання про цифровізацію освіти було неминучим. Пандемія прискорила процес переходу закладів освіти до нових систем організації навчання.

Існує багато досліджень щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі. Оскільки явище цифровізації освіти є багатограним, то вчені розрізняють позитивні та негативні аспекти даного феномену (рис. 1).



Рис. 1. Діаграма для порівняння позитивного та негативного впливу цифрових технологій

Доведено, що цифрові технології позитивно впливають на (рис. 2а):

- полегшення доступу до інформації (J.P. Calvert, D. Chiarella, E.S. Gbaje, L. Hasman, D. Hendrix, J. Kotso, P. Meng, E. Neo, D. Stuart, M. Zafron та ін.);
- урізноманітнення викладання (J. Briggs, D. Evans, A. Haleem, M. Javid, M. Núñez-Canal, M.D.L.M. de Obesso, J.M. Pearce, C.A. Pérez-Rivero, M.A. Qadri, C. Smith, A. Stone, R. Suman та ін.);
- підвищення креативності здобувачів освіти (C. Bokhove, A. Bunjak, M. Cerne, S. Mao, M. Mavrikis, S.E. Naumann, A. Popovic, R. Quaglia, V. Scuotto, Ch. Tang, T. Tzanidis, A. Usai, M. Xenos, Z. Xing та ін.);
- спрощення навчання (C. Hillier, J. Juntunen, R. Kärnä, M. Koskenranta, H.-M. Kuivila, K. Mikkonen, A. Oikarainen, S. Pramila-Savukoski, J. Rizk та ін.).

У той самий час використання цифрових технологій призводить до (рис. 2б):

- гальмування соціальних навичок (Z. Alaedini, H.B. Ahmadabadi, M. Dalvi-Esfahani, D.J. Kuss, D. McCoubrey, A. Niknafs, H. Pang, T. Ramayah, D.A. Rosenstein, F.H. Theron та ін.);
- частого відволікання від предмету вивчення (M.A. Briggs, E. Kanjo, D. Kuss, C.-H. Liao, V.J. McIver, O. O'Brien, D.J. Peart, M. Robb, P.L.S. Rumbold, T. Shellenbarger, A. Sumich, C. Thornton, J.-Y. Wu та ін.);

- гальмування навичок міжособового спілкування (A. Cortes-Pascual, D.N. Greenfield, A. Iacovelli, M. Latorre-Martinez, R. Lozano-Blasco, A.Q. Robres, A.S. Sanchez, S. Valenti та ін.);
- погіршення стану здоров'я (F. Ahmmed, M. Brazaitis, K. Dengler, T.B. Emran, K. Hiesinger, J. Hossain, S. Mitra, A. Rahman, S. Sanam, A. Satas, A. Tisch та ін.);
- збільшення часу на навчання у зв'язку з необхідністю попередньо опанувати технологією (C. Cavanaugh, V. Cirillo, G. Elia, L. Fanti, E. Konstantinou, D. Maor, A. Margherita, A.M. McCarthy, A. McConney, G. Mele, A. Mina, I. Muschaweck, V. Ndou, A. Ricci, G. Secundo, P.D. Vecchio, H. Wehnes та ін.).

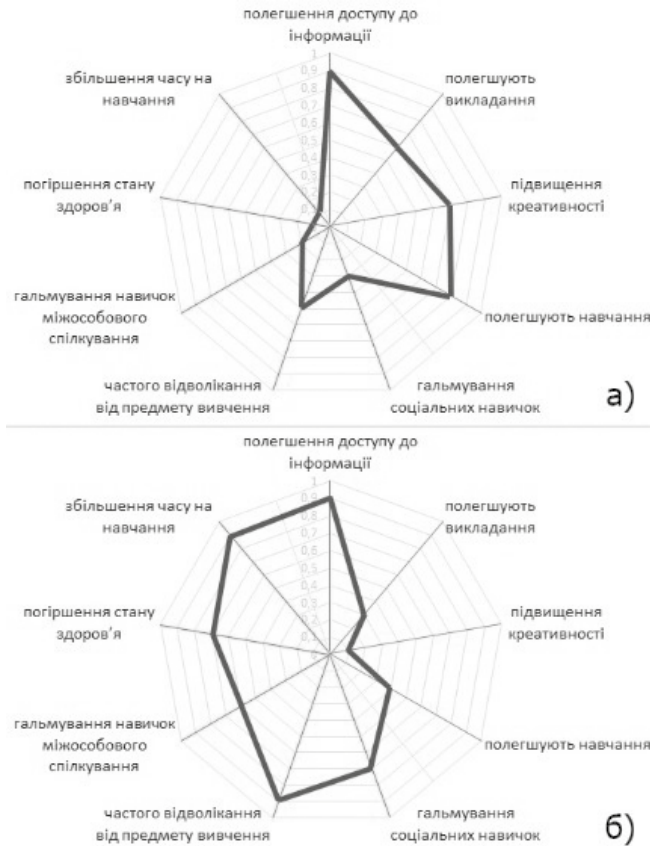


Рис. 2. Приклади переважання позитивних (а) та негативних (б) характеристик

Стає зрозумілим той факт, що викладачі та здобувачі освіти по-різному подають та засвоюють навчальну інформацію у залежності від типу та кількості цифрових технологій, що задіяні у даному процесі.

Цифрові технології також змінили систему міжособових відносин між викладачами та здобувачами освіти. Більше не актуальна традиційна парадигма всезнаючого, всемогутнього викладача, який наповнює знаннями «чистий» мозок учнів. Хоча ця парадигма була на піку популярності в 1960–1970-х роках, вона все ще залишається актуальною для певної категорії викладачів. Наприклад, у докарантинний період (2018 р.) Прихильники традиційної системи організації освітнього процесу з використанням ІКТ лише як екранної наочності становили 27 %, а вже на прикінці 2020 р. такі викладачі склали 17 % (Пригодій, 2021).

Деякі педагоги вперше сприйняли цифрові технології з великим хвилюванням, оскільки їх потенціал досліджувався. Було багато прогностичних коментарів про те, що комп'ютер та інтернет замінить учителя, що призвело до певної негативної реакції щодо впровадження технологій в освітній процес. Сьогодні цифрові технології сприяли переходу до більш незалежних способів навчання під керівництвом студентів. Викладачі тепер беруть на себе роль помічника, провідника у світі інформаційних потоків, допомагаючи здобувачам освіти ефективно обирати найактуальнішу інформацію для засвоєння.

Отже, цифрові технології вже не просто інструмент (технічний засіб) навчання, вони змінюють те, як і що ми вивчаємо. Але цифровізація освітнього процесу сама по собі не робить навчання ефективним: педагоги повинні розуміти, як ефективно використовувати технології, розуміти теорії навчання, що лежать в основі практики, і знати, як вибрати правильну технологію для результатів навчання, яких вони прагнуть досягти. Актуалізувалась проблема як навчати за допомогою цифрових технологій (Kryvorot & Pryhodii, 2020).

У Leeds Beckett University (Велика Британія) впродовж одного року викладається курс “Digital Pedagogy”. У рамках цього курсу передбачається: навчитись критично аналізувати та приймати обґрунтовані рішення щодо розробки та впровадження цифрової педагогіки; узагальнення та оцінка підходів до використання цифрових технологій в освіті; розглядаються соціальні, технологічні та освітні проблеми, пов'язані з використанням цифрової педагогіки; обговорення та аналіз питань, які викликають

інтерес і занепокоєння педагогів, які використовують цифрові підходи до педагогіки тощо.

George Brown College (Канада) пропонує 45 годинний курс “Digital Pedagogy” з метою підготовки студентів оцінювати, рекомендувати та впроваджувати цифрові інструменти в особистому, онлайнному чи гібридному середовищі.

Грунтовну підготовку з даного питання при вивченні програми “Digital Pedagogy and New Literacies” (12 кредитів) забезпечує University of Colorado Denver (США). Програма включає обов'язкові курси: Критична цифрова педагогіка (3 кредити); Критична цифрова грамотність (3 кредити). Та по одному курсу з двох напрямів по 3 кредити: 1) Ігри та навчання, Навчання за допомогою Digital Stories, Розробка синхронного навчання, Робота в середовищі Maker Studio; 2) Практикум, Дослідження дизайну та технологій навчання, Стажування.

Зроблено висновок, що з метою розвитку знань та навичок, необхідних для розробки, впровадження та оцінки цифрових педагогічних практик в освітньому просторі необхідно здійснити запровадження курсу/програми для педагогів «Цифрова педагогіка». У світі поки що не склалось усталене ставлення до цифрової педагогіки як самостійної науки, але цей напрям стає актуальним для закладів підготовки та перепідготовки викладачів. Для вирішення проблеми адаптації викладачів до використання цифрових технологій в освіті використовуються як короткотермінові курси так й окремі спеціалізації, що включають декілька курсів. Назріла необхідність для розроблення структури та змісту освітнього компоненту «Цифрова педагогіка» з урахуванням світового досвіду закладів освіти України.

Ключові слова: цифрова педагогіка, переваги та недоліки цифрових технологій, цифровізація освіти.

Література

- Вороніна-Пригодій, Д. (2022). Європейський досвід державно-приватного партнерства зі створення програм працевлаштування та зайнятості молоді. Інноваційна професійна освіта, 1(2), 50–52. https://lib.iitta.gov.ua/730993/1/2022_1_2_збірник%20тез%20.pdf#page=51

- Пригодій, М. А. (2015). Використання компаративного аналізу в дослідженнях з порівняльної педагогіки. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету, 124, 292–294.
- Пригодій, М. А. (2021). Методичні основи розроблення SMART-комплексів для підготовки кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та машинобудівної галузей. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 3(1), 1–8. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-1-2-8>
- Kryvorot, T., & Pryhodii, M. (2020). Using network-based educational and methodological complexes in professional training of future lecturers. Professional Pedagogics, 1(20), 109–117. <https://doi.org/10.32835/2707-3092.2020.20.109-117>

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПУБЛІЧНО-ПРИВАТНОГО ПАРТНЕРСТВА У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

**Валентина Радкевич, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**
Інституту професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Публічно-приватне партнерство (далі – ППП) у сфері професійної освіти в країнах Європейського Союзу (далі – ЄС) є важливим інструментом підвищення її якості та ефективності, а також забезпечення національної конкурентоспроможності та розвитку економіки. Разом із зростанням глобалізації та технологічних змін, у більшості країн спостерігається зростання ролі ППП в розвитку професійної освіти. Багато країн розробляють та впроваджують різноманітні програми й ініціативи, спрямовані на забезпечення взаємодії між освітніми установами та підприємствами. Це дозволяє створювати оптимальні умови для навчання студентів та розвитку їх професійних навичок, забезпечує підприємствам кваліфіковану робочу силу та сприяє розвитку економіки країн в цілому.

До провідних тенденцій розвитку ППП у сфері професійної освіти належать: розширення учасників партнерства і розвиток його нових форм для забезпечення ефективної співпраці та розподілу ресурсів між учасниками ППП; підвищення якості професійної освіти на основі модер-

нізації матеріально-технічної бази, розширення практичних аспектів у навчальних програмах та залучення до викладацької діяльності педагогів з практичним досвідом; збільшення кількості програм професійного навчання та стажування, що розробляються у співпраці з партнерами й відповідають потребам ринку праці, а також дають змогу студентам отримувати практичний досвід у реальних умовах виробництва; збільшення програм фінансування професійної освіти за рахунок інвестицій державного й приватного секторів, міжнародних організацій, програм фінансової підтримки та пільг для підприємств; розвиток інновацій (проектів, технологій, досліджень), що відповідають потребам ринку праці й дають змогу студентам отримувати доступ до найновітніших знань і технологічних розробок, а підприємствам – до фахівців з інноваційними здібностями; забезпечення доступності професійної освіти для всіх категорій населення, охоплюючи осіб з інвалідністю та малозабезпечених груп населення шляхом розроблення програм, що враховують особливі потреби та можливості студентів, розширення програм фінансової підтримки та стипендій, що забезпечують соціальну включеність й зниження рівня безробіття; стимулювання зайнятості та підвищення заробітної плати, оскільки програми професійного навчання та стажування можуть бути більш зорієнтовані на потреби ринку праці й розвитку підприємництва тощо.

Розглянемо особливості тенденцій розвитку ППП у сфері професійної освіти, щодо розширення учасників партнерства. Означена тенденція відображає зростання кількості угод, що укладається між закладами професійної освіти з роботодавцями різних галузей економіки й бізнесу, забезпечуючи навчання майбутніх фахівців відповідно до потреб ринку праці. Це збільшує можливості випускників отримувати практичний досвід та необхідні для роботи знання (Данія, Іспанія, Ірландія). Спостерігається заінтересованість роботодавців у співпраці з навчальними закладами, що пов'язується зі зміною орієнтації економіки країни на нові технологічні напрями та потребою у кваліфікованій робочій силі (Словенія). У Німеччині, Австрії, Швейцарії таку форму партнерства з роботодавцями у сфері професійної освіти активно підтримує Уряд шляхом надання додаткових фінансових стимулів (Smith, 2021). Одним із прикладів ППП у сфері професійної освіти в Нідерландах, що розкриває участь роботодавців у професійній підготовці кваліфікованих фахівців є програма «Учень на робочому місці» (Learning on the Job). Ця програма дає змогу студентам

здобути професійну кваліфікацію на робочому місці, забезпечуючи їх взаємодію з різними підприємствами та розвиток необхідних навичок і знань у реальних умовах роботи (SBB, 2021).

Останніми роками активно розвивається партнерство закладів професійної освіти з приватними компаніями, які у співпраці створюють: спільні підприємства та надають послуги з професійної підготовки й підвищення кваліфікації фахівців (Австрія); навчально-виробничі центри для підготовки спеціалістів у галузі енергетики («Ignitis group», Литва). Прикладом залучення приватних компаній до реалізації проєктів ППП в Литві є «Програма розвитку компетенції на основі замовлення від промислових підприємств», згідно з якою здійснюється навчання працівників у закладах професійної освіти (Investment and Development Agency of Latvia, (n.d.). У Греції приватні компанії допомагають державним органам забезпечувати якісну практичну підготовку студентів до майбутньої кар'єри на ринку праці, особливо у сфері зеленої економіки та сталого розвитку. Це дає змогу приватним підприємствам задовольняти власні потреби у кадрах, відстежувати реалізацію проєктів ППП, виявляти проблеми та можливості для подальшого розвитку партнерства, що позитивно позначається на збільшенні кількості підготовлених кваліфікованих фахівців та забезпеченні якості професійної освіти (Данія).

Значний інтерес до ППП у сфері професійної освіти проявляють не тільки великі підприємства, але й малі та середні, а також різні соціальні групи. Це дозволяє створювати нові можливості для студентів в отриманні практичного досвіду та знань, а також підвищувати рівень зайнятості населення (Хорватія), забезпечувати доступність практичної підготовки кваліфікованих фахівців з урахуванням потреб малих і середніх підприємств, що сприяє розвитку економіки країн ЄС (Словенія, Румунія, Італія).

До реалізації проєктів та ініціатив ППП, спрямованих на підтримку професійної підготовки кваліфікованих фахівців до роботи в сучасній економіці активно долучаються громадські та неприбуткові організації (Фінляндія, Швеція, Франція). Зокрема громадські організації беруть участь у забезпеченні відповідності навчальних програм вимогам суспільства та ринку праці. Крім цього в Італії діє ряд професійних асоціацій та організацій, які сприяють розвитку ППП в системі професійної освіти, зокрема (Confartigianato Imprese, (n.d.).

Розширюється партнерство закладів професійної освіти із зарубіжними компаніями та організаціями. Так, Бельгійські професійні школи й

роботодавці активно розвивають міжнародне партнерство, що дає змогу студентам отримувати професійний досвід в інших країнах та поглиблювати свої професійні знання. З цією метою у 2019 році було підписано угоду між Міністерством освіти, науки та спорту Литви й Посольством Німеччини про співпрацю в галузі професійної освіти. Заклади професійної освіти Швеції, Словенії співпрацюють з міжнародними організаціями, які надають їм фінансову підтримку для професійної підготовки кваліфікованих фахівців. Така форма партнерства сприяє обміну досвідом й використанню кращих практик розвитку професійної освіти.

З огляду на актуальність тенденцій розвитку ППП в країнах ЄС, їх доцільно враховувати в налагодженні державно-приватного партнерства (ДПП) у сфері професійної освіти в Україні, а саме: забезпечення ефективної комунікації та партнерства між установами та організаціями – для обміну досвідом і ресурсами; визначення чітких ролей та обов'язків кожного партнера – для ефективного партнерства, розуміння своєї відповідальності; регулювання партнерства за допомогою законодавства – для визначення правової бази, механізмів контролю за виконанням угод; забезпечення якості підготовки фахівців; розроблення механізмів оцінювання партнерства та інструментів покращення його результатів; залучення приватних компаній та інших організацій до фінансування програм професійної освіти; спільне розроблення проєктів і програм – для забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців з урахуванням потреб ринку праці; державна підтримка стабільності партнерства та забезпечення додаткових ресурсів для його реалізації; залучення громадськості до партнерства – для підвищення важливості професійної освіти та її впливу на розвиток суспільства й економіки країни.

Ключові слова: публічно-приватне партнерство (ППП), країни ЄС, професійна освіта.

Література

Confartigianato Imprese. (n.d.). Retrieved March 22, 2023, from <https://www.confartigianato.it/>.

Europa Commission. (2021). Vocational education and training in Lithuania. Retrieved from <https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/european-centre-for->

the-development-of-vocational-training-vet-intranet-research-and-policy-institute/panorama-vet/panorama-63/vocational-education-and-training-lithuania_en

Investment and Development Agency of Latvia, (n.d.). Industrial Enterprise Competence Development Programme. Retrieved from <https://www.liaa.gov.lv/en/invest-latvia-business-support-services/support-for-industry/industrial-enterprise-competence-development-programme-iccada>

SBB. (2021). Learning on the Job in the Net herlands. Retrieved from <https://www.stb.nl/learning-on-the-job>).

Smith, J. (2021). Dual Education: A successful approach to vocational education and training. Europa Training Foundation. <https://www.etf.europa.eu/en/blog/dual-education-successful-approach-vocational-education-and-training>

ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ЗАСОБІВ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

Олександр Радкевич, д. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Останніми роками інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) все активніше застосовують в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Країни Європейського Союзу досягли значних успіхів у цьому напрямі, впроваджуючи електронні засоби оцінювання якості освіти. Застосування таких засобів дає змогу досягти більшої ефективності навчання, підвищити мотивацію учнів та забезпечити кращий контроль за якістю освітнього процесу. Зокрема у німецькому законодавстві передбачено використання ІКТ в освітньому процесі (Gesetz zur Förderung der Qualität im Bildungswesen, 2017). Згідно з цим законом, учасники освітнього процесу мають право на доступ до електронних ресурсів, що сприяє підвищенню якості освіти. Шведські законодавчі акти, такі як «Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet» (Skolverket, 2018), підкреслюють важливість використання ІКТ в освітньому процесі та сприяють розвитку цифрових навичок здобувачів освіти. Законодавство Нідерландів також передбачає застосування ІКТ в освітньому процесі. Згідно із ним «Kerndoelen Primair Onderwijs» (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en

Wetenschap, 2017), одним із ключових завдань освітнього процесу є розвиток цифрових навичок здобувачів освіти, а також підготовка вчителів до ефективного використання ІКТ у навчанні.

У країнах Європейського Союзу особливо активно впроваджують електронні платформи, програми та інші інструменти для моніторингу та оцінюванню навчальних досягнень учнів. Зокрема у Німеччині широко застосовують в закладах загальної середньої освіти системи адаптивного тестування, які дають змогу індивідуально підходити до оцінювання результатів навчання здобувачів освіти. Ці системи забезпечують автоматичне регулювання рівня складності питань на основі відповідей учнів, дозволяючи вчителям краще виявляти прогалини в знаннях та розробляти ефективні стратегії їх усунення (Rozenblatt, 2020). Також в Німеччині застосовуються електронні журнали, які спрощують процес ведення обліку успішності та відвідуваності занять. Використання цих журналів сприяє розвитку комунікації між учнями, вчителями та батьками, оскільки вони дають можливість у режимі реального часу відстежувати успішність учнів.

У закладах загальної середньої освіти Данії виявом прогресивної освітньої політики є впровадження цифрового оцінювання, що охоплює усі предмети. Особливість цієї системи полягає в генерації індивідуалізованих завдань та забезпеченні зворотного зв'язку з учителями (Ministry of Children and Education, 2020). Цифрове оцінювання відображає світовий тренд застосування ІКТ для підтримки учителів в об'єктивності оцінювання та обробці його результатів, ураховуючи унікальні потреби та здібності кожного здобувача освіти.

У Швеції використання електронних засобів оцінювання якості освіти також має велике значення. Шведські заклади загальної середньої освіти активно використовують системи електронного навчання, які дозволяють вчителям контролювати навчальний процес, а здобувачам освіти – отримувати знання та вміння з різних предметів. Одним із таких ресурсів є платформа «Unikum» (Unikum, 2020), що уможлиблює створення індивідуальних планів навчання для кожного учня та здійснення моніторингу їх успішного виконання. Крім того, Швеція зосереджена на розвитку цифрової компетентності здобувачів освіти, і введення засобів ІКТ в освітній процес, що відіграє важливу роль у досягненні цієї мети. Зокрема, шведські заклади загальної середньої освіти активно застосовують електро-

нні системи оцінювання, які дозволяють учителям отримувати зворотний зв'язок від учнів та аналізувати результати їхнього навчання.

У Нідерландах електронні засоби оцінювання якості освіти також активно застосовують в закладах загальної середньої освіти. Найбільш популярними є такі ресурси, як «Socrative» та «Kahoot!», які дають змогу учителям розробляти інтерактивні тести та здійснювати опитування здобувачів освіти. Ці інструменти сприяють підвищенню мотивації здобувачів освіти до навчання та розвитку їхніх навичок самостійної роботи з інформацією. У цьому контексті значна увага приділяється розвитку цифрових навичок учителів та здобувачів освіти. Багато закладів загальної середньої освіти в Нідерландах застосовують платформи для спільної роботи над проєктами, зокрема часто використовується «Google Classroom», який дає змогу вчителям та учням працювати разом над завданнями та ділитися інформацією.

У цілому, країни Європейського Союзу активно впроваджують електронні засоби оцінювання якості освіти в закладах загальної середньої освіти. Вони зосереджуються на розвитку цифрових компетенцій здобувачів освіти та вчителів, а також використанні інноваційних інструментів для підтримки освітнього процесу. Ці практики дають змогу підвищити якість загальної середньої освіти та досягти кращих результатів у навчанні учнів.

Ключові слова: електронні засобів, внутрішній контроль, оцінювання якості освіти, країни Європейського Союзу.

Література

- Gesetz zur Förderung der Qualität im Bildungswesen. (2017). Bundesgesetzblatt Jahrgang 2017 Teil I Nr. 74. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.bgbl.de/>
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2017). Kerndoelen Primair Onderwijs. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.rijksoverheid.nl/>
- Ministry of Children and Education. (2020). Digital Assessment in Danish Primary and Lower Secondary Education. Retrieved May 17, 2023, from <https://eng.uvm.dk/>
- Rozenblatt, S. (2011). Kaufman Assessment Battery for Children. In Kreutzer, J.S., DeLuca, J., Caplan, B. (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_193

Skolverket. (2018). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.skolverket.se/>

Unikum. (2020). Sveriges största lärportal för alla skolformer. Retrieved May 17, 2023, from <https://www.unikum.net/>

ПОРІВНЯННЯ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ РАМОК КВАЛІФІКАЦІЙ: ДОСВІД УКРАЇНИ

Юрій Рашкевич, д.техн.н., проф.

Тетяна Семигіна, д.політ.н., проф.

Юрій Баланюк, к.техн.н., доц.

Національне агентство кваліфікацій
м. Київ, Україна

Ця робота має на меті проаналізувати важливість зіставлення Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК) та Національної рамки кваліфікацій (НРК), а також представити результати проєкту з порівняння ЄРК та НРК України.

Вільний рух кваліфікованої робочої сили вважається одним із ключових принципів Європейського Союзу (ЄС). Для забезпечення цього як на рівні ЄС, так і кожною країною членом чи кандидатом в члени ЄС, використовують різноманітні інструменти забезпечення зрозумілості та прозорості кваліфікацій. До найбільш загальних інструментів можна віднести Європейську рамку кваліфікацій (ЄРК), створену у 2008 році. Вона являє собою ієрархічно впорядкований набір із 8 кваліфікаційних рівнів, кожен із яких описаний спеціальними дескрипторами, які є узагальненими результатами навчання. Чим вищий рівень – тим складніші завдання здатний вирішувати володар кваліфікації даного рівня, із вищим рівнем самостійності та відповідальності, які вимагають глибших знань та досконаліших навичок.

ЄРК можна схарактеризувати як мету-рамку. Адже саме з нею зіставляються НРК, які містять конкретні кваліфікації, як освітні, так і професійні, кожна зі яких віднесена до певного рівня НРК. Зіставлення (англ. мовою *referencing*) – це обов'язкова формальна процедура, унаслідок якої встановлюються відповідності між рівнями НРК певної країни та ЄРК. Порівняння між собою кваліфікацій різних країн відбувається наступним чином:

на першому етапі визначається їх відповідність щодо рівня, на другому – щодо предметної області (галузі, спеціальності тощо). Результатом порівняння може бути визнання кваліфікації, отриманої в іншій країні, що дає можливість володарю кваліфікації продовжити навчання, отримати належне місце праці, соціальні пільги тощо.

Для України стати повноцінним членом Європейської системи кваліфікацій критично важливо не лише тому, що ми отримали кандидатський статус, а й для того, щоб наші громадяни, які через російську агресію стали біженцями, змогли отримати адекватні їхнім кваліфікаціям місце праці та винагороду.

Робота над порівнянням НПК України з ЄПК розпочалася восени 2021 року, тобто ще до того, як Україна стала кандидатом в члени ЄС. Цьому сприяло оновлення у 2017 році. Рекомендації щодо ЄПК (The Council of the European Union, 2017), у якій Рада ЄС просить Європейську Комісію та держави-члени вивчити можливість порівняння національних і регіональних рамок кваліфікацій третіх країн із ЄПК. Дорадча група ЄПК (основний орган ЄПК) обрав Україну однією із двох країн світу для реалізації пілотного проєкту порівняння її НПК із Європейською рамкою.

Для порівняння НПК із ЄПК було сформовано спільну робочу групу, до складу якої увійшли представники Європейської Комісії, Європейського фонду освіти (ETF), Дорадчої групи ЄПК, Міністерства освіти і науки України, Національного агентства кваліфікації, роботодавці, освітні експерти. Збір та аналіз інформації, а також підготовка підсумкового спільного звіту (Європейська Комісія, 2023) тривали понад півтора року.

Порівняння обох рамок здійснювалися за такими критеріями, розробленими Дорадчою групою: (1) завдання рамок кваліфікацій; (2) сфера охоплення рамок кваліфікацій; (3) рівні та дескриптори рівнів; (4) підходи до результатів навчання; (5) підтвердження неформального та інформального навчання, а також визнання попереднього навчання; (6) забезпечення якості; (7) комунікація, прозорість, доступ до інформації; (8) процеси визнання; (9) структури управління; (10) забезпечення прозорості та якості процесу порівняння. За кожним із критеріїв були охарактеризовані як спільні риси, так і наявні відмінності.

Під час аналітичної роботи основна увага була звернена на освітні кваліфікації загальної середньої освіти, професійно-технічної освіти та професійні кваліфікації. Що стосується зіставлення кваліфікацій вищої

освіти із Рамкою кваліфікацій Європейського простору вищої освіти, то звіт про самосертифікацію був підготовлений ще у 2021 році, затверджений Колегією МОН та надісланий до групи супроводу Болонського процесу (цей звіт став додатком до звіту щодо порівняння НРК із ЄРК).

Аналіз виявив, що за більшістю критеріїв НРК України повністю суголосна із Європейською. З-поміж ключових відмінностей відзначено різницю в тлумаченні нормативно-правовій базі терміну «результати навчання» (англ. мовою *learning outcomes*) та підстави для упорядкування кваліфікаційних рівнів. Європейські експерти зауважили, що в Україні часто терміни «результати навчання» та «компетентності» використовують як синоніми, що не відповідає ЄРК. Так, наприклад, у постанові Кабінету Міністрів України (Кабінет Міністрів України, 2020) НРК визначається як «системний і структурований за компетентностями опис кваліфікаційних рівнів», а от у ЄРК та в усіх НРК інших європейських країн структурування відбувається за результатами навчання. Водночас під час обговорення представники української сторони показали, що на практиці (у стандартах, освітніх програмах, у процесах оцінювання) наші підходи відповідають європейським. З-поміж інших виявлених недоліків варто згадати: відсутність сучасного закону про професійну (професійно-технічну) освіту, недосконалість вітчизняного Реєстру кваліфікацій; відсутність у НРК кваліфікацій загальної середньої освіти, наявність різних процедур присвоєння професійних кваліфікацій закладами освіти та кваліфікаційними центрами.

Робоча група запропонувала низку рекомендацій для подальшого удосконалення української НРК, зокрема наступні.

Зв'язок між дескрипторами рівнів і результатами навчання кваліфікацій варто додатково посилити у сфері професійно-технічної освіти, загальної освіти й наявних професійних кваліфікацій.

Зазначення рівнів ЄРК у зв'язку з кваліфікаціями є найвідчутнішою інформацією для кінцевих користувачів і роботодавців. Українські кваліфікації вищої освіти виразно співвіднесені з НРК, але інші типи кваліфікацій такого співвіднесення не мають.

Кваліфікації професійно-технічної освіти могли б виграти від впровадження додатків до дипломів (свідоцтв) і коротких описів результатів навчання.

Система забезпечення якості кваліфікацій професійно-технічної та загальної освіти існує, але її зв'язок з НРК потрібно зробити більш очевидним.

Підтвердження результатів неформального та інформального навчання в Україні розширюється на інші типи кваліфікацій у структурі НРК. Налагожденню тісної співпраці між країнами, які входять у ЄРК, і Україною сприятиме впровадження нових розробок, наприклад, мікрокваліфікацій.

В Україні Реєстр кваліфікацій функціонує поки не повною мірою: його ще необхідно наповнювати додатковою інформацією про кваліфікації.

Варто розвивати використання НРК для підтримки професійної орієнтації.

Отже, перший прецедент в практиці Європейської Комісії порівняння ЄРК та НРК третьої країни (яка не є членом ЄС) виявився успішним. За час впровадження цього проєкту Україна набула офіційного статусу країни-кандидата в члени ЄС, і здійснення порівняння НРК із ЄРК стало важливим кроком на шляху інтеграції національної системи кваліфікацій у ЄРК. Представники України включені до складу Дорадчих груп Європейської Комісії з питань ЄРК та Eurorpass; розробляється і буде реалізований за участю європейських інституцій, насамперед Європейської Комісії та Європейського фонду освіти, спільний план дій щодо удосконалення української НРК та подальшої її імплементації; на базі Національного агентства кваліфікацій створено Національний координаційний пункт ЄРК. Далі має відбутися формальне зіставлення НРК із ЄРК, що сприятиме автоматичному визнанню наших кваліфікацій у країнах, які є членами та кандидатами в члени ЄС.

Ключові слова: рамка кваліфікацій; результати навчання; кваліфікації.

Література

Європейська Комісія. (2023). Звіт про порівняння Європейської рамки кваліфікацій і української Національної рамки кваліфікацій. Вилучено 17 травня, 2023 з <http://bitly.ws/HmPQ>

Кабінет Міністрів України. (2020). Про внесення змін у додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341: Постанова № 519. Вилучено 17 травня, 2023 з <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#Text>

The Council of the European Union. (2017, May 22). Recommendation on the European Qualifications Framework for lifelong learning and repealing the recommendation of the European Parliament and of the Council of 23 April

2008 on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning. Retrieved 17 May, 2023 from <http://bitly.ws/HmPZ>

АКТУАЛЬНІСТЬ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ МОДЕЛІ ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Тетяна Ремех, к. пед. н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Широкомасштабна агресія РФ проти України, фактично війна, що триває з 2014 року, породила низку викликів та підняла пласт проблем, у тому числі й в освіті. Постало багато питань, серед яких і ті, що стосуються громадянської ідентичності як-от: Чи можна ефективно захищати державу за відсутності сформованої громадянськості як риси особистості? Від чого треба дистанціюватись і що необхідно подолати в собі, щоб відстояти суверенітет України? Яку модель громадянської освіти слід втілювати, щоб сформувати власну громадянську ідентичність та увійти в Європейський союз? До чого призводить несформована громадянська компетентність? та ін.

Громадянська освіта як освіта громадян, не втиснута виключно в рамки шкільних курсів, у країнах усталеної демократії є засобом збереження демократичних цінностей та інститутів. Для українського суспільства, де ефективні демократичні інститути та громадянське суспільство в розвої, громадянська освіта має стати важелем становлення активного й відповідального громадянина, для якого демократія, права людини, верховенство права є цінностями, що становлять основу його життєвих орієнтацій, смислів та мотивують його поведінку.

Приєднаємося до думки, що громадянська освіта не зводиться лише до правового навчання та надання знань про конституційні засади держави та її політичні інститути, а також не є патріотичним вихованням і, зрозуміло, не дорівнює йому. Громадянська освіта включає набуття знань про форми участі громадян в житті суспільства і держави, засоби впливу на органи державної влади та місцевого самоврядування, права і свободи громадян і способи їх реалізації, відстоювання та захисту, а також (що особливо важливо) формування / розвиток відповідних умінь і навичок особистості.

Виявлено, що європейська модель громадянської освіти ґрунтована на трактуванні громадянської освіти в широкому сенсі – пріоритетності формування громадянських якостей для становлення відповідальної особистості в усіх сферах її діяльності. Особливістю такої моделі є її здатність швидко реагувати на зміни в суспільному житті, нові проблеми і виклики.

У країнах Європейського Союзу поняття «громадянська освіта» еволюціонувало від «Civics education» (отримання знань у сфері суспільствознавства, політології, історії, права) до «Citizenship education» (формування громадянськості). Як бачимо, акцент змістився від системного надання знань (інформації, відомостей) з основ суспільних наук до формування / розвитку громадянської компетентності особистості – здатності, яка робить її активним суб'єктом соціально-політичних практик демократичного суспільства (Топалова & Чистіліна, 2018). При цьому громадянська компетентність є поєднанням знаннєвого, діяльнісно-процесуального та мотиваційно-ціннісного складників.

Зазначимо, що громадянська освіта за означеної моделі охоплює найрізноманітніші питання, серед яких: права людини, участь в суспільному / політичному житті, форми самоорганізації громадян (наприклад, волонтерство), самоідентифікація, громадянська стійкість, міжкультурна комунікація, екологічна освіта тощо. Важливо, що громадянську освіту європейської моделі уявляють безперервним процесом. Це означає, що набуття й застосування особистістю нових, затребуваних навичок громадянськості, усвідомлення причетності та власної відповідальності відбувається протягом життя. З'ясовано, що такі навички формуються і вдосконалюються виключно в навчанні через практику, де знання засвоюють у змодельованих та / або реальних життєвих ситуаціях.

З'ясовано, що засадничим принципом європейської моделі громадянської освіти є демократія участі – здійснення громадянами низки функцій (замість передачі їх державі / її органам) шляхом проведення референдумів, громадських ініціатив, громадських слухань, подання / підтримання петицій (в тому числі й електронних), а також через законодавчо закріплене право відкликати державних службовців, які працюють неефективно. Зазначимо, що демократія участі спрямована передусім на подолання корупції та лобювання, порушення прав і свобод людини, маніпуляцій громадською думкою, екологічних проблем тощо. Упровадження громадянської освіти необхідне також для подолання політичної апатії, пасив-

ності (наприклад, абсентеїзму), інертності, необізнаності, некомпетентності громадян, боротьби з такими викликами демократичним цінностям як нетерпимість, ксенофобія, расизм, насильство і тероризм (Мелеганіч, 2018, с. 31). Це, своєю чергою, потребує формування й розвитку нових рис особистості, пов'язаних із культурою громадянськості.

Відтак стрижнем європейської моделі громадянської освіти є підвищення ступеня активності й залученості громадян до політичних і соціальних процесів держави і громади. Одним із шляхів вирішення означеного завдання може бути розширення кола суб'єктів громадянської освіти через залучення державних органів, громадських організацій, освітніх закладів, мас медіа тощо, ефективність якого доведена практикою держав Європейського союзу.

В Україні, попри декларування євроінтеграційних намірів, закріплення курсу на Європейський союз, ухвалення низки концептуальних документів у цій галузі, досі не склалася модель громадянської освіти, що відповідає проголошеним стратегічним цілям. Фактично відсутні дієва стратегія та концепція громадянської освіти, а її цілі та завдання є предметом дискусій обмеженого кола, в основному громадських організацій та представників активної громадськості.

Обравши курс на європейську інтеграцію, в Україні досі не впроваджено систему громадянської освіти, орієнтованої на сприйняття цінностей та смислів європейської політичної культури, формування громадянської ідентичності демократичного типу. Натомість вітчизняна громадянська освіта в Україні пішла шляхом формування у здобувачів освіти фрагментарних соціологічних, політологічних та правових знань (Ремех & Пометун, 2021, с. 30).

Досліджено, що громадянська освіта в Україні нині існує в рамках шкільної: включення громадянознавчого складника в окремі курси, наприклад, «Я досліджую світ» (3–4 клас), «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 клас», «Вступ до історії України та громадянської освіти. 5 клас» та ін.; введення в 2018 році інтегрованого курсу «Громадянська освіта (рівень стандарту) 10 клас». Це підтверджують й положення освітніх документів, де зафіксовано такі основні позиції: інтеграція громадянської та історичної освіти, визначення громадянської компетентності учнів як ключової (що набувається в навчанні всіх предметів / курсів), необхідність імплементації громадянознавчих питань у зміст різних предметів /

курсів та ін. Зазначимо, що такий підхід до громадянської освіти йде в розріз із європейською практикою.

Зроблено висновок про те, що виклики, які постали перед Україною у зв'язку з війною РФ та завданнями повоєнної відбудови України, посилюють роль громадянської освіти як у формальному, так і неформальному освітньому секторі. Основним її завданням визначено формування демократичної громадянськості – активної позиції, участі, усвідомленого вибору та відповідальності особистості. Важливою умовою ефективної громадянської освіти вважаємо її практико орієнтоване спрямування.

Громадянська освіта як напрям та освітня політика (не лише як шкільний курс) має перебувати у центрі уваги освітян, політиків та суспільства (Мелеганіч, 2018, с. 23). Становлення громадянської освіти вимагає забезпечення її нормативно-правових засад, інституційної підтримки та повноцінних ресурсів (Громадянська освіта в умовах ... , с. 8). Таким чином, для впровадження в Україні громадянської освіти європейського моделі в складних умовах сьогодення стане в пригоді доскональне вивчення її змісту, компонентів та позитивного досвіду реалізації державами Європейського союзу з урахуванням національно-державних особливостей України.

Ключові слова: громадянська освіта, європейська модель, Європейський союз.

Література

- Громадянська освіта в умовах безпекових викликів і загроз (2022). Навчальний посібник / за ред. А. М. Круглашова, Н. Ю. Ротар, І. В. Цікул. Чернівці : Чернівецький нац. ун-т, 184 с.
- Мелеганіч, Г. І. (2018). Громадянська освіта як необхідна передумова євроінтеграції України. *Міжнародний науковий вісник*. Випуск 2 (18). Ужгород, 22–37.
- Ремех, Т., Пометун, О. (2021). *Методика навчання учнів ліцею громадянської освіти : методичний посібник [Електронне видання]*. Київ : Конві Прінт, 222 с.
- Топалова, С., Чистіліна, Т. (2018, Лютий 22). Майбутнє громадянської освіти в Україні – перехід до актуальної європейської моделі. Аналітичний центр «Обсерваторія демократії». <https://od.org.ua/uk>

РОЗВИТОК ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ У РАКУРСІ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ЯКОСТІ НАВЧАННЯ Й ВИМОГ PISA

Валентин Рогоза, к. пед.н.

Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Міжнародне дослідження якості освіти PISA майже 20 років тому започаткувала Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР). Україна долучилася до PISA в циклі 2018 року. PISA стала точкою відліку впровадження нового Державного стандарту початкової освіти в межах реформи Нової української школи (НУШ) з 2018/2019 н. р. Участь українських школярів у PISA – 2018 продемонструвала, що за результатами з математики, природничих дисциплін і читання вони перебувають позаду низки країн ЄС, а особливо – Естонії, Фінляндії і Польщі, які демонструють найкращі результати із країн ЄС.

Наступний цикл PISA, запланований на 2021 рік, через пандемію COVID-19 було перенесено на 2022 рік. Попри широкомасштабне вторгнення росії, Україна все ж взяла участь у дослідженні. Оприлюднення його результатів заплановано на грудень 2023 року.

Колективом фахівців Інституту педагогіки НАПН України для було проведено дослідження серед вчителів «Українські підручники з предметів природничо-наукового циклу і математики в ракурсі цілей PISA». Дослідження було спрямоване на аналіз апарату сучасного підручника на предмет кореляції з завданнями PISA. Більшість з 4883 респондентів висловили побажання підвищити якість підручникотворення (48,86% від загальної вибірки) шляхом вдосконалення змісту підручників з математики та природничо-наукового циклу. Також опитані висловили думку, щодо необхідності розробки та представлення в підручниках задач компетентнісного, дослідницького, практичного змісту, цікаві задачі, що спираються на життєві ситуації, аналогічні завданням PISA.

Першими кроки до розвитку природничо-наукової компетентності учнів у ракурсі вимог PISA та розробки PISA орієнтованих завдань стала реалізація програми Жана Моне для виконання якої Інститут Педагогіки був відібраний у конкурсі серед 1447 проектів, запропонувавши проєкт «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» (European

Teaching Excellence for Students' Better Performance - 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMO-MODULE).

Метою запропонованого модуля Жана Моне є використання досвіду країн ЄС, які були найуспішнішими у PISA – 2018, для покращення успішності українських школярів.

В рамках реалізації проєкту (2020–2023) вже другий рік поспіль впроваджується авторська програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін і математики в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України, організовано літні школи. Напрацювання науковців та вчителів узагальнено у збірках завдань типу PISA, як результат навчання курсантів.

ПІДГОТОВКА ОСВІТНІХ ЛІДЕРІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ В НІДЕРЛАНДАХ: ОСНОВНІ ПІДХОДИ

Марія Саюк, аспірантка

Інститут вищої освіти НАНП України
м. Київ, Україна

Для національної стратегії формування освітніх політик новим чинником впливу стало волевиявлення лідерів 27 країн-членів Європейського Союзу, які ухвалили рішення про надання Україні статусу кандидата на членство в ЄС. Постали нові виклики для реалізації та впровадження низки Європейських політик у вітчизняну систему вищої освіти, а також необхідність провадження нових підходів у питаннях управління освітніми процесами та готовності освітніх лідерів до змін та реформ.

З-поміж впливових партнерів України слід виділити Нідерланди, які забезпечуючи партнерські стосунки, продовжують надавати Україні фінансову, військову та гуманітарну підтримку. Система вищої освіти Нідерландів як структурна одиниця освіти на території Європейського Союзу є досить успішним прикладом реалізації Болонського процесу. Якість надаваних у Нідерландах освітніх послуг підтверджується високими позиціями голландських університетів у міжнародних рейтингах, зокрема в Academic Ranking of World Universities («Шанхайський»). Варто відзначити, що якість освітніх програм в Нідерландах зумовлена і увагою з боку держави до питання відкриття нових та продовження акредитації вже існуючих освітніх програм.

Поряд з інституційною відповідальністю за якість вищої освіти для уряду Нідерландів актуальною є відповідальність національного рівня (урядову) із збереженням організаційної, кадрової та фінансової автономії університетів. Для сфери управління (врядування у вищій освіті) на державному рівні, на рівні громадських організацій та для незалежних агентств готуються відповідні фахівці, які позиціонуються на лише як управлінці процесів і явищ в освіті, а як лідери, реформатори та гнучкі менеджери змін. Сьогодні ключові підходи для підготовки освітніх лідерів у Нідерландах вирізняються своїм різноманіттям та здійснюються через різні спеціальності залежно від бажаних програмних результатів навчання та подальшої професійної кар'єри випускника. Університети відповідно до своєї місії, намагаються визначити унікальність освітньої програми, доцільність її існування (передусім через фінансування з боку держави), соціальну роль в громаді, а також виклики, які прогнозовано можуть будуть вирішені випускниками.

У Звіті про автономію університетів Європи у 2023 р. (University Autonomy in Europe IV: The Scorecard, 2023) зазначено, що відкриття нових програм без попередньої акредитації Організацією з акредитації Нідерландів і Фландрії (The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders (NVAO) неможливе. З 2018 р. після прийняття Нідерландського індивідуального акту про акредитацію заклади освіти та програми переглядаються на основі Системи оцінювання для системи акредитації вищої освіти Нідерландів 2018. Одним із його принципів є надання бінарного, недиференційованого висновку (позитивного, можливо умовно-позитивного і негативного). Для існуючих програм акредитація безстрокова. NVAO періодично визначає, чи можна підтримувати акредитацію на основі звіту про оцінку, наданого закладами вищої освіти. Нові програми вперше отримують акредитацію терміном на шість років.

Відповідно до Шанхайського рейтингу університетів безумовним лідером у Нідерландах у сфері освітніх послуг (Subject: Education) є Utrecht University (Утрехтський університет). В Університеті запропоновано 18 різноманітних магістерських освітніх програм за спеціальністю «Education» (Освітні науки), з-поміж яких 10 – «Teacher Education» направлені на підготовку вчителів для середньої освіти, інші 8 – «Education and Pedagogical Sciences» (Освітні та педагогічні науки) готують як викладачів закладів вищої освіти, так і дослідників та управлінців різних ланок освіти.

Заслуговує на увагу освітня програма *Bestuur en beleid* (Менеджмент і політика), яка реалізується в мистецьких науках лише голандською мовою для громадян Нідерландів та результатом якої є диплом магістра менеджменту та організації (посилання). Розробники освітньої програми пропонують інтенсивну програму, націлену на деталізацію процесів управління, зокрема як організовується та скеровується громадська відповідальність у сферах охорони здоров'я, освіти, конфіденційності та безпеки. Під час навчання велике значення надається особистому розвитку та розвитку лідерського потенціалу студентів.

Поряд із наведеною вище програмою в *Utrecht University* представлено магістерську програму *Publiek management* (Державне управління), яка передбачає підготовку лідерів управління, у тому числі освітніх. На відміну від вітчизняних освітніх програм зі спеціальності «281 Публічне управління та адміністрування», програма більш звужена і сконцентрована на бажаних програмних результатах навчання випускників-магістрантів: через теорію та практичний досвід навчити по-новому дивитися на публічну діяльність, яка здійснюється у сферах освіти, охорони здоров'я та безпеки.

Університети Нідерландів також пропонують підготовку управлінців у сфері вищої освіти через спеціальність «Освітні науки». Щодо програми *Educational Leadership (Master)* (Освітнє лідерство (магістр)), яка пропонується *NHL Stenden hogeschool* (Університет прикладних наук Стенден в Нідерландах), це дворічна магістерська програма (магістр освіти) заочної форми навчання, призначена для керівників усіх секторів освіти. Ступінь магістра з освітнього лідерства здобувається на основі чотирьох принципів: якісної освіти, розвитку лідерства, організаційного розвитку і мінливого середовища.

Особливо важливим є запропоновані варіанти розвитку кар'єри та місце працевлаштування:

- уряд Королівства Нідерландів;
- місцеві органи влади та самоврядування;
- освітні організації та служби;
- громадські представництва у сфері освіти.

Однак освітні компоненти, що пропонуються для обов'язкового та вибіркового вивчення студентами програм різняться. Відповідно і програмні результати навчання та здобуті компетентності мають відмінності.

Отже, підготовка освітніх лідерів в Королівстві Нідерландів здійснюється через унікальні програми за різними спеціальностями, з-поміж яких «Менеджмент і політика», «Освітні науки» та «Державне управління». Однак цей перелік не є вичерпним і може бути доповнений розробниками освітніх програм з підготовки управлінців у сфері вищої освіти шляхом внесення відповідних програмних результатів навчання та освітніх компонентів в освітні програми інших спеціальностей.

До ключових підходів з підготовки освітніх лідерів в умовах магістратури необхідно віднести: відповідальність національного рівня поряд з інституційною відповідальністю із збереженням організаційної, кадрової та фінансової автономії університетів; обов'язковість акредитації NVAO; різноманітність магістерських освітніх програм за спеціальністю «Education»; реалізація освітньої програми на основі чотирьох принципів: якісної освіти, розвитку лідерства, організаційного розвитку і мінливого середовища; врахування бажаних програмних результатів навчання; надання пропозицій щодо розвитку кар'єри та місця працевлаштування.

Ключові слова: освітнє лідерство, управління вищою освітою, Нідерланди.

Література

- Academic Ranking of World Universities. (2022). Education. <https://www.shanghairanking.com/rankings/gras/2022/RS0506>
- NHL Stenden hogeschool: official website. Educational Leadership (Master) deeltijd. (n.d.). <https://www.nhlstenden.com/hbo-opleidingen/master-educational-leadership-master-deeltijd>
- Report University Autonomy in Europe IV: The Scorecard 2023. Enora Bennetot Pruvot, Thomas Estermann, Nino Popkhadze. (2023). <https://eua.eu/resources/publications/1061:university-autonomy-in-europe-iv-the-scorecard-2023.html>
- The Accreditation Organisation of the Netherlands and Flanders: official website (n.d.). <https://www.nvaio.net/en/quality-assurance-system-of-the-netherlands>
- Utrecht University: official website. Bestuur en beleid. (n.d.). <https://www.uu.nl/masters/bestuur-en-beleid>
- Utrecht University: official website. Publiek management. (n.d.). <https://www.uu.nl/masters/publiek-management>

РОЗШИРЕННЯ КОЛА СУБ'ЄКТІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ІЗ ЦИРКУЛЯРНОЇ ЕКОНОМІКИ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Олексій Сисоєв, к. екон. н., доцент

Київський міжнародний університет
м. Київ, Україна

Республіка Польща, виконуючи політичні та економічні рішення Європейського Союзу, спрямовані на забезпечення виконання цілей сталого розвитку, здійснює поступовий перехід від традиційної лінійної економічної моделі до моделі циркулярної економіки (економіки замкненого циклу). Реалізація поставленої мети вимагає підготовки фахівців до впровадження принципів і технологій циркулярної економіки. Необхідно звернути увагу на те, що в Республіці Польща здійснюється системний підхід до підготовки фахівців із циркулярної економіки, який виявляється у тому, що до підготовки таких фахівців залучаються різні зацікавлені суб'єкти, які опікуються проблемами економіки замкненого циклу або вбачають перспективність введення таких програм. Наведемо приклади таких суб'єктів навчання циркулярної економіки, які не є типовими для України.

Підготовка фахівців циркулярної економіки систематично проводиться в Інституті обліку та податків (Instytut Rachunkowości i Podatków) за програмою «Циркулярна економіка (економіка замкненого циклу) – шляхи впровадження та фінансування», у центрах технологічного сервісу, зокрема в «Консалтинг ММ» (MM Consulting) (заняття проводяться у формі тренінгу), під час ярмарку з охорони навколишнього середовища та поводження з відходами EKOTECH у Кельце (організатор – Кластер управління та переробки відходів (Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu) – Національний ключовий кластер в Академії Переробки (Akademii Recyklingu)). Підготовка фахівців з циркулярної економіки здійснюється також у Відділі національного фонду ЮНЕП/ГРІД-Варшавський центр (Centrum UNEP/GRID-Warszawa), у якому проводиться постійно діючі семінари «Циркулярна економіка – замикання циклу».

У Республіці Польща існують також форми підготовки фахівців з циркулярної економіки, які здійснюються за підтримки Європейської платформи стейкхолдерів циркулярної економіки. Зокрема, у межах цієї

платформи проводиться навчання за темою: «Циркулярна економіка: майстерня з пакування». Європейська платформа зацікавлених сторін з питань циркулярної економіки також організовує семінари з упаковки в циркулярній економіці.

В Україні на сьогоднішній день тільки розпочинаються зміни економічної моделі, що є вкрай важливим для повоєнного відновлення України на засадах сталого розвитку та підготовки фахівців із циркулярної економіки. За таких умов досвід Республіки Польщі становить значний інтерес для закладів вищої освіти, бізнес-структур і компаній щодо навчання й підвищення кваліфікації з питань циркулярної економіки.

Ключові слова: професійна підготовка фахівців, Республіка Польща, циркулярна економіка.

Література

- Błachowicz, K. (2020a, February 14). Szkolenie BDO, GOZ – bezpłatnie podczas Targów Ekotech. Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu. <https://klasterodpadowy.com/szkolenie-bdo-goz-bezplatnie-podczas-targow-ekotech/>
- Błachowicz, K. (2020b, October 16). European Circular Economy Stakeholder Platform organizuje warsztaty na temat opakowań w gospodarce o obiegu zamkniętym. Klaster Gospodarki Odpadowej i Recyklingu. <https://klasterodpadowy.com/warsztaty-na-temat-opakowan/>
- Circular Economy – zamykamy obieg! (2020). GRID Warszawa. <https://www.gridw.pl/partnerstwo/inicjatywy/1209-warsztaty-circular-economy-zamykamy-obieg>
- Fabrycka, W. (2020). Szkolenie Circular economy w budownictwie – trend czy konieczność? Polskie Stowarzyszenie Budownictwa Ekologicznego. https://plgbc.org.pl/wyd_i_szkol/szkolenie-circular-economy-w-budownictwie-trend-czy-koniecznosc/
- Gospodarka o obiegu zamkniętym (GOZ) i minimalizacja odpadów w przedsiębiorstwie (2018). Teraz Środowisko. <https://www.teraz-srodowisko.pl/kalendarz/gospodarka-o-obiegu-zamknietym-goz-i-minimalizacja-odpadow-w-przedsiębiorstwie-1143.html>

ОСВІТА НА ПОГРАНИЧЧІ. ПОЛІКУЛЬТУРНА ШКОЛА

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

Україна є найбільшою країною в Центральній-Східній Європі, яка межує з сімома країнами: Польща, Угорщина, Словаччина, Румунія, Молдова, росія і білорусь. З 27-ми регіонів України, включаючи тимчасово окуповані АР Крим та Севастополь, 16 регіонів межують із іноземними державами. Загальна протяжність українського кордону становить біля 7 тис. кілометрів. Звернемо увагу на те, що найбільша протяжність кордону (2295 км) приходить на кордон з росією, далі у протяжності кордону: Молдова (1222 км), білорусь (975 км), Румунія (613 км), Польща (542 км), Угорщина (136 км), Словаччина (98 км). На сухопутну ділянку кордону припадає майже 5700 км. Після початку російської агресії 24 лютого 2022 року майже 21% території України окуповано.

Подані цифри переконують, що до пограничних територій України (пограниччя) має бути особлива увага щодо соціально-економічних і політичних аспектів їх життєдіяльності, зокрема і в контексті організації освіти. Загальновідомо, що освіта є найбільш масовим інститутом суспільства, який охоплює всі верстви населення від дошкільного до дорослого віку, має найефективніший вплив на формування свідомості суспільства і кожної людини, особливо у дитячому і молодому віці. За таких умов організація освіти на пограниччі має враховувати особливості цих регіонів, зокрема культурні, мовленнєві, соціально-економічні, а також особливості вирішення проблем формування національної ідентичності та національно-патріотичного виховання.

На сьогодні проблема пограниччя в Україні вивчається у контексті парадигми простору (О. Кривицька), особливостей окремих територій пограниччя (Л. Вахніна). Дискурс пограниччя знаходимо у соціокультурних дослідженнях (Л. Бутенко, Г. Красовська, Я. Верменич). Розглядається проблема пограниччя в зарубіжній етнології (Г. Щербій). Педагогічні аспекти дослідження пограниччя – поодинокі (О. Алексєєва, Л. Бутенко). Отже дослідникам освітньої галузі варто приділити більшу увагу освітнім про-

блемам пограниччя, тим більше, що під час воєнного стану такі проблеми набувають особливого звучання.

Внаслідок переміщення (у зв'язку з повномасштабним вторгненням росії в Україну) значної кількості українських дітей в інші країни Європи, зокрема Польщу, польські дослідники посилили дослідження функціонування польських шкіл на пограниччі та в середині країни, оскільки кожна польська школа, приймаючи українських дітей, стала інклюзивним маленьким пограниччям. У польському педагогічному просторі з новими акцентами стали вживати термін «полікультурна школа». Дослідження, здійснене нашими польськими колегами, «Разом у класі. Діти з України у польських школах» дозволило виявити потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи, які, на нашу думку, можна враховувати в освітньому процесі шкіл українського пограниччя. Заслуговує на увагу висновок, що полікультурна школа – «це інша освітня система», яка незважаючи на певну схожість, все ж відрізняється від звичайної школи в середині України. І це саме по собі є викликом. Варто зазначити, що для польських дослідників проблеми полікультурної школи не є принципово новими, оскільки дослідженням міжкультурної освіти і комунікації, впровадженню принципу полікультурності в польській освіті завжди надавалася значна увага у польській педагогічній науці. На наш погляд, саме це забезпечило досить успішну адаптацію українських дітей у польських школах. Робимо висновки!

Ключові слова: пограниччя, освіта на пограниччі, міжкультурна освіта, полікультурна школа.

Література

Разом у класі. Діти з України у польських школах: Потенціали та виклики у розбудові полікультурної школи в контексті війни. Думка вчителів: Звіт про дослідження. (2023). Фонд «Школа з класом» (Польща), Національна академія педагогічних наук України (Київ). Педагогічна думка.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анастасія Ситнік, здобувачка вищої освіти

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Марина Нетреба, к. філол. н., доцент

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є стрімке збільшення потоків інформації, удосконалення інформаційних технологій та комп'ютерної техніки. Тому нагальною стає потреба формування молодших школярів вміння використовувати інформативний, пізнавальний, соціокультурний потенціал медіаконтенту, перенесення і відображення інформації про оточуючий світ та унаочнення її в доступному для учнів початкової школи форматі.

Медіаосвіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи й традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (Antonova, 2020).

Результатом медіаосвіти має бути підвищення рівня медіакомпетенції, або її ще називають медіаграмотністю, яка полягає в сукупності мотивів, знань, умінь і можливостей, що сприяють добиранню, використанню, критичному аналізу, оцінюванню, створюванню та передаванню медіатекстів різних форм, жанрів, аналізу складних процесів функціонування медіа в суспільстві, а також здатність відділяти реальність від її віртуальної симуляції, тобто розуміти реальність, сконструйовану медіаджерелами, осмислювати владні стосунки, міфи й типи контролю, які вони культивують (Ivanov et al., 2014).

Компетентності з медіаграмотності учнів початкової школи можна умовно поділити на чотири групи, а саме: розуміння медіа, використання

медіа, комунікація за допомогою медіазасобів та вміння досягати власних цілей, застосовуючи медіа (Ivanov et al., 2014).

Виходячи з цього медіаграмотність складається з таких частин:

- естетичні та креативні навички (здатність бачити, чути, створювати й інтерпретувати медіатексти);
- інтерактивні навички (здатність спілкуватися за допомогою медіа і приміряти на себе різні медіа ролі);
- навички критичного аналізу (вміння інтерпретувати і розуміти значення різних медіатекстів);
- навички безпеки (вміння знаходити вихід зі скрутних ситуацій і уникати їх, навички безпечної поведінки у віртуальному просторі) (Naumchuk, 2018).

Процес формування навичок медіаграмотності учнів початкової школи є ефективним за таких педагогічних умов:

1. Готовність учителя впроваджувати медіаосвіту в освітній процес початкової школи.

Для виконання цієї умови вчитель сам має бути медіакомпетентним: знати специфіку створення та функціонування медіа; вивчати негативні фактори, форми, засоби впливу медіа, комп'ютерних технологій та методи захисту від них; дотримуватися правил безпеки в Інтернеті та соціальних мережах; розпізнавати ознаки інтернет-залежності у школярів, попереджати та усувати їх.

2. Партнерська взаємодія школи та сім'ї.

У молодшому шкільному віці все більшу роль відіграє медіаосвіта, яка допомагає уникати небезпеки, які можуть виникнути під час повсякденної діяльності дітей вдома: перегляд телевізійних програм, прослуховування музики, робота з інформацією, отриманою в Інтернеті, смартфонах, планшетах тощо. Тому взаємодія між школою та батьками щодо питань медіаосвіти має відбуватися шляхом використання традиційних форм (батьківські збори, засідання батьківського комітету, індивідуальні бесіди між вчителями та батьками) та спеціально розроблених заходів (лекції, семінари за участю вчителів та спеціалістів).

3. Організація різних форм роботи, навчальних завдань та вправ, спрямованих на формування навичок медіаграмотності молодших школярів, та систематичне застосування їх в освітньому процесі початкової школи (Tyshchuk & Turko, 2022).

Отже, сучасні молодші школярі добре знайомі з медіасвітом: вони є активними споживачами інформації, мають навички володіння комп'ютерною технікою. Сучасний вчитель мусить використовувати організаційно-педагогічні умови формування медіаграмотності учнів, адже стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій потребує негайної підготовки особистості учнів початкових класів до вмілого, а головне – безпечного користування ними.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаграмотність, початкова школа.

Література

- Antonova, O. (2020). Navchalno-metodychnyy posibnyk «Nova ukrayinska shkola: dydaktychni osnovy formuvannya mediahramotnosti v uchniv pochatkovoyi shkoly» dlya pedahoh. pratsivnykiv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://bitly.ws/HPCy>
- Ivanov, V. F., Voloshenyuk, O. V., Rizuna, V. V. (2014). Mediaosvita ta mediahramotnist': pidruchnyk dlya studentiv pedahohichnykh koledzhiv. Retrieved 12 May, 2023 from <https://www.aup.com.ua/uploads/mo3.pdf>
- Naumchuk, O.P. (2018). Metody formuvannya mediahramotnosti molodshykh shkolyariv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://bitly.ws/HPCW>
- Tyshchuk YU., Turko O. (2022). Shlyakhy formuvannya mediahramotnosti molodshykh shkolyariv. Retrieved 12 May, 2023 from <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/26074/1/Tyrko.pdf>
- Netreba M. M., Khadzhinova I. V. (2021). Use of media education technologies in primary school. *Naukovyi chasopys natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. Zbirnyk naukovykh prats*, 80(1), 60–63.

СУЧАСНИЙ ДОСВІД ЄВРОПИ ЩОДО ПОКАРАННЯ ЗА ПРОГУЛИ ШКОЛИ: КОМПАРАТИВІСТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Віктор Сіткар, к.психол.н, доцент

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

Степан Сіткар к.пед.н.

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

Метою дослідження є з'ясування, в контексті компаративістики, особливостей покарання за прогули в школах ЄС та України.

Сьогодні, в умовах воєнного стану, який триває вже понад 455 днів, з моменту повномасштабного вторгнення рашистів в Україну, тема відповідальності за освіту дітей набула особливої гостроти. Зважаючи на те, що частина сімей через війну вимушено переїстилися за кордон ми поставили завдання порівняти особливості обов'язків батьків та вчителів щодо того, щоб дитина здобувала освіту: як в країнах ЄС, так і в Україні. Чи існує якась система покарань за систематичні прогули занять у школі або професійно-технічному закладі?

З'ясовано, що у більшості країн, куди виїхали українські діти, навчання у школі є обов'язковим. Якщо ж батьки не забезпечують здобуття освіти для своєї дитини, на батьків накладаються жорсткі санкції. Водночас у тих країнах, де для наших дітей освіта у країні перебування не є обов'язковою, замислилися над тим, чи навчаються всі діти в українських школах (Освітній омбудсмен України, 2023). Зокрема це спостерігається в Польщі, Словаччині, Литві. Тому Польща планує ввести обов'язкове навчання у польських школах.

Як правило, в країнах ЄС школа з'ясовує причини відсутності у школі, розробляє різні обов'язкові заходи для попередження прогулів, якщо ж дитина продовжує прогулювати школу, то на батьків (якщо дитині менше ніж 14 років) або на учнів (старше 14 років) накладаються суттєві штрафи. Розмір штрафу, у перерахунку на гривні, становить від 40 тис. грн. до 400

тис. грн. Наступне покарання за нездобуття освіти – громадські роботи, в'язниця, позбавлення батьківських прав (Освітній омбудсмен України, 2023).

Кодексом України про адміністративні правопорушення (ч. 1 ст. 184) передбачено такі види відповідальності батьків за невідвідування їх дітьми школи протягом десяти навчальних днів підряд з невідомих причин: попередження та штрафи, розмір якого за перше правопорушення може складатися від 850 до 1700 гривень, при повторному порушенні закону штраф буде збільшено від 1700 до 5100 гривень (Legalclinic, 2019; Кодекс України..., 2023).

В контексті дослідження виявлено, що в Німеччині діти віком від 6 до 16 років зобов'язані навчатися у школах. У цій державі існує поняття – пасивна відмова від навчання, за яку передбачена відповідальність, а саме:

- учень фізично присутній, але участі в уроці не бере;
- учень, який покинув школу, займається іншою діяльністю;
- учень рішуче й послідовно зриває уроки (Освітній омбудсмен України, 2023).

Якщо учень має кілька прогулів без поважних причин, школа розпочинає штрафну процедуру. Кожна школа розробляє власний документ щодо конкретних дій у разі прогулів – від попередження учня до накладення штрафу. Зазвичай після першого дня відсутності в школі без попередження або вибачення вчитель викликає учня або його законних представників і запитує про причини відсутності. Виклик записується в класний журнал.

Після трьох днів відсутності без виправданих причин, навіть якщо вони не є послідовними (тобто це можуть бути окремі три дні прогулів у різний час), учню буде надіслано письмове нагадування.

Якщо є ще три дні пропуску без поважних причин, класний керівник або адміністрація школи можуть надіслати повторне нагадування.

Якщо загалом є десять невинуватених днів пропуску (в окремих землях після п'яти днів відсутності), адміністрація школи повідомляє про це відповідні служби, що призводить до накладання штрафу.

Якщо учень не сплатить штраф, то суд накладає покарання щодо громадських робіт, а заробленими коштами з цієї роботи учень має заплатити штраф за пропуски уроків у школі. Розрахунок за роботу – 5 євро за відпрацьовану годину, тобто за штраф у 100 євро учень повинен виконати 20 годин соціальної роботи. Якщо учень відмовився від роботи – на нього можуть накласти покарання – арешт, зокрема арешт у вихідні дні.

Зауважимо, що шкільна освіта в Німеччині є обов'язковою, термін навчання залежить від федеральної землі та триває принаймні до 9-го або 10-го класу. Той, хто регулярно не приходить на уроки, вважається таким, хто покинув школу.

Незалежно від причин, які призвели до відмови від навчання у школі, це адміністративне правопорушення, що карається штрафом від 1000 (*40 380 грн) до 2500 (*100 950 грн.) євро (*орієнтовний розрахунок за курсом гривні до євро станом на 05.04.2023 р.). До 14-річного віку штраф сплачують батьки, після 14-річного – учень.

Штрафи залежать від федеральної землі. Варіюються від 35 євро на день у Бремені до можливих 2500 євро у Берліні.

Якщо батьки забирають дитину без згоди директора школи, можуть отримати штраф. У разі повторних порушень їх можуть притягнути до суворої відповідальності.

Що цікаво, німецька поліція активно перевіряє аеропорти на наявність сімей, які беруть участь у несанкціонованих шкільних канікулах. Також перевіряють узгодженість такого прогулу учня зі школою (Волошин, 2023).

У ході аналізу виявлено, що сьогодні служба освітнього омбудсмена України проаналізувала досвід інших країн (Польщі, Естонії, Швеції, Великобританії, Франції) щодо повернення дітей до навчання й покарання батьків. Зокрема, в контексті вищезазначеного виявлено, що в Польщі, згідно зі статтею 4 Закону про неповнолітніх, систематичні прогули занять у школі або професійно-технічному закладі свідчать про загрозу «деморалізації», і така ситуація надає право владі для втручання й використання виховних заходів для підтримки дитини.

В Польщі існує поняття обов'язкових вимог щодо освіти перед учнями та батьками, а їх невиконання – це невідвідування без поважних причин протягом одного місяця не менше ніж на 50% навчання. Через це учень може бути не атестованим з одного або кількох предметів.

Також через невідвідування закладу освіти можуть розпочати виконавче провадження в адміністративному порядку і накласти штраф. Розмір штрафу визначається залежно від обставин і може становити від 10 000 злотих (*86 100 грн) і до 50 000 злотих (*430 500 грн) (*орієнтовний розрахунок у гривні розрахований станом на 05.04.2023 р.). Крім того, у разі тривалої відсутності учня в школі або незарахування його до закладу, справа може бути передана до сімейного суду, який зобов'язаний

змусити батьків або законних представників відправити дитину до школи (Освітній омбудсмен України, 2023).

В Естонії, яка за результатами PISA 2018 року, є найкращою серед країн Європи, усі діти зобов'язані відвідувати школу після досягнення 7 років до 1 жовтня поточного року й до отримання основної освіти або досягнення 17 років. Батьки зобов'язані створити учню сприятливі умови вдома та передумови для участі в навчанні. Батьки також повинні співпрацювати зі школою, наприклад, переконатися, що школа має їхню дійсну контактну інформацію, ознайомитися з документами, що регламентують шкільне життя тощо. Учень має право і зобов'язаний виконувати навчальні завдання та брати участь у заняттях, передбачених для нього розкладом дня школи або індивідуальним навчальним планом.

Відсутність на навчанні допускається лише з поважних причин. Школа оцінює, чи можна вважати причини відсутності на заняттях поважними. Батьки зобов'язані повідомити школу про відсутність учня в перший день відсутності. Якщо на другий день відсутності дитини в школі батьки не повідомили про причину пропуску, школа зобов'язана зв'язатися з батьками. Якщо батьки не повідомили школу про відсутність учня і школа не може з'ясувати причину відсутності, школа повідомляє про це муніципальну або міську адміністрацію за місцем проживання учня не пізніше наступного дня після закінчення уроку. Місцева влада зобов'язана організувати заходи для з'ясування причин невиконання та забезпечити виконання шкільного обов'язку.

Відповідно до Закону про основні школи та гімназії, батьки, які не виконують шкільні обов'язки, можуть бути покарані штрафом до 200 одиниць, тобто штрафом до 12 000 крон (орієнтовно 30 000 грн), або громадськими роботами. Якщо школа не може зв'язатися з батьками або якщо заходи школи (бесіди, перебування після уроків) не дають результату, школа звертається до муніципалітету, який, своєю чергою, може звернутися до комісії в справах неповнолітніх. Порушенням закону, тобто невиконанням обов'язку навчатися у школі, вважається відсутність на 20% уроків протягом одного навчального семестру.

За згодою одного з батьків накладене на нього стягнення може бути замінено громадськими роботами, навчанням або заняттями з дитиною. Зайнятість на громадських роботах складає 10–50 годин у вільний від роботи та навчання час. Плата за громадські роботи відсутня. Якщо батьки

ухиляються від громадських робіт, накладений на них штраф буде стягнений у примусовому порядку (Освітній омбудсмен України, 2023).

За правилами Великої Британії, відсутність учня в школі може бути виправдана лише хворобою та лікарняним (довідкою). Батьки можуть просити відпустити дитину з занять, наприклад, за сімейними обставинами, але рішення про те, чи відпустити дитину та на який термін, приймає директор закладу.

Будь-яка відсутність без поважних причин карається. Найпоширенішим покаранням є штраф, який становить 60 фунтів стерлінгів (2750 грн) – штраф збільшується до 120 фунтів стерлінгів (5500 грн), якщо перший штраф не буде сплачено протягом 21 дня. Якщо гроші не виплачуються протягом 28 днів, батьків притягують до кримінальної відповідальності. Тоді штраф може зрости до 2500 фунтів стерлінгів (114 000 грн). Суд також може засудити батьків до громадських робіт або навіть до позбавлення волі на 3 місяці (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Франції освіта є обов'язковою для дітей від трьох до шістнадцяти років, які проживають на території Франції, незалежно від їх національності. Дитина повинна відвідувати уроки, заплановані в її розкладі, якщо вона не має відпустки. Коли дитину записують до школи, батьків знайомлять із правилами внутрішнього розпорядку, які вони повинні підписати.

Невідвідування уроків допускається з таких причин:

- хвороба дитини (або когось із її родичів, якщо він потенційно заразний);
- події в родині (весілля, похорон тощо);
- перешкода, викликана аварією під час транспортування;
- коли дитина вимушена поїхати зі своїми законними представниками (поїздка не під час шкільних канікул);
- інша причина за погодженням із керівництвом школи.

Батьки повинні повідомити про відсутність дитини в школі, незалежно від причини. Якщо дитина відсутня у школі, вчитель негайно повідомляє про це адміністрації школи й зв'язується з батьками, щоб з'ясувати причину цієї відсутності. Усі прогули дитини фіксуються у файлі. У разі повторних пропусків директор школи зв'язується з батьками.

Після 4-х невинуватених пропусків протягом місяця директор школи скликає виховний колектив, і вони досліджують причини прогулів. Батькам пропонують різні заходи для врегулювання ситуації у відповідному до-

кументі, який батьки повинні підписати. Якщо після заходів прогули продовжуються, директор школи повідомляє відповідні органи про ситуацію, і батькам надсилається документ про зобов'язання та ризики покарання. Якщо прогули продовжуються, до роботи залучається прокуратура, і на батьків накладається штраф у розмірі 135 євро.

Якщо прогули загрожують здобуттю освіти, батькам загрожує 2 роки в'язниці та штраф у розмірі 30 000 євро. Якщо поліція виявить дитину на вулиці, в театрі чи громадському місці у навчальний час, її негайно доставлять до школи, де вона зареєстрована (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Швеції на батьків покладається відповідальність за відвідування дитиною школи та навчання, тобто виконання дитиною своїх шкільних обов'язків.

Якщо учень не може прийти до школи через хворобу або іншу причину, батьки повинні якомога швидше повідомити про це школу. Учень, якому виповнилося 18 років, може сам повідомити про відсутність у школі.

При відсутності дитини у школі відбувається розслідування за участі учнів та батьків, і розробляються різні заходи для уникнення прогулів. Батьки зобов'язані виконувати всі розроблені заходи. Також на батьків можуть накласти штраф та інші види відповідальності.

Якщо прогули продовжуються, і батьки не в змозі гарантувати відсутність прогулів та навчання дитини, місцевий муніципалітет може доручити іншій людині виконувати обов'язки опікуна (Освітній омбудсмен України, 2023).

У Швейцарії освіта є безкоштовною для всіх, але в школі є штрафи. Наприклад, якщо учень не здав вчасно книгу в бібліотеку тощо. Це дозволяє виховати самостійність. Навчання у швейцарській школі помітно відрізняється від української освіти. Деякі деталі зовсім неочікувані. Також є суттєва різниця між цими двома країнами у проведенні батьківських зборів.

Крім того, школу пропускати без поважних причин не можна. Впродовж навчального року прогуляти можна лише 2 дні, про що потрібно заздалегідь повідомити вчителя (Бондар, 2023).

В Іспанії навчання в школі є обов'язковим для дітей віком 3–16 років. За невідвідування закладу освіти передбачили покарання. За прогули у школах карають чималими штрафами і навіть ув'язненням на строк від 3 до 6 місяців. У найгіршому разі можуть позбавити батьківських прав. Але ці правила швидше прописані формально, аніж активно діють.

Все ж штрафи відрізняються: їх встановлюють на місцевому рівні муніципалітети. Зазвичай вони не перевищують 1500 євро для серйозних випадків. Але, наприклад, у Мадриді штрафи можуть досягати 30 тисяч євро. Їх можуть застосовувати лише у випадках, коли дитина пропускає понад 20 відсотків занять на місяць (Волошин, 2023).

В Нідерландах – освіта не тільки право, але й обов'язок (Leerplicht, 2019). Країна надає безплатну освіту з 4-х до 18 років. До 12-ти років навіть підручники, зошити та інший інвентар – все за кошти держави (Livinginholland, 2023).

Проте, якщо дитина не прийшла в перший день після закінчення канікул до школи (або раніше від початку канікул кудись поїхала) і батьки ніяк не пояснили її відсутність, тоді їм загрожує штраф 100 євро (за день). Будь-які виправдання щодо відсутності дитини (захворіла під час канікул, відмінили літак, великі автомобільні корки... тощо) будуть перевіряти спеціально навчені люди (leerplichtambtenaren). Вони можуть, після перевірки (якщо це не правда) направити прогульників до суду. Як результат, це може бути штраф 100 євро за день, 600 євро на сім'ю, 900 за два тижні. Кожне наступне прогулювання школи буде обходитись дорожче. При багаторазових прогулах дітьми закладу освіти батькам може загрозувати в'язниця.

Зроблено висновок, що сьогодні в Україні існує проблема здобуття освіти дітьми, які перебувають за кордоном, бо у більшості країн існують правила обов'язкового навчання у школі країни перебування. Тому, ті учні, хто виїхали з батьками за кордон, не завжди мають змоги приєднуватися до онлайн уроків в Україні. І тут, як показує практика, трапляються різні ситуації: про відсутність на уроках дітей, які навчаються за кордоном, школа повідомляла у відповідні органи та вимагала повернутися в Україну, або на постійну відсутність дітей та невиконання ними завдань школа та педагоги «заплющують очі». Частина дітей, щоб не мати проблем, їхні батьки перевели навчатися на сімейну форму здобуття освіти або екстернат. Це дає змогу всім учасникам освітнього процесу (батькам, закладам освіти та ін.) уникнути адміністративних правопорушень передбачених Кодексом України. Українським законодавством не визначена відповідальність дитини за невиконання обов'язків щодо здобуття освіти, на відміну від досвіду країн ЄС та Великобританії. В Україні таку відповідальність несуть лише батьки.

Ключові слова: школа, прогули, покарання, компаративістика, країни ЄС.

Література

- Бондар, М. (2023). Неочікувані факти про навчання у школі Швейцарії: досвід, який має перейняти Україна. Вилучено 20 травня, 2023 з https://24tv.ua/education/navchannya-shkoli-shveytsariyi-fakti-pro-shkilnu-osvitu-batkivski_n2269239
- Волошин, М. (2023). Як карають за прогули уроків в Іспанії. Вилучено 24 травня, 2023 з https://24tv.ua/education/navchannya-ukrayintsiv-ispaniyi-za-shho-uchnyam-zagrozhuje-shtraf_n2289424
- Кодекс України про адміністративні правопорушення (статті 1–21224). (2023, 15 квітня). Офіційний Вебпортал Парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/80731-10#n2>
- Освітній омбудсмен України. (2023). Відповідальність батьків та учнів за здобуття шкільної освіти у країнах ЄС та Великій Британії. Вилучено 20 травня, 2023 з <https://eo.gov.ua/vidpovidalnist-batkiv-ta-uchniv-za-zdobuttia-shkilnoi-osvity-u-krainakh-yes-ta-velykiy-brytanii/2023/04/06/>
- Legalclinic. (2019). За пропуски учнями школи їх батьків може чекати штраф. Вилучено 20 травня, 2023 з <https://legalclinic.nlu.edu.ua/2019/12/17/za-propuski-uchnyami-shkoli-yih-batkiv-mozhe-chekati-shtraf/#:~:text=184>
- Livinginholland. (2023). Штрафи батькам школярів. Вилучено 19 травня, 2023 з <https://livinginholland.blog/shtrafi-netherland/>

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ОСВІТИ ДІТЕЙ ЗІ СКЛАДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Наталія Січкачук, к.пед.н.

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
заступник директора з НВР
НРЦ «Надія» Вишгородської міської ради
м. Вишгород, Україна

Сучасний вектор розвитку України передбачає впровадження подальших реформ в освітню систему, що спрямовані на розвиток та удосконалення підходів до навчання дітей з особливими потребами. Від-

повідно до Національної стратегії реформування освіти основою якісного навчання таких дітей є забезпечення їх права на якісне й особистісно орієнтоване навчання. Це можливе через вільний вибір закладу освіти, освітньої програми, виду та форми здобуття освіти відповідно до потреб та можливостей дитини з ООП.

Великої актуальності питання забезпечення доступності та якості освітніх послуг набуває саме для дітей з 4 та 5 рівнями підтримки. Переважна кількість таких дітей за результатами комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку та медичного діагностування має складні порушення розвитку.

Четвертий та п'ятий рівні підтримки – найскладніші й потребують адаптації чи модифікації навчальних програм і результатів навчання, значної кількості корекційних занять, використання альтернативних та спеціальних методів навчання та комунікації.

До складних порушень розвитку відносять поєднання двох або більше психофізичних порушень (зору, слуху, мови, інтелектуального розвитку, опорно-рухового апарату і ін.) в однієї дитини.

Досвід Швеції, Австрії, Великої Британії показує, що діти з інтелектуальними порушеннями та з комплексними порушеннями переважно навчаються у спеціальних закладах загальної середньої освіти.

Отже, право на здобуття освіти дітей з ООП реалізується також мережею закладів спеціальної освіти – спеціальних шкіл та навчально-реабілітаційних центрів.

Для дітей із складними порушеннями розвитку з урахуванням їх психофізичних особливостей утворюються такі центри:

- 1) для дітей, які мають порушення слуху у поєднанні з порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату;
- 2) для дітей, які мають порушення зору у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку та/або порушеннями опорно-рухового апарату, та сліпоглухих дітей;
- 3) для дітей, які мають порушення опорно-рухового апарату у поєднанні з тяжкими системними мовленнєвими порушеннями чи порушеннями інтелектуального розвитку;
- 4) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку у поєднанні з тяжкими порушеннями мовлення.
- 5) багатопрофільні центри (Дука, 2022).

Заклади загальної середньої освіти для дітей зі складними порушеннями розвитку в Україні працюють за спеціальними навчальними програмами рекомендованими МОН України.

Вивченню актуальних питань навчання дітей зі складними порушеннями розвитку присвятили свої дослідження Ю. Антибура, О. Мякушко, А. Обухівська, О. Чеботарьова, А. Чобанян, В. Collins та ін.

Освіта дітей зі складними порушеннями потребує вирішення таких завдань:

- рання діагностика рівня розвитку дітей через нейрофізіологічні та нейропсихологічні методи об'єктивної оцінки;
- пошук шляхів розвитку орієнтовної діяльності дитини, ефективних механізмів компенсації складного порушення;
- залучення дітей зі складними порушеннями розвитку до процесу навчання відповідно до виявлених в процесі діагностики труднощів та потреб;
- формування відповідно до індивідуальних можливостей соціально-комунікативної компетенції через добір доступних засобів спілкування в процесі опанування дитиною наочних дій і їх узагальнення у вигляді жестів з подальшим застосуванням для спілкування;
- створення ІПР, яка б дозволяла відобразити реальні довгострокові та короткострокові завдання навчальної стратегії, напрямки, методи сенсорного виховання та соціально-побутового орієнтування;
- розробка та впровадження адаптованих програм курсу «Предметно-практична діяльність» з метою соціалізації;
- формування освітнього середовища закладу освіти, яке забезпечить підвищення якості надання освітніх послуг;
- систематична просвітницька робота з батьками дітей зі складними порушеннями розвитку, як рівноправних учасників освітнього процесу, для підвищення рівня обізнаності щодо особливостей, потреб, труднощів, методів та прийомів навчання їх дітей (Чеботарьова & Гладченко, 2020; Дука, 2022).

Навчання дітей зі складними порушеннями розвитку здійснюється за спеціальними навчальними програмами, що мають відповідний гриф Міністерства освіти і науки України, і нерідко потребують навіть її адаптації та модифікації.

Особливого значення для освіти дітей зі складними порушеннями розвитку одне з яких є інтелектуальні порушення тяжкого ступеня та розлади

аутичного спектру набуває доступність та універсальність корекційно-розвиткового простору та предметно-практичний характер діяльності (Collins, 2000).

О. Чеботарьова в своїх дослідженнях зазначає, що освітній процес учнів з інтелектуальними порушеннями спрямований на формування у дитини образу Я, Я-свідомості; навчання способам взаємодії з ровесниками та дорослими; розвиток різних форм спілкування; формування соціальних уявлень; розвиток елементарних навичок планування та контролю. Вирішення таких завдань для дітей зі складними порушеннями розвитку при тяжких інтелектуальних порушеннях передбачає від «команди» фахівців спеціального закладу освіти постійних пошуків ефективних методів та прийомів роботи, ретельної розробки та систематичного удосконалення ІПР. Багаторазовий показ та повторення виконання певного завдання, доступність інструкції до них, зменшення кількості завдань, візуалізація плану виконання певних дій в структурі конкретної навчальної діяльності, опора на раніше засвоєні способи виконання дій та надання більшої кількості часу для засвоєння навчального матеріалу дозволяють сформувати здатність до простої практичної роботи під безпосереднім керівництвом вчителя.

Провідною концепцією в системі педагогічної реабілітації дітей зі складними порушеннями є модель «крок за кроком», яка полягає в можливості навчання дитини певним навичкам відповідно віку й враховуючи доступність об'єму навчального матеріалу. Але й така модель потребує часто адаптації та модифікації.

Таким чином, освіта дітей зі складними порушеннями розвитку потребує подальшого вивчення та методичного удосконалення.

Ключові слова: складні порушення розвитку, рівні підтримки, навчання.

Література

- Даніелс, Е.Р., & Стаффорд, К. (2000). Залучення дітей з особливими потребами до системи загальноосвітніх класів. Товариство «Надія».
- Дука, В. (2022). До проблеми формування освітнього середовища для дітей зі складними порушеннями розвитку в умовах НУШ. Особлива дитина: навчання та виховання, 108(4), 79–91. <https://doi.org/10.33189/ectu.v108i4.124>
- Чеботарьова, О.В., & Гладченко, І.В. (2020). Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: Навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок.

Collins, B. (2012). Systematic Instruction for Students with Moderate and Severe Disabilities. Baltimore-Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.

АУДІЮВАННЯ ЯК ВИД НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОЇ ГАЛУЗІ

Валентина Снегірєва, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування особливостей аудіювання в навчанні мови і літератури.

Згідно нових освітніх стандартів аудіювання є одним із ключових видів навчальної діяльності на уроках мовно-літературної галузі поряд із говорінням, читанням і письмом. Огляд вітчизняної та зарубіжної літератури з проблем аудіювання показує стабільно високий інтерес як теоретиків, так і методистів до розвитку навичок його під час вивчення іноземних мов на різних рівнях і для різних цілей, виявлення найбільш проблемних моментів і способів їх вирішення, а також використання методів і прийомів суміжних наук для глибшого розуміння суті аудіювання. Водночас у навчанні рідної мови та шкільних курсів літератури аудіювання як вид мовленнєвої діяльності не набуло широкого використання через відсутність методичних розроблень у цій царині.

Термін «аудіювання» з'явився у нашій методиці у зв'язку з вивченням іноземних мов. Як вважають зарубіжні методисти, найкраще суть аудіювання відображає термін «listening comprehension» («сприйняття та розуміння на слух»). Також чимало зарубіжних дослідників використовують поняття «hearing» («слухання»), що розглядається як фізіологічний процес сприйняття мовлення (Wang & Treffers-Daller, 2017; Piniel & Albert, 2018). Із цих визначень можна зробити висновок, що «аудіювання» – це процес, який поєднує сприйняття, розуміння та інтерпретацію одержаної звукової інформації. Аудіювання є основою спілкування: завдяки слуханню ми опановуємо усну комунікацію.

Як вид мовленнєвої діяльності аудіювання має особливості, які необхідно враховувати у навчальному процесі, зокрема:

- реалізує усне спілкування, незважаючи на той факт, що інформація може пропонуватися за допомогою техніки;

- слухання є реактивним видом мовленнєвої діяльності;
- за формою протікання слухання – внутрішній процес, що спирається на сприйняття, увагу, розпізнавання, семантизацію, запам'ятовування, узагальнення, висновки;
- за типом передачі та прийому мовленнєвих повідомлень – аудіювання є рецептивним видом мовленнєвої діяльності.

Аудіювання тісно пов'язане з діяльністю пам'яті. Короткочасна пам'ять забезпечує утримання інформації, що надходить на всіх фазах сприйняття. Довготривала – зберігає слухові образи слів, синтаксичних конструкцій, правила тощо. Для того, щоб правильно зрозуміти мовленнєве повідомлення, слухач повинен утримувати в пам'яті слова та фрази, пов'язуючи їх з тим, що чув до цього.

Таким чином, процес сприйняття мовлення на слух має цілеспрямований характер, пов'язаний з виконанням складної розумово-мнемічної діяльності, успішному перебігу якої сприяє високий рівень концентрації уваги. В основі аудіювання як навчального процесу лежать психофізіологічні механізми слухової пам'яті, внутрішнього мовлення, оперативної та довготривалої пам'яті, ідентифікації понять, імовірного прогнозування (антиципації).

Психологи встановили, що ще до початку сприйняття, як тільки з'являється установка на слухання, органи артикуляції вже проявляють мінімальну активність. Завдяки цьому в пізнанні слухача збуджуються певні моделі. Так діє механізм антиципації чи прогнозування, що дає можливість за початком фрази передбачити її закінчення. Але дізнатися ще не означає зрозуміти. На рівні актуального усвідомлення з урахуванням аналітико-синтетичної діяльності мозку починає працювати механізм осмислення, який завдяки компресії фраз і окремих фрагментів тексту, опускаючи подробиці і залишаючи у пам'яті лише смислові акценти, вивільняє її для прийому нової порції інформації (Skipper et al., 2017).

З'ясовано, що монологічні тексти сприймаються легше, ніж діалогічні, а серед монологічних – набагато легше фабульні, ніж описові. Отже, на початкових етапах навчання аудіюванню слід віддавати перевагу монологічним текстам.

Основними характеристиками розуміння є повнота, точність, глибина.

Є два основні рівні розуміння тексту: рівень значення мовних одиниць та рівень смислу. Рівні розуміння дають можливість конкретизувати цілі навчання.

Учені виділяють в аудіюванні три фази: мотиваційно-спонукальну, аналітико-синтетичну та виконавську (Harmer, 2001; Wilson, 2008).

Мотиваційно-спонукальна фаза. У природному спілкуванні джерелом мотиву сприйняття і розуміння є тема спілкування і сам співрозмовник (його манера спілкування, вміння привернути увагу слухача тощо). У навчанні мотив приводиться в рух комунікативним завданням. Перед аудіюванням учням необхідно повідомити про те, що вони слухатимуть і що конкретно мають почути. Щодо аудіювання художніх текстів, як правило, мотив створюється цікавою експозицією, бесідою про автора чи його твір.

Аналітико-синтетична фаза – це основна частина аудіювання. Саме тут відбувається сприйняття та переробка інформації, що надходить слуховим каналом. За допомогою механізмів слухової пам'яті, прогнозування, ідентифікації та ін. формується висновок – результат розуміння.

Обсяг текстів для аудіювання залежить від багатьох чинників, головним серед яких є загальний рівень інтелектуального розвитку учнівської аудиторії. Можна говорити напевно лише про мінімальний або максимальний розмір аудіотексту і визначати його не кількістю слів або речень, а тривалістю звучання. У ході навчання зроблено висновок, що такий вимір зручний для планування занять, для правильного розподілу часу на різні види мовленнєвої діяльності. На наш погляд, оптимальна тривалість звучання повинна бути в межах від трьох до п'яти хвилин, залежно від рівня підготовленості учнів.

Значну роль у навчанні аудіювання відіграє також технологія подання матеріалу: передтекстові завдання; завдання, що виконуються безпосередньо в процесі звучання тексту й націлені на розвиток навичок аудіювання, та післятекстові завдання – головним чином мовленнєві вправи.

Ключові слова: аудіювання, текст, сприйняття, розуміння.

Література

- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching* (3rd ed.). Longman. https://www.academia.edu/43684275/The_Practice_of_English_Language_Teaching_Jeremy_Harmer
- Piniel, K., Albert, Á. (2018). Advanced learners' foreign language-related emotions across the four skills. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8(1), 127–147. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1175378.pdf>

- Skipper, J. I., Devlin, J. T., Lametti, D. R. (2017). The hearing ear is always found close to the speaking tongue: Review of the role of the motor system in speech perception. *Brain and Language*, 164, 77–105. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0093934X16301420>
- Wang, Y. and Treffers-Daller, J. (2017). Explaining listening comprehension among L2 learners of English: the contribution of general language proficiency, vocabulary knowledge and metacognitive awareness. *System*, 65, 139–150. <https://centaur.reading.ac.uk/68862/>
- Wilson, J. J. (2008). *How to Teach Listening*. Pearson Education. <https://pdfcoffee.com/how-to-teach-listening-pdf-free.html>

ДЕЯКІ ОРГАНІЗАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ В УКРАЇНІ

Олеся Стойка, к. пед. н., доцент
Ужгородський національний університет
м. Ужгород, Україна

В умовах сьогодення вища освіта зазнала фундаментальної цифрової трансформації та має йти в ногу зі світовими тенденціями цифрового розвитку, щоб кожна людина могла успішно реалізувати свій потенціал. Сьогодні все більше робочих місць вимагають передових цифрових навичок і володіння новими технологіями. Цю потребу також поглибили наслідки пандемії коронавірусу COVID-19, що загостило проблему розвитку та освоєння технологій у системі освіти для забезпечення права громадян на якісну освіту. І це особливо важливо зараз, коли через війну в Україні виникають перешкоди в організації освітнього процесу у закладах освіти, зокрема і у ЗВО.

З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, з поширенням електронного та дистанційного навчання заочне навчання реалізується за допомогою цих технологій. Тому дистанційна форма організації підвищення кваліфікації стає одним із найбільш ефективних засобів навчання в системі післядипломної освіти та курсів підвищення кваліфікації. Поняття дистанційного навчання чітко визначено у «Положенні про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти»

як організація освітнього процесу (за дистанційною формою здобуття освіти або шляхом використання технологій дистанційного навчання в різних формах здобуття освіти) в умовах віддаленості один від одного його учасників та їх як правило опосередкованої взаємодії в освітньому середовищі, яке функціонує на базі сучасних освітніх, інформаційно-комунікаційних (цифрових) технологій (Міністерство освіти і науки України, 2021).

С. О. Сисоєва аналізує специфічні особливості дистанційної форми навчання та виокремлює нові особливості в порівнянні з традиційною заочною формою навчання: 1) зміна функцій викладача; 2) зміна статусу того, хто навчається; 3) використання нових інформаційних технологій (Сисоєва, 2003, с. 78–87).

Т. С. Мачача зазначає, що в умовах дистанційного навчання з використанням цифрових інструментів і платформ розкриваються широкі перспективи для системи підготовки й перепідготовки вчителів, накопичення і розповсюдження перспективного практичного досвіду (Мачача, 2021, с. 100–102).

Науковці К. П. Осадча та В. В. Осадчий виділяють два типи технології дистанційного навчання (Осадча & Осадчий, 2014, с. 10).

1. Педагогічні технології дистанційного навчання – це технології опосередкованого активного спілкування викладачів зі студентами з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи студентів з структурованим навчальним матеріалом, представленим у електронному вигляді. Це такі технології: 1) технології колаборативного навчання; 2) технології кооперативного навчання; 3) проектні технології; 4) технології проблемного навчання; 5) дослідницький метод; 6) технології індивідуального і диференційованого навчання; 7) технології модульного навчання; 8) ігрові технології; 9) інтерактивні методи навчання.

2. Інформаційні технології дистанційного навчання – це технології створення, передачі і збереження навчальних матеріалів, організації і супроводу навчального процесу дистанційного навчання за допомогою телекомунікаційного зв'язку. До цих технологій відносяться технології подання освітньої інформації, технології зберігання та обробки освітньої інформації, технології передачі освітньої інформації, технології взаємодії між суб'єктами навчального процесу, технології контролю і оцінювання навчальних досягнень слухачів.

Новою формою організації підвищення кваліфікації нині є мережева форма, яка передбачає залучення закладом освіти інших суб'єктів освітньої діяльності (заклад освіти (його структурний підрозділ), наукова установа, юридична чи фізична особа). Мережева взаємодія є способом координації спільної освітньої діяльності, що здійснюється на договірних засадах різними суб'єктами освітньої діяльності для організації здобуття освіти за мережевою формою. З метою використання додаткової матеріально-технічної бази за потреби до мережевої взаємодії можуть залучатися інші юридичні особи, зокрема міжшкільні ресурсні центри, наукові установи тощо. Метою організації мережевої взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності є залучення та використання додаткових ресурсів (кадрових, матеріально-технічних, навчально-методичних, інформаційних та інших), необхідних для забезпечення якості освіти (Міністерство освіти і науки України, 2019).

Отже, підсумовуючи зазначимо, що організаційні форми підвищення цифрової компетентності вчителя в Україні є різноманітними. Основні з них зазначені у Постанові Кабінету міністрів України «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», а саме: інституційна форма підвищення кваліфікації (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), дуальна, на робочому місці, на виробництві. Не зважаючи на урізноманітнення форм підвищення кваліфікації учителів, основними залишаються очна (денна, вечірня) та заочна інституційні форми.

Ключові слова: дистанційна форма навчання, інформаційно-комунікаційні технології, мережева форма здобуття освіти, цифрова компетентність вчителя, Україна.

Література

- Арешонков, В. Ю. (2020). Цифровізація вищої освіти: виклики та відповіді. Наукова доповідь на методологічному семінарі НАПН України «Шляхи і механізми підвищення конкурентоспроможності університетів України» 19 листопада 2020 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2(2), 1–6. <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-13-2>
- Мачача, Т.С. (2021). Дистанційне навчання в межах технологічної освітньої галузі базової середньої освіти як основа трансформації форм навчання. У

О. Топузов, О. Малихін (Ред.), Світ дидактики: дидактика в сучасному світі: зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (сс.100–102). Видавництво Людмила.

Міністерство освіти і науки України. (2019, 23 квітня). Про затвердження Положення про інституційну та дуальну форми здобуття повної загальної середньої освіти (№ 536). <https://ips.ligazakon.net/document/re33518>

Міністерство освіти і науки України. (2021, травень 25). Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення. <https://mon.gov.ua/ua/news/konceptsiya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaproshuye-do-gromadskogo-obgovorennya>

Осадча, К.П., Осадчий В.В. (2014). Технології дистанційного навчання. Робота з Moodle 2.4: навч. посіб. Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького.

Сисоєва, С.О. (2003). Проблеми дистанційного навчання: педагогічний аспект. Неперервна проф. освіта: теорія і практика, 3/4, 78–87.

ПЕДАГОГІКА ДИТИНОЦЕНТРИЗМУ: ДІАХРОНІЧНИЙ АСПЕКТ (ВИХОВНА Й НАВЧАЛЬНА ТЕОРІЯ ДЖОНА ЛОККА)

Ольга Стребна, к.пед.н.

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

Національна система освіти нині перебуває у стані стратегічного реформування, яке відбувається водночас у кількох пріоритетних напрямках. Чільне місце серед них посідають конструктивна взаємодія педагога й учня, підвищення ролі особистості учня у здійсненні освітнього процесу, застосування інноваційних форм, прийомів та методів у роботі з учнями. Ці виокремлені пріоритетні напрямки репрезентовані в концепції Нової української школи, яка останнім часом активно реалізується в освітянській педагогічній практиці.

Необхідно зазначити, що стратегічне реформування національної освіти спирається на ґрунтовну теоретичну й методологічну базу. Вона представлена як концептуальними розробками та цінностями українських мислителів-педагогів, так і гуманістичними та дитиноцентричними

ідеями західноєвропейських філософів, які переймалися проблемами педагогіки.

До числа тих, чії педагогічні постулати й меседжі отримали потужну реактуалізацію в концепції та практиці Нової української школи, належить Джон Локк (1632–1704) – видатний англійський філософ, який обстоював сенсуалізм і емпіризм як засоби пізнання навколишньої дійсності.

Серед численних праць Джона Локка окреме місце посідає трактат «Думки про виховання», присвячений проблемам та питанням педагогіки й опублікований у Лондоні наприкінці XVII століття – 1693 року. Це дослідження мало значний вплив на розвиток гуманістичних тенденцій у світовій теоретичній педагогіці та позначилося на формуванні демократичних трендів у діяльності європейських шкіл.

Джон Локк був серед тих перших мислителів, які утверджували, без перебільшення, революційний для свого часу постулат про значущість і вагомість внутрішнього світу дитини й про серйозну педагогічну помилку, пов'язану з його недооцінкою. У «Думках про виховання» він концептуально підкреслював, що батькам та вчителям варто поважати особистість дитини «... Я раджу батькам і вихователям завжди пам'ятати, що з дітьми варто поводитися як з розумними істотами» (Джон Локк..., n.d.). Джон Локк вказував на цінність кожної дитини, підкреслював особливість кожної дитячої індивідуальності.

Праця «Думки про виховання» належить до числа тих, що активно сприяли кристалізації принципу дитиноцентризму як засадничої ціннісної платформи у функціонуванні новочасних дошкільних закладів освіти і загальноосвітніх шкіл. Філософ і педагог Джон Локк наполягав на тому, що в педагогічній справі не доцільно, не ефективно виходити з власних уявлень про дитину або із суб'єктивних бажань та забаганок вихователя, чому саме треба виховувати чи навчати учня. Він переконливо стверджував, що «спроба прищепити дитині що-небудь інше», виключно через волю старшого, педагога, без урахування того, що їй властиво, «буде лише марною працею, не відповідатиме її естwu і завжди справлятиме неприємне враження силуваності й манірності» («Думки про виховання»..., n.d.).

Джон Локк доводив тезу про те, що у вихованні й навчанні треба передусім спиратися на реальний потенціал дитячої особистості. У своїх «Думках про виховання» Джон Локк одним із перших розпочав системно проводити думку про важливість граничного врахування природних,

вроджених особливостей дитини як підґрунтя її розвитку, як основи педагогічної роботи з нею.

Він сформулював завдання для педагога, яке зберігає свою актуальність і нині, а саме: досконало знати своїх вихованців, стежити за їхніми змінами, цікавитися їхніми реальними можливостями, розуміти їхні нагальні запити й ментальні потреби. У трактаті «Думки про виховання» він виклав свої висновки в такий спосіб: «... Той, хто має справу з дітьми, повинен ґрунтовно вивчити їхні натури та здібності й за допомогою регулярних випробувань стежити за тим, у який бік вони відхиляються й що їм підходить, якими є їхні природні задатки, як можна їх удосконалити і використати» (Джон Локк..., n.d.).

Дитиноцентризм, за англійським філософом, виражається в першу чергу в увазі до тих якостей та схильностей, які в дитячих особистостях закладені від народження. Розвивати дитину означає поглиблювати ті задатки, якими її наділила сама природа. Виховувати й навчати учня означає в роботі з ним максимально рухатися за його особистою природою. У зв'язку з цим Джон Локк акцентував на тому, що «природні обдарування кожного повинні бути розвиненими до можливих меж» («Думки про виховання»..., n.d.). Інакше кажучи, сутність дитиноцентризму, згідно з педагогічною теорією Джона Локка, полягає в тому, що зусилля вихователя мають, з одного боку, відштовхуватися від індивідуальних властивостей дитини, учня, а з другого, – спрямовуватися на формування їхніх неповторних особистостей.

Слід наголосити на тому, що англійський філософ-сенсуаліст висловлював занепокоєння тими фактами, що нерідко педагоги намагаються докорінно змінити характер та індивідуальність своїх вихованців. Такий підхід до формування дитини Джон Локк вважав неприйнятним через його абсолютну невідповідність природі самої дитини. Більше того, спроби кардинально трансформувати дитячу особистість, надати їй тих рис та особливостей, що їй генетично не властиві, мислитель і педагог розцінював як безперспективні й непродуктивні.

Розмірковуючи над специфікою роботи з дітьми, він зауважував: «Ми не повинні розраховувати на те, щоб повністю змінити їхні вроджені характери... Бог наклав певну печатку на душу кожної людини, яка, подібно до її зовнішнього вигляду, може бути хіба що трохи виправлена, але навряд чи можна її повністю змінити та перетворити на протилежність»

(Джон Локк..., n.d.). Дитиноцентризм, за Джоном Локком, не обмежується тим, щоб гранично рахуватися з дитячими індивідуальностями. Він полягає в тому, щоб розкрити всі ресурси, реально чи потенційно наявні в особистості дитини. А це, безперечно, і нині залишається актуальною метою діяльності педагогів.

У своїх «Думках про виховання» Джон Локк чимало уваги приділив проблемі ефективного навчання дітей. Крізь увесь трактат він провів таке положення: навчання має бути цікавим, спиратися на особисті інтереси дитини й викликати в неї органічну потребу в саморозвитку. Видатний філософ стверджував, що навчання в жодному разі не повинно бути примусовим. Якщо воно здійснюється в результаті зовнішнього примусу, воно не спроможне принести очікуваний результат.

За вченням філософа, мистецтво педагога полягає якраз у тому, щоб зробити процес навчання внутрішньою потребою дитячої особистості. У своїх педагогічних роздумах Джон Локк зазначав про навчання учнів так: «Жоден предмет, який вони повинні вивчати, не варто перетворювати на тягар для них або нав'язувати їм як щось обов'язкове. Усе, що пропонується в такій формі, одразу стає нудним» («Думки про виховання»..., n.d.). Наведена цитата свідчить, що філософ і педагог потрактовав навчання як цікавий і захоплюючий пізнавальний процес.

У своїх «Думках про виховання» він так викладав своє розуміння навчальної роботи з учнями: «Доможіться того, щоб не вихователю доводилося звати вчитися, а щоб вони самі прохали його повчити їх, як вони прохають приятелів пограти з ними; й тоді, задоволені тим, що й тут вони діють так само вільно, як і в інших випадках, вони і за навчання стануть братися з таким же задоволенням, і воно не буде відрізнятися від інших розваг та ігор» (Джон Локк..., n.d.). На переконання англійського мислителя, уроки й різні форми занять мають супроводжуватися виключно позитивним емоційним тлом і викликати комфортні психологічні відчуття в учнів.

Доречно відзначити, що у трактаті «Думки про виховання» постійно зустрічаються поняття «гра», «грати», «ігри». Більше того, він вважав, що педагогові бажано вміло чергувати ці види діяльності, оскільки це позначиться на успішності процесу розвитку здібностей дитини. Джон Локк відзначав у своїй праці: «... При правильній організації справи заняття яким-небудь предметом навчальної програми можна було б перетворювати на такий само відпочинок від гри, яким гра є після здійснення нав-

чання. У тому й іншому випадку праця є однаковою» (Джон Локк..., n.d.). Наведена цитата недвозначно свідчить про те, що під час виховання дитини англійський мислитель урівнював у правах ігри й навчання, що ретранслює його достеменно демократичне розуміння сутності як формувально-особистісного, так і освітнього процесів.

Педагогічна теорія Джона Локка, сформульована й оприлюднена ще наприкінці XVII століття, стала тим важливим етапом, що підготував постановку принципу і концепції дитиноцентризму. А також стала ще однією гранню, ще одним виявом гуманістичного світогляду європейської філософської та педагогічної думки.

Ключові слова: принципу дитиноцентризму, потенціал дитячої особистості, дієві й ефективні форми навчання, гра.

Література

«Думки про виховання» Джона Локка. (n.d.). Нова педагогіка. Вилучено 17 травня, 2023 з <http://www.novapedahohika.com/noloms-917-1.html>

Джон Локк. Думки про виховання (n.d.). Вилучено 17 травня, 2023 з https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/10.php

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ ДИЗАЙНЕРСЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ЯК ОДНІЄЇ З КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ДЛЯ НАВЧАННЯ

Олексій Ступак, аспірант

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Цифрова компетентність – це впевнене, критичне і відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, професійної діяльності (роботи) та участі у житті суспільства.

Цифрова компетентність займає ключове місце в системі професійних та загальних компетентностей, є основою для професійного становлення в будь-якій галузі діяльності сучасного фахівця (Алексеева & Ступак, 2022). Цифрова компетентність визнається як одна із ключових компетенцій сучасної людини і займає провідне місце у їх переліку (Топузов, 2017).

Починаючи з 2006 року, цифрова компетентність була визнана у Європейському Союзі однією з ключових компетентностей для навчання впродовж життя, а вже у 2013 році було розроблено першу Європейську рамку цифрової компетентності громадян, відому також як DigComp (Digital Competence), яка у 2016–2017 роках була доопрацьована (Про основні компетенції..., 2006).

Оновлена рамка цифрової компетентності громадян ЄС на сьогодні складається з 5 основних блоків компетенцій та містить 21 компетенцію. Сфера компетентності: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними; комунікація та взаємодія; цифровий контент; безпека; вирішення проблем.

Аналіз дескрипторів цифрової компетентності включає наступний опис: вміння шукати, фільтрувати дані, інформацію та цифровий контент; вміння оцінювати дані, інформацію та цифровий контент; вміння використовувати та управляти даними, інформацією та цифровим контентом – сфера компетентності: інформаційна грамотність та грамотність щодо роботи з даними; вміння спілкуватися через використання цифрових технологій; вміння ділитися інформацією завдяки використанню цифрових технологій; вміння контактувати із суспільством, користуватися державними та приватними послугами завдяки використанню цифрових технологій; вміння взаємодіяти завдяки використанню цифрових технологій; знання «нетикету» (від англ. Network та etiquette), тобто володіння правилами поведінки та етикету в цифровому середовищі; управління цифровою ідентичністю, тобто вміння створювати та управляти аккаунтами – сфера компетентності: комунікація та взаємодія; створення цифрового контенту, вміння змінювати, покращувати, використовувати цифровий контент задля створення нового контенту, обізнаність щодо авторських прав та політики ліцензування відносно даних, інформації та цифрового контенту; програмування, тобто вміння писати програмний код – сфера компетентності: цифровий контент; вміння захистити пристрої та контент, знання заходів безпеки, розуміння ризиків та загроз, захист персональних даних та приватності, охорона здоров'я, тобто знання та навички для збереження свого здоров'я та інших з точки зору як екології використання цифрових технологій, так і ризиків, загроз безпеці громадян, захист навколишнього середовища, тобто розуміння впливу цифрових технологій на екологію, навколишнє середовище, з точки зору їх утилізації, а також

їх використання, що може нанести шкоду, наприклад, об'єктам критичної інфраструктури – сфера компетентності: безпека; вміння вирішувати технічні проблеми, що виникають із комп'ютерною технікою, програмним забезпеченням, мережами; вміння визначати потреби та знаходити відповідні технічні рішення, або кастимізувати цифрові технології до власних потреб, креативне користування, або вміння завдяки цифровим технологіям створювати знання, процеси та продукти, індивідуально або колективно, з метою вирішення повсякденних життєвих та професійних проблем; вміння самостійно визначати потребу в отриманні додаткових нових цифрових навичок. – сфера компетентності: вирішення проблем.

Цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей – це вміння використовувати цифрові технології для підтримки творчості, активного громадянства та соціальної інтеграції, співпраці з іншими людьми для досягнення особистих, соціальних або комерційних цілей. Вона включає цифрову та інформаційну грамотність, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (зокрема програмування), кібербезпеку та вирішення проблем. Володіння цифровими навичками та вміннями – є умовою ефективного використання всесвітньої мережі Інтернет, що дозволяють вирішувати в режимі он-лайн такі питання повсякденного життя.

Проведений аналіз наукових джерел засвідчує, що питома вага досліджень, пов'язаних із різними аспектами впровадження цифрової компетентності в різні ланки суспільного життя набуває неабиякої популярності в науковому середовищі у наші дні. Наприклад, цифрова компетентність була визначена як інтерес, ставлення та здатність людей до належного використання цифрових технологій і засобів комунікації для доступу, управління, інтеграції та оцінки інформації; конструювати нові знання; спілкуватися з іншими, щоб ефективно брати участь у суспільстві. Щодо визначення цифрової компетентності здобувачів освіти, то це універсальні способи передачі, отримання, пошуку, обробки, надання, узагальнення, систематизації, перетворення інформації в знання. Важливо зазначити, що «цифрова компетентність» як поняття, пов'язане з формуванням та застосуванням ІКТ, переживає трансформацію разом із поглибленням наукових розвідок у цій сфері.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові технології, цифровий контент, інформаційна грамотність, ключові компетентності, цифрова компетентність студентів дизайнерських спеціальностей.

Література

- Алексеева, С. (2021). Дидактика в умовах інформатизації освіти. Академічні студії. Серія «Педагогіка», 4(1), 25–30. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730414>
- Алексеева, С., Ступак, О. (2022). Дидактичні засади формування ключових компетентностей: інформаційно-комунікаційна (цифрова) компетентність. The Proceedings of the 3rd International Scientific and Practical Conference «Scientific Paradigm in the Context of Technologies and Society Development» (July 26-28, 2022). Geneva, Switzerland: Protonique (73–79). <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731411>
- Дидактичні форми організації освітнього процесу сучасного закладу освіти. Актуальні питання у сучасній науці, 1(1), 339–347. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733582>
- Наливайко, О. (2018). Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів. Педагогічний альманах, 40, 129–134.
- Про основні компетенції для навчання протягом усього життя: Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) (2006, 18 грудня). Офіційний Вебпортал Парламенту України. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
- Топузов, М. О. (2017). Проектування інформаційноосвітнього середовища навчальних закладів у сучасному суспільстві. Український педагогічний журнал, (1), 26–36.

НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКИХ УЧНІВ У ЄВРОПІ ТА В УКРАЇНІ: ЯК УНИКНУТИ ПОДВІЙНОГО НАВАНТАЖЕННЯ?

Марія Тишковець, наук.с.
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування організації навчання українських учнів, які внаслідок повномасштабного вторгнення російської федерації в Україну, вимушені перебувати за кордоном. Нами узагальнені дані досліджень різних експертних груп, які упродовж дії воєнного стану оприлюднювали матеріали дотичні до заявленої проблеми.

Згідно матеріалів дослідження, проведеного аналітичним центром Cedos на замовлення благодійного фонду saveED за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», станом на грудень 2022 року за кордоном продовжували перебувати 13% учнівства і 3% вчителівства. Найбільше їх виїхало зі східних і південних областей, які частково досі перебувають під окупацією, на території яких ведуться активні бойові дії або які розташовані близько до кордону з Росією (Cedos, 2023).

Для учнів, які навчаються за кордоном, Міністерство освіти і науки України надало методичні рекомендації щодо здобуття освіти під час дії воєнного стану. Пропонуються такі варіанти здобуття освіти:

- навчатись тільки в закладі освіти країни перебування учня за очною формою;
- поєднувати навчання в закладі освіти країни перебування за очною формою та в закладі загальної середньої освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа», за однією із форм навчання, передбачених законодавством (дистанційною, сімейною (домашньою), екстернатною);
- навчатись у закладах/класах, які організовано в країнах перебування за ініціативою громадських організацій українців за сприяння органів управління освітою цих країн та місцевої влади, і які надають освітні послуги у співпраці з Державним ліцеєм «Міжнародна українська школа» відповідно до укладеного договору;
- якщо це не суперечить законодавству країни перебування, навчатись тільки в закладі освіти України, зокрема в Державному ліцеї «Міжнародна українська школа» (Міністерство освіти і науки України, 2022).

Серед запропонованих є варіант, за якого учні одночасно перебувають у двох освітніх системах: очно в країні перебування та заочно (дистанційно) чи за індивідуальною формою (екстернат, сімейне навчання) в Україні. Реалізація цього варіанту також має свої варіанти, що залежить від багатьох чинників.

1. Можливість і бажання дитини здобувати одночасно дві освіти. Як правило, таких вмотивованих дітей небагато, і здається на перший погляд, що проблем не виникає. Проте спостереження за таким навчанням варто здійснювати і батькам і вчителям, як за кордоном так і в Україні. Адже, як правило заняття відбуваються в один і той же час і частину матеріалу учню приходится вивчати самостійно, або за допомогою консультацій

в позаурочний час, або за дистанційною формою навчання. Тому варто спостерігати за дитиною, підтримувати її. І у разі виявлення проблеми перевантаження – приймати адекватні рішення.

2. Формальне поєднання навчання. У цьому випадку, учні переважно віддають перевагу навчанню в закордонній школі, а завдання, які отримують від українських учителів виконують по-можливості, інколи просто, щоб отримати невисокі бали, але щоб вважалось, що «програма засвоєна».

3. Вибіркове поєднання. Основне навчання здійснюється у закордонній школі, а за української системи освіти вивчаються українознавчі предмети – українська мова і література, історія України. Реалізацію такого варіанту забезпечують не лише державні школи, а й українські суботні/недільні школи, освітні центри.

Нами проаналізовано інформацію, надану Міністерством зовнішніх справ України на запит освітнього омбудсмена щодо забезпечення освітнього процесу переміщених дітей урядами та українськими громадами країн Європи: Австрії, Бельгії, Болгарії, Греції, Данії, Естонії, Іспанії, Італії, Латвії, Молдови, Нідерландів, Німеччини, Норвегії, Польщі, Португалії, Румунії, Словаччини, Туреччини, Угорщини, Фінляндії, Франції, Хорватії, Чехії, Швеції (Освітній омбудсмен України, 2022).

У країнах Європи розроблені різні механізми інтеграції українських дітей в освітні системи у кожній країні. Це – зарахування до закладів освіти на тих же засадах, що корінні мешканці, до окремих класів для українських біженців, до українських суботніх/недільних шкіл.

Процедури зарахування також різняться. У більшості країн Європейського Союзу передбачені процедури зарахування учнів з інших країн, а також врегульовані питання зв'язку своїх громадян, які перемістилися в інші країни та функціонування своїх шкіл за кордоном. Тому зарахування українських учнів відбувалось за існуючими процедурами, проте у деяких країнах прийняті були спеціальні рішення саме для українських біженців.

Умови зарахування також різні. В одних країнах передбачені кількотижневі інтеграційні періоди, перебування деякий час у статусі «слухача», в деяких, незалежно від рівня освіти, учнів зараховують на клас нижче, в деяких передбачені асистенти педагога для учнів-біженців. У кожній країні однаковою умовою є вивчення мови країни, у якій перебуває дитина.

З огляду на здійснений аналіз, потребує вирішення проблема освітньої реінтеграції учнів, які повертатимуться в Україну. Це розроблення

інструментарію порівняння освітніх програм, формування необхідного і достатнього «ядра змісту», який дозволяє продовжувати подальше навчання, діагностувальних робіт за якими виявляти потреби у здійсненні корекційного навчання тощо.

Ключові слова: освіта біженців, країни ЄС, освітні системи.

Література

Cedos. (2023, 20 березня). Війна та освіта: Як рік повномасштабного вторгнення вплинув на українські школи. Cedos. <https://cedos.org.ua/researches/vijna-ta-osvita-yak-rik-povnomashtabnogo-vtorgnennya-vplynuv-na-ukrayinski-shkoly/>

Міністерство освіти і науки України. (2022). Освіта українських дітей за кордоном. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/osvita-ukrayinskih-ditej-za-kordonom>

Освітній омбудсмен України. (2022). Як діти, що вимушено покинули Україну, можуть продовжити навчання. <https://eo.gov.ua/yak-dity-shcho-vymusheno-pokynuly-ukrainu-mozhut-prodovzhyty-navchannia/2022/04/04/>

АНАЛІЗ ПРИНЦИПІВ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІВ У ЗАРУБІЖНІЙ ТЕОРІЇ

Олена Тітова, д.пед.н.

Інститут професійної освіти НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є аналіз принципів, за якими здійснюється професійний розвиток педагогічних працівників закладів освіти у США, Великобританії, Канаді та Китаї.

Інтеграція України у європейський та світовий освітній простір детермінують запровадження спеціальних наукових досліджень зарубіжної теорії і практики, стосовно розвитку професійної компетентності педагогів, рівень якої є визначальним фактором успішності реорганізації освіти, зокрема професійної та фахової передвищої, в особливих умовах діяльності (в умовах пандемії, воєнного та повоєнного часу).

У зарубіжній теорії і практиці розвитку професійної компетентності педагогів застосовується поняття «безперервний професійний розвиток»

(англ. Continuing Professional Development, CPD) як спосіб, у який педагог продовжує навчатися протягом всієї кар'єри, з метою «розвитку навичок, знань, професійної ідентичності та способу мислення, щоб завжди залишатися в курсі подій» (Broughton, & Harris, 2019).

Американські вчені підтверджують наші переконання стосовно того, що підвищення кваліфікації педагога є обов'язковим елементом системного («комплексного») реформування освіти. Автори (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008) переконані, що комплексне реформування має включати розроблення стратегій розвитку системи освіти, впровадження та неуклінне дотримання освітніх стандартів, дослідження, адаптацію та імплементацію найкращих освітніх практик стосовно особливостей навчання студентів, модернізацію підручників та системи оцінювання навчальних результатів здобувачів освіти, розповсюдження успішних навчальних стратегій серед широкого кола викладачів і студентів, а також виведення всіх елементів системи на новий рівень, серед яких ключовим є професійний розвиток педагога. Тільки за таких умов можна очікувати на системне реформування освіти та забезпечення успішності всіх здобувачів.

Окрім того, що професійний розвиток педагога має здійснюватися постійно, зарубіжні вчені також наголошують на окремих особливостях ефективних програм підвищення кваліфікації: вони мають ґрунтуватися на засадах теорії навчання дорослих, спрямовувати педагогів на досягнення успіху їхніми учнями, залучати до активної інтелектуальної праці та відповідати нагальним потребам педагогічних працівників (Casteel, & Ballantyne, 2010).

Аналіз та узагальнення різних підходів до визначення провідних принципів розвитку професійної компетентності педагога зарубіжними вченими дозволив виокремити такі:

- опертя на фундамент навичок, знань і досвіду передбачає, що професійний розвиток має пов'язувати нові знання та види діяльності з тим, що викладачі вже знають і вміють робити, і розширювати їх мислення. Діяльність з професійного розвитку, яка не націлена на конкретну аудиторію, має, пропонувати універсальні знання та сучасні наукові досягнення в галузі освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);
- забезпечення практичної спрямованості професійного розвитку, оскільки професійний розвиток є ефективним, коли матеріали пода-

ються у практичній формі з використанням технік, які відповідають різним стилям викладання. Крім того, педагогам-практикам потрібен час, щоб випробувати нові методи в «безпечному» середовищі, перш ніж спробувати їх в аудиторії. Необхідним є також отримання зворотного зв'язку щодо продуктивності (після періоду застосування в аудиторії, формального спостереження та оцінювання експертом) та продовження розвитку через участь у подальших заходах закладу освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008; Broughton, & Harris, 2019);

- діагностика підвищення професійного рівня викладача: ефективний професійний розвиток має проявлятися вимірним підвищенням рівня знань і навичок викладачів, що є важливим для оцінювання ефективності програм підвищення кваліфікації. Для того, щоб оцінити зростання викладача, необхідно зібрати різноманітну інформацію про те, як педагог здійснює професійну діяльність та як впливає на успішність своїх учнів. Крім того така інформація може стати основою для спрямування професійного розвитку викладача, тобто визначення конкретних напрямів, де є необхідність підвищити успішність здобувачів освіти (Casteel, & Ballantyne, 2010; Broughton, & Harris, 2019; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008), наприклад, вплинути на розвиток комунікативних навичок здобувачів освіти або навичок роботи в команді, навчити нормалізувати свій психологічний стан в особливих умовах діяльності тощо;

- професійний розвиток має бути відповідальністю кожного викладача і також має підтримуватися роботодавцем, тобто викладач потребує певного часу, підтримку та забезпечення ресурсами, щоб мати змогу опанувати нове знання та інтегрувати його у свою практику. (Broughton, & Harris, 2019; Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);

- професійний розвиток має передбачати різноманітні форми (формальне, неформальне, інформальне навчання), бути «вбудованим» у практичну діяльність викладача, а зміст має бути пов'язаним із специфікою викладання (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008; Christian, Kelly, & Bugallo, 2021; Lo, 2021);

- заходи з професійного розвитку мають залучати викладачів до інтелектуальної праці та бути спрямованими на розв'язання складних нестандартних ситуацій під час викладання, оскільки викладачеві доводиться працювати з дедалі різноманітнішою групою здобувачів освіти, для яких

не існує єдиного «правильного» підходу, який би суворо регламентував те, що викладач має робити і говорити. Прагнення викладачів розвивати творчий потенціал здобувачів освіти передбачає несподівані питання та відповіді, з якими педагог має бути здатним впоратися (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008);

- зміст підвищення кваліфікації має узгоджуватися з освітніми стандартами та навчальними програмами, за якими працюють викладачі, оскільки має прослідковуватися зв'язок між навчальними результатами, яких очікують від студентів, та програмами підвищення кваліфікації викладачів (Weingarten, Cortese, & Johnson, 2008).

Зроблено висновок, що розвиток професійної компетентності педагогів, є визначальним фактором успішності модернізації освіти; професійний розвиток має здійснюватися безперервно, базуватися на теоретичних засадах та забезпечувати вимірне підвищення рівня знань і навичок викладачів. Намітилася тенденція до запровадження програм для підвищення кваліфікації в умовах формального, неформального та інформального навчання, що дозволяє викладачам гнучко планувати участь у заходах з розвитку професійної компетентності та обирати зміст, який відповідає специфіці викладання.

Подальші наукові пошуки можуть бути спрямовані на адаптацію та впровадження позитивного досвіду зарубіжних країн у вітчизняну теорію і практику розвитку професійної компетентності педагогічних працівників.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, професійний розвиток, викладацька діяльність, підвищення кваліфікації.

Література

- Broughton, W. & Harris, G. (2019). (Eds.) on behalf of the Interprofessional CPD and Lifelong Learning UK Working Group. Principles for Continuing Professional Development and Lifelong Learning in Health and Social Care. Bridgwater: College of Paramedics. Retrieved May 17, 2023 from <https://www.bda.uk.com/uploads/assets/3830abb3-e267-4f5c-a93e7c3aca843ffe/cpdjointstatement.pdf>
- Casteel, C. J., & Ballantyne, K. G. (Eds.). (2010). Professional development in action: Improving teaching for English learners. Washington, DC: National Clearinghouse for English Language Acquisition (NCELA). Retrieved May 17, 2023 from http://www.ncela.us/files/uploads/3/PD_in_Action.pdf

- Christian, K.B., Kelly, A.M. & Bugallo, M.F. (2021). NGSS-based teacher professional development to implement engineering practices in STEM instruction. *IJ STEM*, 8(21). <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00284-1>
- Lo, C. K. (2021). Design Principles for Effective Teacher Professional Development in Integrated STEM Education: A Systematic Review. *Educational Technology & Society*, 24(4), 136–152. <https://www.jstor.org/stable/48629251>
- Weingarten, R., Cortese, A., & Johnson, L. (2008). Principles for Professional Development: AFT Guidelines for Creating Professional Development Programs That Make a Difference. Washington, DC: American Federation of Teachers, AFL-CIO (AFT). Retrieved May 17, 2023 from <https://www.texasaft.org/bridges-institute-professional-development/>

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Катерина Товстоног, здобувач першого (магістерського)
рівня вищої освіти 1 курсу спеціальності «Початкова освіта»
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

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

Метою дослідження є можливість формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів засобами ігрових технологій.

За останні роки проблема інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра стала привертати увагу вітчизняних та зарубіжних вчених.

Якщо виходити з того, що соціалізація являє собою багатоаспектний процес, протягом якого відбувається залучення людини до життя в суспільстві, її цінностей, ствердження себе як суб'єкта соціальної культури, то стає очевидним, що оволодіння новими поколіннями інформаційними та цифровими технологіями формування інформаційно-цифрової компетентності становлять першочергові завдання.

Формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів за допомогою ігрових технологій є актуальною проблемою у сучасній освіті. Ігри дозволяють дітям не лише отримувати нові знання та навички, а й розвивати свої когнітивні та соціальні здібності. Однією з основних переваг використання ігрових технологій в освіті є те, що вони дозволяють дітям навчатися в інтерактивній та захоплюючій формі. Ігри можуть бути спеціально розроблені для навчання конкретним навичкам та знанням, що робить їх ефективнішими, ніж традиційні методи навчання. Крім того, ігрові технології можуть допомогти дітям розвивати свої соціальні навички.

Багато ігор потребують командної роботи та співробітництва, що допомагає дітям навчитися працювати в групі та вирішувати проблеми разом. Однак необхідно враховувати, що не всі ігри підходять для навчання. Деякі ігри можуть містити неприйнятний контент та не відповідати освітнім цілям. Тому важливо вибирати ігри, які відповідають навчальній програмі та допомагають досягати освітніх цілей. Загалом використання ігрових технологій в освіті може бути ефективним способом формування інформаційно-цифрової компетентності молодших школярів. Однак, необхідно враховувати індивідуальні особливості кожної дитини.

Для вчителя інформаційно-цифрова компетентність надає можливість аналізувати та керувати освітнім процесом за допомогою використання всієї сукупності і різноманітності комп'ютерних засобів і технологій. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя є важливим інструментом для ефективного керування освітнім процесом. Адже сучасні комп'ютерні технології та засоби дозволяють значно розширити можливості навчання та зробити його більш цікавим та захоплюючим для учнів. Ігри можуть стимулювати учнів до активної участі на уроці та допомогти їм краще засвоїти матеріал. Крім того, ігри можуть сприяти формуванню дружніх відносин між учнями, що є важливим для розвитку соціальних навичок та умінь. Ігри можуть бути різними: від простих ігор до комп'ютерних ігор з використанням віртуальної реальності. Важливо вибирати ігри, які відповідають віку та рівню підготовки учнів, а також враховувати їхні інтереси та потреби. При використанні ігор в освітньому процесі важливо пам'ятати, що вони мають бути не лише захоплюючими, а й освітніми.

Ігри повинні допомагати учням засвоювати нові знання та навички, а також розвивати критичне мислення та творчі здібності. Крім того, важливо

враховувати, що ігри не повинні замінювати традиційні методи навчання, а бути доповненням до них. Ігри можуть використовуватися для повторення та закріплення матеріалу, для проведення інтерактивних уроків та для розвитку соціальних навичок та умінь.

Загалом, впровадження ігрових технологій в освітній процес може значно підвищити ефективність навчання та зробити його більш цікавим та захоплюючим для учнів. Однак для того, щоб ігри дійсно допомагали учням засвоювати нові знання та навички, необхідно ретельно підбирати ігри та використовувати їх відповідно до навчальної програми та потреб учнів.

Для максимально можливого врахування специфіки цифрової компетентності молодших школярів та її реалізації в різних сферах життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства, можна спиратися на виділені дослідниками чотири види інформаційно-цифрової компетентності:

Інформаційна та медіа компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, пов'язані з пошуком, розумінням, організацією, архівуванням цифрової інформації й її критичним осмисленням, а також створенням інформаційних об'єктів із використанням цифрових ресурсів (текстові, образотворчі, аудіо та відео);

Комунікативна компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, необхідні для різних форм комунікації (електронна пошта, чати, блоги, форуми, соціальні мережі тощо) з різними цілями;

Технічна компетентність – знання, вміння, мотивація та відповідальність, що дозволяють ефективно і безпечно використовувати технічні та програмні засоби для вирішення різних завдань, зокрема використання комп'ютерних мереж, хмарних сервісів і та ін.;

Споживча компетентність – знання, вміння, мотивація і відповідальність, що дозволяють вирішувати за допомогою цифрових пристроїв та Інтернету різні повсякденні завдання, пов'язані з конкретними життєвими ситуаціями, що передбачають задоволення різних потреб »

Не секрет, що діти часто проводять вільний час за комп'ютерними іграми, а тому можна відзначити швидке зростання кількості освітніх ресурсів ігрового характеру, адже так є можливість перетворити гру з простої розваги на навчання, творчість, терапію тощо (Стеганцева, 2022).

Однією з методик, яка навчає відшукати необхідну інформацію і вміти з нею працювати, є методика веб-квестів, що включає в себе

різні форми. Звернімо увагу на медіа-освітні веб-квести, які є новою й перспективною технологією сучасної освіти. Застосування веб-квестів можливе на всіх етапах вивчення навчального матеріалу в освітньому процесі та може бути ефективним як у процесі закріплення матеріалу і перевірки знань з вивченої теми, так і на етапі формування навичок. Учитель перестає бути джерелом знань, але створює необхідні умови для пошуку й обробки інформації. Така діяльність перетворює учнів на активних суб'єктів освітньої діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до навчання, алей відповідальність за результати цієї діяльності та їх презентацію. Ця методика є сучасною і перспективною, має низку переваг та заслуговує на широке впровадження в освітній процес (Власій, 2021).

Отже, ігрові технології – чи не найбільш перспективні в освітній галузі у зв'язку з можливістю реалізації їх засобами сучасних цифрових технологій. Ігрова технологія дає змогу в процесі ігрової взаємодії організувати поетапне відпрацювання нових способів орієнтації молодшого школяра в життєвих ситуаціях. І саме завдяки цій можливості учні – безпосередні учасники гри – опосередковано включаються в соціальну практику, аналізують різноманітну, часто суперечливу інформацію, шукають найоптимальніший шлях розв'язання поставленої проблеми тим самим формуючи інформаційно-цифрову компетентність.

Ключові слова: інформаційно-цифрова компетентність, ігрові технології, початкова школа.

Література

- Власій, О. О. (2021). Можливості використання ігрових технологій для підготовки майбутніх учителів до формування цифрової компетентності школярів. Молодь і ринок. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/239320/237711>
- Стеганцева, В. В. (2022). Формування інформаційно-цифрової компетентності молодшого школяра у контексті його кіберсоціалізації. Вісник університету імені Альфреда Нобеля, 1(23), 33.

**ЗБІРНИК ЗАВДАНЬ
ДЛЯ РОЗВИТКУ ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
У ВИМОГАХ PISA
(620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMODULE,
що реалізується в Інституті педагогіки НАПН України)**

**Олег Топузов, д. пед. н., проф.,
дійсний член (академік) НАПН України**

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

Людмила Калініна, д. пед. н., проф.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Нині Україна робить упевнені кроки в напрямі реформування національної освіти відповідно до нормативно-правових документів у сфері освіти, Концепції «Нова українська школа», розбудови системи забезпечення її якості в контексті цілей PISA, згідно з чинним законодавством, забезпеченні дієвого й відкритого громадського контролю за виконанням освітніх програм і компетентнісних результатів навчання та результатів освітньої діяльності здобувачів освіти.

Державне замовлення на компетентного, умотивованого педагога-предметника, здатного раціонально добирати й упроваджувати нові технології експертного й моніторингового дослідження, освітнього аудиту й самоаналізу навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах компетентісно орієнтованого навчання зумовлюють необхідність переосмислення змісту і структури педагогічної діяльності педагога-предметника, зокрема контрольо-оцінювальної, на людиноцентристських, аксіологічних і компетентнісних засадах і підвищення його кваліфікації.

У рамках модуля Жана Моне 620287-EPP-1-2020-1-UA-EPPJMODULE) 2020–2023 рр. вже третій рік поспіль впроваджується авторська програма підвищення кваліфікації вчителів природничих дисциплін і математики в Інституті педагогіки Національної академії педагогічних наук України.

Результатами курсового підвищення кваліфікації вчителів є подальший розвиток:

- загальної компетентності, що виявляється в здатності й готовності:
- здобувати концептуальні й методологічні знання в галузі освіти й розумінні їх сутності;
- до аналізу й синтезу актуальної, професійно значущої інформації в галузі освіти з різних джерел;
- до генерування нових наукових ідей, що спонукають до креативного мислення упродовж здійснення науково-дослідної діяльності в галузі освіти та професійно-педагогічної діяльності;
- до соціально-управлінської діяльності на засадах поваги до індивідуальності особистості й людиноцентристської партнерської співпраці, обопільної довіри сторін;
- аналітико-прогностичної компетентності, що виявляється у здатності й готовності педагогів-предметників здійснювати процеси аналізу й синтезу для забезпечення науково обґрунтованого прогнозування результатів освітнього процесу, управління освітнім процесом та авторськими системами навчання (відповідно до рівня освіти, який надається);
- рефлексійно-дослідницької компетентності, що виявляється у спроможності й готовності здійснювати розвиток здатностей самооцінювання, самоаналізу та самоконтролю в процесі реалізації рефлексійно-творчої діяльності, системний і систематичний моніторинг результатів власної науково-дослідницької та професійно-педагогічної діяльності на рефлексійній основі; підготовці збірника навчально-методичних матеріалів і збірників компетентісно орієнтованих завдань для учнів із метою розвитку у них природничо-наукової компетентності у форматі PISA в межах програми підвищення кваліфікації.

Спільні загальнолюдські, сімейні, екологічні й демократичні цінності учасників програми підвищення кваліфікації для педагогів-предметників «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів», керівників експериментальних майданчиків Інституту педагогіки НАПН України, координатора і модераторів модуля Жана Моне й експертів, розуміння важливості розвитку природничо-математичної освіти як фундаментальної основи інноваційного розвитку держави слугували підґрунтям партнерського співробітництва й досягнення спільного результату діяльності – підготовки до видання збірника завдань із розвитку природ-

ничо-наукової і математичної грамотності задля досягнення цілей PISA і ключових компетентностей.

Компетентнісно орієнтовані авторські завдання підготовлено педагогами-предметниками у процесі навчання за програмою підвищення кваліфікації викладачів природничо-наукових дисциплін і математики в межах модуля Жана Моне «Європейська якість навчання для кращої успішності учнів» на основі пробних тестових запитань OECD PISA та завдань, які за обсягом або за змістом є аналогічними до запропонованих у вимірювачах PISA. Доопрацьовані, структуровані й відредаговані експертами завдання увійшли в збірник завдань із розвитку природничо-наукової і математичної грамотності. Оцінювання завдань здійснюється за відповідними кодерами з метою покращення навчальних результатів здобувачів освіти для досягнення цілей PISA.

Авторські завдання дібрано з урахуванням рівнів складності завдань у межах опанування концепцій, наукових методів і здатності ідентифікувати причинно-наслідкові залежності, графічні й візуальні дані; визначення природничо-наукового й математичного змісту, їх структурування згідно з класифікаційними ознаками завдань PISA (контексти й ситуації, компетентності, що відпрацьовуються й розвиваються, знання і ставлення до знань, ситуацій, цінностей), відповідають основним вимогам текстології, коректно сформульовані дають змогу перевірити не лише знання фактів, а й уміння здобувачів освіти критично аналізувати різні види наведеної інформації і вправно оперувати ними.

Зміст авторських завдань сприятиме формуванню у здобувачів освіти вмінь раціонально використовувати природничо-наукові знання для вирішення життєвих завдань; застосовувати системний, діяльнісний та інтеграційний підходи для проведення мінідосліджень, спільно виконувати завдання й ефективно комунікувати в процесі їх розв'язання проблем; інтегрувати предметні знання зі знаннями з інших дисциплін і галузей науки.

Інтегровані авторські завдання, представлені інноваційні ідеї, стимули, особистісні, локально/національні й глобальні контексти, розроблені педагогами-предметниками кластери завдань і дистрактори (неповні, неточні, вірогідні (правдоподібні) відповіді у закритих тестових завданнях, які даватимуть змогу здобувачеві освіти опанувати навчальний матеріал, а не вносити хаос у його осмислення, сприймання, аналіз, синтез і узагальнення) презентують їх не лише як успішних практиків, а й креативних дослідників.

Автори збірника мали на меті окреслити чіткі орієнтири для педагога-предметника, чого саме він має навчити українських дітей, що можна й доцільно зробити задля покращення якості навчання й досягнення відповідного рівня освітнього процесу європейського ґатунку.

Збірник авторських завдань цілеспрямовано на сучасну компетентнісно орієнтовану методику навчання, відповідає класифікаційним ознакам завдань PISA, сприятиме реалізації компетентнісного, діяльнісного та інтеграційного підходів у освітньому процесі закладів загальної середньої освіти й розвитку природничо-наукової і математичної грамотності здобувачів освіти.

Ключові слова: PISA, Модуль Жана Моне, Інститут педагогіки НАПН України, програми підвищення кваліфікації для вчителів, компетентнісно орієнтовані завдання із природничо-наукового циклу.

Література

- Заболотна, О. (2018). Нова українська школа: очікування і реалії. У С. Щудло, О. Заболотна, О. Ковальчук (Ред.), Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (сс. 49–51). ТЗОВ «ТрекЛТД».
- Калініна, Л. М. (Укл.), Топузов, О. М. (Ред.). (2022). Збірник завдань для розвитку природничо-наукової компетентності учнів у форматі PISA. Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/zbirnyk-zavdan-dlia-rozvytku-pryrodnycho-naukovoї-kompetentnosti-uchniv-u-formati-pisa/>
- Кремень, В.Г. (Ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні : Монографія. Нац. акад. пед. наук України. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал, (3). 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Мазорчук, М., Вакуленко, Т., Терещенко, В., Бичко, Г., Шумова, К., Раков, С., Горюх, В. та ін. (2019). Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2018. УЦОЯО.
- Топузов, О. М., Заболотна, О. А., Локшина, О. І., Калініна, Л. М., & Васильєва, Д. В. (2022). Програма підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівни-

- ків за спеціальністю — 014. Середня освіта: природничі науки. Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-610-0-2021-17>
- Топузов, О. М. (2015). Забезпечення якості загальної середньої освіти: на шляху до європейських стандартів. Український педагогічний журнал, 1, 16–27. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/36>
- Kremen, V.H. (Ed.). (2017). National Report on the State and Prospects of Education Development in Ukraine. National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/706242/>
- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. Perspectives in Education, 39, 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593x/pie.v39.i1.13>
- Malykhin, O., Aristova, N., Kalinina, L. & Opaliuk, T. (2021). Developing Soft Skills among Potential Employees: A Theoretical Review on Best International Practices. Postmodern Openings, 12(2), 210–232. <https://doi.org/10.18662/po/12.2/304>
- Malykhin O., Aristova N., & Kalinina L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

ВПЛИВ ВІЙНИ НА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ: ВИКЛИКИ ТА РІШЕННЯ

Лариса Фамілярська, к.пед.н.

КЗ «Житомирський ОІППО» ЖОР
м. Житомир, Україна

В контексті поточних викликів та загроз одним з ключових аспектів модернізації післядипломної освіти стало активне впровадження цифрових технологій в освітній процес.

Змінився формат доступу до навчальної інформації та взаємодії учасників освітнього процесу. Відтак від науково-педагогічних працівників закладу післядипломної освіти вимагається дедалі ширшого спектра знань, вмінь та навичок комунікації, що необхідні у сучасному непередбачуваному середовищі взаємодії.

У низці наукових статей знайшло відображення питання використання можливостей цифрових технологій для створення освітнього середовища та особливостей його організації (для консультування, співпраці, прийняття рішень, планування, моніторингу, інформування про навчання тощо (Антонова & Фамілярська, 2019; Кошіль, 2021; Мельник, 2020).

У 2020 році пандемія коронавірусу COVID 19 стала глобальним викликом для всіх сфер соціального життя. Неможливість здійснення професійної діяльності в очному форматі, невизначені перспективи повернення до традиційної моделі освітнього процесу зумовили оновлення форматів підвищення кваліфікації. Стрімка трансформація організації праці стосувалася роботи адміністрації, викладачів та методистів лабораторій, центрів закладів післядипломної педагогічної освіти.

Після широкомасштабного вторгнення російської армії в лютому 2022 року цей виклик набув специфічних особливостей. Зокрема при здійсненні навчального процесу курсів підвищення кваліфікації в умовах правового режиму воєнного стану постало питання про безпечність умов навчання.

У надзвичайно важких умовах в Комунальному закладі «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради кожен слухач курсів підвищення кваліфікації отримав можливість відкритого доступу до навчальних матеріалів в асинхронному режимі з особистих електронних пристроїв цілодобово та необмежено за часом взаємодії.

В закладі використовувалися формати самостійного дистанційного навчання (асинхронно) та навчання онлайн (синхронно). В процесі асинхронного навчання за потреби слухача здійснювалося закріплення навчальної теми разом із викладачем у синхронному форматі з обговоренням усіх питань, які виникали (особисто або в групах). Соціальна взаємодія залишилась важливою частиною освітнього процесу. Зауважимо, що особливості роботи в цих форматах науково-педагогічні працівники відпрацювали в період карантинних обмежень.

Таким чином, здатність особистості змінювати діяльність в умовах невизначеності відповідно до конкретної ситуації, творчо підходити до вирішення нових завдань набуває особливого значення для науково-педагогічних працівників закладів післядипломної педагогічної освіти та педагога, тому що дозволяє успішно адаптуватися до змін середовища.

Адаптивна здатність необхідна, щоб не втрачати конкурентоспроможності на ринку праці.

Занурення у нову реальність цифрового існування в умовах правового режиму воєнного стану активізувало створення та використання науково-педагогічними працівниками можливостей тематичних освітніх е-середовищ (<https://sites.google.com/view/pochto/>, <https://sites.google.com/view/tehnologiuro/>, <https://sites.google.com/view/zpolska/>, <https://sites.google.com/view/logopos/>), LMS Moodle (<https://dist4.zippo.net.ua/>) та середовищ відеоконференцзв'язку (<https://bbb3.zippo.net.ua/>).

Освітнє е-середовище післядипломної педагогічної освіти є динамічним, мобільним та адаптивним. Реалізація діяльності в ньому може відбуватися без територіальних обмежень (вдома, в дорозі, на роботі тощо), географічних (з будь-якого місця знаходження), часових (в зручний час та зручному темпі).

В цілому організація і забезпечення якісної освіти в умовах війни, коли доступ обмежений до традиційних засобів освіти, є важливим і складним завданням.

Колективом Комунального закладу «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Житомирської обласної ради апробовано алгоритм кроків, які допомогли управляти цим процесом, а саме:

Забезпечення безпеки. Першим і найважливішим кроком було та є забезпечення безпеки для вчителів, які підвищують кваліфікацію у закладі післядипломної педагогічної освіти. У військовій агресії виникають різноманітні небезпеки, такі як обстріли, вибухи тощо. Врахування загроз дозволяє вжити всі необхідні заходи для безпечних умов комунікації слухачів та науково-педагогічних працівників закладу післядипломної педагогічної освіти (ППО).

Використання можливостей цифрових технологій. Диджиталізація навчання передбачає оновлення підходів та форматів. Наприклад, використання платформ відеоконференцій, LMS дозволяє продовжувати навчання віддалено асинхронно чи синхронно. Традиційний електронний курс на LMS Moodle є лише одним з інструментів, що забезпечив вивчення навчальних матеріалів через можливості технологічних платформ. Одне з основних завдань післядипломної педагогічної освіти сьогодні – знайти оптимальну комбінацію засобів та форматів комунікації, які відповідають цілям підвищення рівня професійної кваліфікації сучасних педагогів.

Підтримка вчителів. Учителі потребують підтримки та психологічної допомоги в умовах навчання під час воєнного стану (<https://ikeer.zipro.net.ua>). Відчуття безпеки залежить не лише від самого педагога, а в багатьох випадках і від науково-педагогічних працівників закладу ППО, від умов середовища, у якому слухач курсів підвищення кваліфікації перебуває. Тому під час занять викладачі та методисти приділяють деякий час психологічній стабілізації, адже лише емоційно стабільні педагоги можуть підтримати дітей. Також, надається доступ до ресурсів, що допомагають набути практик саморегуляції та стресостійкості, соціально-емоційного навчання (травма-інформований підхід).

Безумовно ці практики впроваджувались у роботу, але суть вищезазначеного підходу полягає у його системності, принципах, які охоплюють кожен аспект діяльності закладу освіти, залученість усіх науково-педагогічних працівників. Відтак розробка адаптивних програм курсів підвищення кваліфікації дозволяє у воєнний час відповідати викликам та потребам педагогів у конкретній ситуації.

В цілому організація освіти потребує відповідальності, терпіння та готовності до змін. Оновлення змісту освітнього середовища відповідно до викликів правового режиму воєнного часу забезпечує доступ педагога до освіти у будь-якому місці та у будь-який час.

Висновок. Таким чином, в умовах війни та в майбутній період відбудови нашої країни для будь-якої професії потрібна адаптивна здатність жити та працювати в епоху невизначеності.

Важливо дбати про безпеку, забезпечувати доступ до освіти та підтримку вчителів, учнів, спираючись на їхні сильні сторони, потреби та прагнення. Безпековість середовища може створюватись з використанням цифрових інструментів, що дозволяють розвивати адаптивність особистості до життєвих викликів, психічну, поведінкову та емоційну гнучкість.

Ключові слова: навчання, виклики, післядипломна освіта.

Література

- Антонова, О.Є., & Фамілярська, Л.Л. (2019). Використання цифрових технологій в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Електронне наукове фахове видання «Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету», 10–22. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s2>

Кошіль, О.П. (2021). Підготовка майбутніх вихователів до проектування освітнього середовища закладу дошкільної освіти. [Кандидатська дисертація, Київський університет імені Бориса Грінченка]. Київ.

Мельник, О.М. (2020). Узагальнена функціональна модель інформаційно-освітнього середовища закладу загальної середньої освіти. Фізико-математична освіта, 2(24), 94–99.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВИКОРИСТАННЯ ПЕРЕКЛЮЧЕННЯ МОВНИХ КОДІВ У ПРОЦЕСІ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ МОВ

Олена Фідкевич, к.філол.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

Метою дослідження є визначення педагогічних умов використання переключення мовних кодів (далі по тексту ПМК) в процесі інтегрованого навчання мов в контексті моделі багатомовної освіти, створеної науковцями відділу навчання мов національних меншин і зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України (Фідкевич, Снегір'єва, Бакуліна, 2023).

Сучасний етап розвитку суспільства, що характеризується підвищенням мобільності населення, розвитком та зростанням доступності інформаційно-комунікаційних технологій, можливістю широкого поширення інформації різними мовами, формує нове багатомовне комунікаційне середовище, у якому ПМК стає широкою практикою у суспільній, побутовій, професійній та освітній сферах.

У широкому значенні ПМК (code-switching) осмислюється науковцями як перехід між діалектами чи стилями однієї й тієї ж мови, так і між різними мовами в умовах одного комунікативного акту. Здатність до цілеспрямованого та адекватного переключення мовного коду свідчить про досить високий рівень володіння мовами особою і в цілому про сформованість у неї багатомовної компетентності.

У дослідженні ПМК розглядалося передовсім як методичний прийом для підвищення ефективності інтегрованого навчання мов.

Серед зарубіжних фахівців, які досліджували сутність і роль ПМК у процесі багатомовного навчання: П. Ауер, В. Буцкам, Д. Браун, О. Гарсія,

Д. Гамперс, Т. Ейвері, Д. Камінс, Л. Вей, О. Гарсія, С. Канагараджа, Дж. Келлер, В. Кук, Е. Макаро, К. Майєрс-Скоттон, П. Мейскен, Д. Саймон, Д. Скіннер та ін.

У вітчизняній лінгводидактиці проблема використання ПМК розглядається в контексті принципу «опори на рідну мову», який реалізується засобами зіставного методу (Н. Бакуліна, Н. Богданець-Білоskalенко, Л. Давидюк, І. Гудзик, С. Караман, Н. Пашківська, О. Хорошківська та ін).

Утім з'ясовано, що безпосередньо проблема методичного потенціалу ПМК в українській педагогічній науці не набула належного розгляду, зокрема не визначена роль цього прийому у формуванні багатомовної компетентності учнів, не досліджені педагогічні умови його застосування. Отже, використання ПМК контексті моделі багатомовної освіти в українських закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин потребує подальшого дослідження.

Аналіз наукової літератури дозволив зробити висновок, що ПМК у процесі інтегрованого навчання мов є досі дискусійним питанням. Дж. Келер у роботі «Переключення мовних кодів у навчанні англійської мови носіями інших мов» дослідив зміни у ставленні науковців до ПМК у процесі навчання M2 (Keller, 2016). Науковець зазначає, що певний період пріоритетним було навчання виключно цільовою мовою без використання M1. Переклад між M1 та M2 не схвалювався у процесі викладання, розглядався як регресивний метод, прояв граматико-перекладного підходу до вивчення іноземної мови. Але з середини 1990-х років дослідники почали приділяти підвищену увагу різним формам актуалізації ПМК, які використовуються для забезпечення та перевірки розуміння інформації, отриманої на уроці, і допомагають учням почуватися комфортніше і впевненіше у процесі навчання, сприяють взаємодії між учителями та учнями у двомовних класах.

Науковець наголошує на тому, що використання ПМК буде ефективним, якщо воно осмислюватиметься як спланований, стратегічний процес, спрямований на засвоєння мови; репрезентує різноманітні навчальні ситуації, у яких ПМК буде ефективним. Саме ця класифікація стала у процесі дослідження підґрунтям для створення системи комунікативних ситуацій, у яких доцільно використовувати ПМК.

Зазначимо, що розподіл ситуацій є досить умовним, тому що функції ПМК взаємопов'язані і зазвичай актуалізуються комплексно. Репрезентуємо основні із них:

Передача та засвоєння навчальної інформації:

- виклад нового мовного матеріалу: незнайома (безеквівалентна) лексика, нові граматичні явища, синтаксичні конструкції;
- розширення поняття, теми;
- перевірка розуміння навчального матеріалу;
- повторення засвоєного матеріалу;
- у процесі виконання завдань з використанням двох мов, створення двомовних есе.

Організація діяльності учнів:

- привітання, прощання;
- привертання уваги учнів; вербальне заохочення до роботи;
- у разі втоми, послаблення концентрації учнів;
- надання поради, інструкції;
- використання для підтримки дисципліни в класі, запобігання конфліктів.

Створення комфортної атмосфери навчання:

- перехід на неформальне обговорення теми;
- використання жартів;
- створення спонтанних коментарів.

Було підтверджено, що переключення мовних кодів у білінгвальному / багатомовному дискурсі має значний методичний потенціал, допомагає створити комфортні умови для інтегрованого навчання мов, підвищити ефективність цього процесу.

Зроблено висновок, що обсяг і форми використання переключення мовних кодів залежить від цілей, які ставить учитель в певних навчальних ситуаціях, рівня підготовки учнів з М2, М3, індивідуальних особливостей учнів, умов навчання в багатомовних програмах.

ПМК може здійснюватися в усіх видах мовленнєвої діяльності, наприклад: дискусія ведеться рідною мовою, а есе за результатами дискусії учні пишуть іншою мовою; учитель робить вступ до теми, визначає цілі рідною мовою, а виклад основного матеріалу другою; учні слухають висновок вчителя про роботу на уроці другою мовою і складають власне усне або письмове резюме рідною тощо.

Важливо, щоб учні та учениці хаотично не змішували виучувані мови під час комунікативної взаємодії, вчилися свідомо переключатися з однієї мови на іншу. Учитель має керувати цим процесом, фіксуючи ці моменти

переходу («А тепер поставте питання українською мовою»; «Як це довести угорською мовою?», «Переходимо на румунську мову» тощо). Мета такої стратегії – засвоєння навичок обробки інформації та лінгвістичної трансформації, забезпечення кращого розуміння змісту навчального матеріалу.

У подальшому учні й учениці стають більш спроможними використовувати М2 у різних комунікативних ситуаціях, експериментувати з мовою в нових комунікативних умовах. Важливою умовою ефективності ПМК є застосування його як стратегії оволодіння М2, М3, що актуалізується комплексно і систематично, із розумінням її мети та доцільності на різних етапах навчання.

Ключові слова: переключення мовних кодів, багатомовна освіта, інтегроване навчання.

Література

- Фідкевич, О. Л., Снегір'ова, В. В., Бакуліна, Н. В. (2023). Концепція моделі багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти з навчанням мов корінних народів і національних меншин з урахуванням завдань європейської інтеграції. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/kontsepsiia-modeli-bahatomovnoi-osvity-v-zakladakh-zahalnoi-serednoi-osvity-z-navchanniam-mov-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-z-urakhuvanniam-zavdan-ievropeyskoi-intehratsii-ukrainy/>
- Keller, G. H. (2016). Code Switching in Teaching English to Speakers of Other Languages. Master's Projects and Capstones. <https://repository.usfca.edu/capstone/480>

СПІВПРАЦЮЮЧИЙ МЕТОД (АБО КООПЕРАТИВНИЙ) ВИХОВАННЯ

Анастасія Цуканова, студентка
Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Метою цього дослідження є дослідження співпрацюючого методу (або кооперативного) виховання в контексті сучасної педагогіки та його ефективності для підвищення якості навчання та виховання учнів.

В сучасному світі все більшого значення набуває кооперативне виховання, коли освітній процес організовується на засадах співпраці та

взаємодії між дітьми та вчителем. Цей метод виховання передбачає активну участь учнів у навчальному процесі, сприяє розвитку їх соціальних навичок, збільшенню мотивації до навчання та розвитку відповідальності.

Кооперативне навчання — це технологія навчання в невеликих групах, коли створюється можливість обговорення кожної проблеми, доведення, аргументування власного погляду. Це сприяє не лише глибшому розумінню навчального матеріалу, а й розвитку мислення та мовлення. Науковці відзначають, що співпрацюючий метод виховання сприяє формуванню в учнів вміння ефективно працювати в групі, спільно розв'язувати завдання, вирішувати конфлікти та взаємодіяти з іншими людьми. Окрім цього, за допомогою кооперативного виховання можна підвищити рівень засвоєння навчального матеріалу та покращити мотивацію до навчання.

Однією з головних переваг співпрацюючого методу виховання є те, що він допомагає вчителям індивідуалізувати навчальний процес. Вчителі можуть створювати групи з учнями з різним рівнем знань та навичок, що дозволяє краще працювати з кожним учнем окремо та враховувати його індивідуальні потреби.

Однак, щоб успішно використовувати співпрацюючий метод виховання, необхідно забезпечити оптимальні умови для взаємодії між учнями та вчителем. Важливо створити сприятливу атмосферу в класі, де кожен учень відчуває свою важливість та значущість, а також забезпечити рівні умови для кожного учня у групі. Вчителі мають бути підготовлені до роботи зі співпрацюючим методом виховання, адже він вимагає від них відмінної організації та підготовки матеріалу.

Крім того, важливо пам'ятати, що співпрацюючий метод виховання не підходить для всіх дітей та у всіх ситуаціях. Деякі діти можуть відчувати дискомфорт при роботі в групі або не вміти ефективно співпрацювати з іншими. Тому важливо бути гнучким та знаходити індивідуальний підхід до кожного учня.

Основні принципи співпрацюючого методу виховання:

- Активна участь учнів у навчальному процесі.
- Створення сприятливих умов для взаємодії між учнями та вчителем.
- Використання групових методів навчання та взаємодії.
- Розвиток соціальних навичок учнів.

- Підвищення рівня мотивації до навчання.
- Індивідуалізація навчального процесу.

Співпрацюючий метод виховання є ефективним педагогічним інструментом для розвитку соціальних навичок та підвищення мотивації учнів до навчання. Використання групових методів навчання та взаємодії допомагає учням розвивати комунікативні навички, навички співпраці та взаємодії з іншими, а також навички розв'язання проблем.

Однак, для успішного використання співпрацюючого методу виховання необхідно мати відповідну підготовку та організацію навчального процесу. Вчителі мають забезпечити рівні умови для кожного учня, забезпечити індивідуальний підхід та бути гнучкими у своїх підходах.

Таким чином, співпрацюючий метод виховання може бути ефективним інструментом для підвищення якості освіти та розвитку соціальних навичок учнів, якщо його правильно використовувати та організувати. Для цього необхідно використовувати різноманітні групові методи навчання, створювати умови для активної взаємодії між учнями, навчати їх працювати в команді та вирішувати спільні завдання.

Проте, слід зазначити, що співпрацюючий метод виховання не є універсальним рішенням для всіх ситуацій та завдань. В деяких випадках можуть бути більш ефективні інші методи навчання. Також, необхідно враховувати особливості кожної групи учнів та їхніх потреб, щоб правильно організувати навчальний процес та досягти бажаних результатів.

Отже, співпрацюючий метод виховання є важливим елементом сучасної педагогіки та може допомогти вчителям підвищити ефективність навчання та виховання учнів. Використання цього методу допомагає розвивати соціальні навички, мотивувати учнів до навчання та розвивати їхній творчий потенціал. Однак, успішне використання співпрацюючого методу виховання потребує від вчителів відповідної підготовки та організації навчального процесу, а також гнучкості та індивідуального підходу до кожного учня.

Ключові слова: співпрацюючий метод, кооперативний метод, педагогіка, ефективність навчання, соціальні навички, мотивація, навчальний процес.

УКРАЇНСЬКИЙ ПРОРОК — ЯК ДОТИК ДО ВІЧНОСТІ, ДО ГЛИБОКОЇ ВІРИ В ПЕРЕМОГУ СПРАВЕДЛИВОСТІ І НАЦІОНАЛЬНОЇ ПРАВДИ

Світлана Шевченко, к.пед.н.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

*І мене в сім'ї великій, в сім'ї вільній новій
Не забудьте пам'янути не злим, тихим словом!*

Тарас Шевченко

Метою дослідження є з'ясування патріотично-національних намірів пророка закликів вільного українського народу, які зумовлені нинішніми подіями, які нині так актуальні.

Тарас Шевченко (1814–1861) – славетний український поет, пророк нової України. За дослідженнями астрофізиків Тарас Шевченко – це зірка України. Гаряче слово поета запалило сотні, тисячі, а в наступних поколіннях – мільйони і десятки мільйонів людей вогнем національної свідомості, утворило з української мови національну релігію... І ці мільйони свідомих людей утворили нашу сучасну Україну – найкращу з держав, які тільки були за всю історію людства (Шевченко, 2009). Як Юрій Федькович писав: Тарас Шевченко апостол слова України! А Іван Франко славетно відгукувався про українського поета так: «Він був сином мужика – і став володарем у царстві духа. Він був кріпаком – і став велетнем у царстві людської культури. Він був самоуком – і вказав нові світи й вільні шляхи професорам і книжним ученим. Десять літ він томився під вагою російської солдатської муштри, а для волі «росії» зробив більше, ніж десять переможних армій» (ЗУА «Спадщина України», n.d.).

З літературних джерел відомо, що за радянських часів творчість Тараса Шевченка бачилася, на перший погляд, загальнодержавним надбанням: величезні щорічні накладки «Кобзаря» мовами народів СРСР та світу, присвяти, присвоєння імені Шевченка закладам, містам, вулицям, зокрема і в Казахстані, в місцях заслання Тараса. Та шану складала ідоліві у селянській свиті, а не академікові, не людині широкої ерудиції та глибоких філософських переконань. Із дослідження відомо, що діяла неофіційна заборона співати, навіть на шевченківських роковинах у Держав-

ному музеї Т.Г. Шевченка, «Заповіт», а також читати зі сцени чи по радіо «Кавказ». Також, по всьому Союзу ставили пам'ятники Кобзареві, а біля його пам'ятника навпроти Київського університету заарештовували тих, хто насмілювався співати й говорити рідною мовою... та не дивлячись на заборони велетень Тарас Шевченко став виразником українського духу, національного характеру, воскресив почуття духовної свободи та звичайної людської гідності, підняв народ з його духовного упадку, оздоровив його словом, «учив розуму святому», щоб стати людиною вільною, справедливою, вірною своєму народові, дому та самому собі...

Встановлено, що Тарас Шевченко справив великий вплив на політичні погляди членів і Кирило-Мефодіївського братства насамперед силою свого поетичного слова. У його творах немає цілісної політичної концепції, йдеться про погляди на окремі проблеми державності, соціально-політичних відносин, суспільного ладу в цілому. Світогляд Т. Шевченка позначається романтизмом козацького минулого насамперед з'ясування причини тяжкого становища українського народу (поема «Гайдамаки»).

У період творчості, який тривав з часу повернення в Україну після звільнення з кріпацтва й до розгрому Кирило-Мефодіївського братства, Т. Шевченко пристрасно працював над проблемою відсутності єдності українського народу. Він різко засуджував не тільки самодержавство, що було притаманним для всієї його творчості, а й класове розшарування всередині самого українського народу.

Виявлено, що значне місце в поезіях Т. Шевченка посідає проблема боротьби народів за національне визволення (поема «Кавказ»). Але Т. Шевченко мріяв про утвердження соціальної рівності й політичної свободи; про демократичну республіку — суспільство із самоврядуванням народу, колегіальною формою реалізації влади як гарантією від її сваволі. Вирішальна роль у такому суспільстві мала належати трудівникам, що працюють на своїй землі. Віддаючи перевагу буржуазній республіці перед самодержавством, він, однак, не розглядав її як ідеальний суспільний лад, бо і в ній є соціальна нерівність і насильство (Шляхтун, 2005).

Т. Шевченко не тільки різко засуджував кріпацчину, самодержавство, а й закликав народні маси до його повалення насильницьким, революційним шляхом: «...вставайте, кайдани порвіте і вражою злою кров'ю волю окропіте!». Отже, український геній виступав як послідовний революційний демократ, творчість якого справила величезний вплив на боротьбу

українського народу за своє соціальне й національне визволення яке так ототожнюється із сьогоденням.

Зроблено висновок, що неоціненний внесок в українську національну скарбницю зробив Тарас Григорович Шевченко — великий український поет, художник, мислитель, відомий в усьому світі як визначний гуманіст. Його значний інтерес до освітянських питань, створена ним система педагогічних поглядів, які знайшли своє відображення у віршах, публіцистичних і художніх творах. Громадсько-культурна та педагогічна спадщина вченого посіла гідне місце у національній скарбниці національно-культурних і духовних досягнень українського народу і, сам дотик до святого імені українського пророка є дотиком до вічності, до глибокої віри простого українця в перемогу Божої справедливості та національної правди (Шевченко, 2023). Доведено, що високо оцінюючи патріотичні мотиви Т. Шевченка було проведено десятки акцій, конкурсів, заходів які знаменують шевченківську літературну та художню спадщину в Україні XXI століття та за її межами. А патріотичні почуття, національний дух Тараса Шевченка пройняті в кожному творі, долею народу, думок та мрій, які спрямовані проти соціального й національного гноблення українців спрямовані на боротьбу як і сто років тому. Саме тому низько вклоняємося великому генію, пророку вільної, нової України, і в честь його шани має в кожній оселі на почесному місці висіти портрети Тараса Шевченка вбрані вишитими рушниками. Завдяки Великим, українським геніям ніколи і нікому не здолати національного духу Українського народу!

Ключові слова: Тарас Шевченко, український пророк, Кирило-Мефодіївське братство, національний дух, Український народ.

Література

- Жарких, М. (n. d.). Енциклопедія життя і творчості Тараса Шевченка. Вилучено травень 4, 2023, з <https://www.t-shevchenko.name/>
- ЗУА «Спадщина України». (n. d.). Творці республіки України 100 років державності: Тарас Шевченко. Вилучено травень 4, 2023, з <http://www.spadshina.com/programs/tvortsii-respubliki-ukrayini.100-rokiv-derzhavnosti/taras-shevchenko/>
- Шевченко, С. М. (2023). Освітні та філософсько-освітні погляди у творах Т. Г. Шевченка, які так співзвучні із сьогоденням... In М. Komarytskyi (Ed.),

Science and technology: problems, prospects and innovations. Proceedings of the 6th International Scientific and Practical Conference (pp. 305–309). CPN Publishing Group. Osaka, Japan. <https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2023/03/SCIENCE-AND-TECHNOLOGY-PROBLEMS-PROSPECTS-AND-INNOVATIONS-16–18.03.23.pdf>

Шляхтун, П.П. (2005). Зародження і розвиток української політичної думки: Тарас Шевченко. У Політологія (теорія та історія політичної науки): Навчальний посібник. Либідь. <http://politics.ellib.org.ua/pages-1843.html>

ІННОВАЦІЙНІ ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ: ДОСВІД ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Оксана Шпарик, к. пед. н., ст. досл.

Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

За останнє десятиліття нові технології стали невід'ємною частиною навчальних аудиторій по всьому світу. А відтоді, як пандемія коронавірусу спричинила тимчасове закриття величезної кількості навчальних закладів по всьому світу, перехід на електронне навчання став стрімким, а цифрові технології навчання швидко стали незамінними. Англійські школи не стали виключенням. Нові ІТ-інструменти та методи навчання мають незаперечний вплив на англійське шкільне середовище завдяки набуттю більш захоплюючого, інклюзивного та індивідуалізованого навчального досвіду.

Комп'ютерне обладнання (інтерактивні дошки та планшети в класі), програмне забезпечення (від потокового мовлення до гейміфікації), освітні теорії та практики (в тому числі навчання впродовж життя або нанонавчання), а також досягнення в цифрових технологіях навчання продовжують трансформувати англійський освітній ландшафт, сприяють покращенню навчання, викладання, та оцінювання. Від скромного вебінару до повноцінного віртуального класу, мікрокурсів, гейміфікації і навіть доповненої реальності – цифрові технології навчання прокладають шлях до більш доступних, гнучких і орієнтованих на учня підходів до навчання.

Мобільне навчання та додатки. Понад 80% населення світу мають смартфони, а використання портативних пристроїв робить онлайн-навчання гнучким, зручним і поширює його далеко за межі класної кімнати. Мобільне

навчання або «m-learning» проявляється у різних формах, від подкастів до додатків, які надають інформацію невеликими фрагментами або сесіями. Яскравим прикладом є популярний провайдер курсів електронного навчання Udemy, який поєднує курси під керівництвом експертів із завданнями та інтерактивним оцінюванням за допомогою спеціального додатку.

У класі використовуються соціальні медіа-платформи та онлайн-інструменти, такі як Google Drive і Dropbox, щоб дати можливість викладачам і студентам працювати синхронно (одночасно) і асинхронно (в різний час) впродовж навчального дня.

Гейміфікація. Гейміфікація – це швидко зростаючий ринок, який до 2028 р. сягне понад 58 млрд доларів США (ReportLinker, 2022). Ґрунтуючись на двох ключових мотиваційних факторах ігрової концепції, як «визнання та винагорода», навчальна гейміфікація вбудовує класичні ігрові компоненти та функції (бали, бейджі, таблиці лідерів, завдання та рівні) у неігрові контексти.

Більш активне залучення та занурення у процес навчання має на меті інтенсифікувати навчання учасників, викликати доброзичливу конкуренцію, посилити соціальні зв'язки та стимулювати академічні досягнення.

Віртуальні класи. Системи управління навчанням (LMS), такі як Moodle, розроблені для забезпечення персонального навчання і створюють навчальний досвід, який поєднує групову взаємодію з онлайн-контентом. Від відеоуроків, вправ і вікторин до конференц-залів і соціальних просторів – віртуальні класи відтворюють їхні реальні альтернативи. Такі платформи, як Padlet і Jamboard, стають дедалі популярнішими, сприяючи розвитку творчих навичок і співпраці між однолітками, зокрема завдяки таким функціям, як концептуальні карти, малювання і нотатки на стікерах. Flipgrid – це рішення для відеонавчання від Microsoft, яке дозволяє вчителям бачити, чути і отримувати живий зворотній зв'язок від кожного учня в класі.

Штучний інтелект (ШІ). Торуючи шлях до більш персоналізованого навчання, штучний інтелект може застосовуватися для моніторингу індивідуальної успішності, оцінювання потреб та інтересів окремих учнів, а також адаптуватися для надання відповідного контенту, який підтримує подальшу освіту.

Altitude Learning (система, яка частково фінансується Facebook) використовує ШІ, для того щоб пропонувати учням персоналізовані навчальні програми, а персональні цифрові асистенти, такі як Merlyn, були розроблені для допомоги вчителям з управлінням класом.

Більш унікальні приклади включають алгоритми, розроблені для оцінювання робіт, які максимізують ресурси та економлять час викладачів. Програмне забезпечення Smart Eye, що використовує технологію розпізнавання обличчя, дає вчителю глибше розуміння того, як учні взаємодіють з навчальним контентом.

Технології навчання впродовж життя. Швидкі темпи технологічного прогресу вимагають швидкої заміни певних компетенцій, для того щоб відповідати вимогам бізнесу. Так, у звіті Всесвітнього економічного форуму за 2018 р. було підраховано, що 54% усіх робочих місць потребуватимуть перекваліфікації або підвищення кваліфікації, що є вагомим аргументом на користь навчання впродовж усього життя. Учні повинні бути гнучкими і готовими до змін; більше не очікується, що учні і навчатимуться «однієї професії на все життя». Перехід до мікро-курсів і мобільних навчальних додатків підтримує безперервну освіту у подальшому.

Технології навчання із зануренням. Зі скороченням часових проміжків і зниженням концентрації уваги, потреба в більш оперативному і цікавому навчанні відкриває простір для технологій розширеної реальності, що включають в себе віртуальну, доповнену і змішану реальність.

Навчання в симульованих середовищах сприяє підвищенню кваліфікації, отриманню практичних знань і зворотного зв'язку в реальному часі, і використовується для полегшення навчання в багатьох сферах.

Технології нанонавчання. Довгі відеоролики стають все менш актуальними, а швидкозмінні соціальні медіа-платформи, такі як Twitter і TikTok, стають ключовим джерелом контенту для багатьох людей. Сучасні навчальні середовища повинні бути миттєвими, модульними, переконливими.

Нанонавчання підтримує цифрові технології навчання, такі як віртуальний клас і додатки для мобільного навчання, що надають дуже компактні уроки, до яких можна повертатися і вивчати їх багато разів. З появою сервісів текстових повідомлень, таких як Arist, які використовуються для викладання академічних предметів, перехід до короткої форми контенту з низьким навантаженням на пам'ять стане новою нормою в освіті.

Хоча ці технології ще не стали звичним явищем, вони, безумовно, демонструють можливості цифровізації і проливають світло на те, як у майбутньому виглядатиме навчальне середовище.

Ключові слова: інновації, цифрові технології, шкільна освіта, Англія.

Література

Diaz, D. (2022, November 28). What are digital learning technologies? North Wales Management School — Wrexham Glyndwr University. <https://online.glyndwr.ac.uk/what-are-digital-learning-technologies/>

ReportLinker. (2022, May). Global Gamification Market Size, Share & Industry Trends Analysis Report By Component, By Application, By End-User, By Deployment Type, By Organization Size, By Regional Outlook and Forecast, 2022–2028. KBV Research. [bit.ly/3nVyBEo](https://www.kbv.com/research/3nVyBEo)

ТВОРЧИЙ МЕТОД ВИХОВАННЯ ЯК ПРИЙОМ АКТИВІЗАЦІЇ ПРИХОВАНИХ ПОЧУТТІВ

Олександра Юшкова, студентка третього курсу

факультету іноземних мов

Маріупольський державний університет

м. Київ, Україна

Метою дослідження є з'ясування, яким чином та як саме творчість впливає на психологічний розвиток та стан дитини

Творчий метод виховання може бути ефективним прийомом для активізації прихованих почуттів у дітей і дорослих. Цей метод базується на використанні творчості як інструменту для вираження та вивільнення емоцій, які можуть бути прихованими або підсвідомими.

Одним зі способів застосування творчого методу виховання є використання різних видів мистецтва, таких як малювання, ліплення, музика або танці, які можуть допомогти виявити та виразити почуття. Наприклад, малювання або ліплення може допомогти дитині виразити свої емоції та переживання, які вона не може висловити словами. Музика та танці можуть допомогти зняти стрес, покращити настрій та стимулювати рух та емоційне вираження.

Так, використання різних видів мистецтва виховує творчу та емоційну складову особистості. Мистецтво може бути використане як засіб самовираження, допомагаючи дітям виявляти та виражати свої почуття та емоції. Крім того, мистецтво може виховувати сприйняття краси та естетичного смаку, а також розвивати моторику та координацію рухів.

Наприклад, малювання може допомогти дітям виразити свої емоції та думки, а також розвивати їх творчі здібності та уяву. Ліплення може

сприяти розвитку моторики та уваги, а також допомогти дітям виховувати терпіння та концентрацію уваги.

Музика може допомогти дітям відчувати ритм та мелодію, відчувати настрій та емоції, а також розвивати слух та музичний смак. Танці можуть допомогти виховувати рухливість, координацію рухів та виразність.

Застосування мистецтва у вихованні може мати багато позитивних впливів на дитину, зокрема сприяти розвитку творчості, емоційного інтелекту, самовиразності, моторики та координації рухів.

Ще одним способом застосування творчого методу виховання є використання ігор, рольових ігор та театральних постановок, які можуть допомогти відтворити різні ситуації та взаємодії, що можуть викликати емоційну реакцію та сприяти її вираженню.

Так, використання ігор, рольових ігор та театральних постановок може бути ефективним способом застосування творчого методу виховання. Ці методи допомагають дітям вчитися співпрацювати, виражати свої емоції та розвивати творчі здібності.

Ігри можуть бути використані для розвитку різноманітних навичок та якостей, таких як логіка, увага, концентрація, координація рухів та комунікація. Рольові ігри можуть допомогти дітям розвивати соціальні навички та сприяти формуванню особистості. Вони можуть навчити дітей співпрацювати, ділитися, розуміти інші точки зору, розвивати уяву та креативність.

Театральні постановки можуть бути використані як засіб розвитку комунікативних навичок та самовиразності. Ці методи можуть допомогти дітям виразити свої почуття та емоції через рольові ігри та театральні постановки, а також навчити їх ефективно взаємодіяти з іншими людьми.

Застосування ігор, рольових ігор та театральних постановок у вихованні може мати багато позитивних впливів на дитину, зокрема сприяти розвитку соціальних навичок, комунікативної компетентності, творчості та самовиразності.

Важливо пам'ятати, що творчий метод виховання повинен бути застосований з урахуванням індивідуальних особливостей кожної людини. Так, використання творчого методу виховання повинно враховувати індивідуальні особливості кожної людини, такі як їх вік, інтереси, темперамент, рівень розвитку тощо. Це допоможе забезпечити максимальну ефективність виховання та сприятливо позначиться на розвитку дитини.

Наприклад, деякі діти можуть бути більш творчими та емоційними, тоді як інші можуть бути більш логічно спрямованими. Таким чином, використання творчого методу виховання повинно бути різнобічним та адаптованим до індивідуальних потреб кожної дитини.

Важливо також враховувати те, що діти можуть мати різний рівень здібностей та інтересів у різних видів мистецтва, іграх чи театральних постановках. Тому важливо забезпечити дитині можливість вибирати те, що їй дійсно подобається, та створити для неї сприятливе середовище для творчого самовираження.

Отже, використання творчого методу виховання повинно бути індивідуальним та адаптованим до потреб кожної дитини, забезпечуючи їй можливість розвитку з урахуванням її особливостей.

Кожна людина має свої власні способи вираження та виявлення своїх емоцій, тому важливо дозволити кожній людині обрати метод, який є для неї найбільш комфортним та ефективним.

Ключові слова: метод виховання, розвиток, творчість.

Література

Освіта.UA. (2011, січень 7). Методи виховання: поняття, характеристика, основні завдання. Реферат Освіта.UA. <https://osvita.ua/vnz/reports/pedagog/13841/>

Шкільне Життя. (2018). Методи і форми виховання. Шкільне життя. <https://www.schoollife.org.ua/metody-i-formy-vyhovannya/amp/>

РОЛЬ ЕСТЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ФОРМУВАННІ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Софія Ялі, студентка

Маріупольський державний університет
м. Київ, Україна

Сьогодні, коли відроджується інтерес до питань художньо-естетичного розвитку особистості, розбудова системи освіти в Україні передбачає відтворення творчого потенціалу народу, підвищення соціальної роботи особистості. Естетичне виховання — важлива складова гармонійного розвитку особистості молодшого школяра.

Проблема естетичного виховання добре розкрита в працях А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського та ін. Відчуття навколишньої краси формує і розвиває в дитині її естетичні ідеали, здатність до творчості і до створення мистецтва. Духовний розвиток людини, в тому числі й естетичний, починається з раннього дитинства. Однією з відмінних рис молодшого школяра є здатність емоційно реагувати на навколишній світ. У шкільному закладі діти мають змогу ознайомитися з різними видами творчості, завдяки чому діти вбирають новий досвід. К.Д. Ушинський писав: «У кожній науці більше чи менше присутній естетичний елемент, передачу якого учням повинен мати на увазі наставник» (Роль естетичного виховання..., 2014).

Художня культура є способом духовно-практичного освоєння світу і включає різні види художньо-творчої діяльності. Серед засобів естетичного виховання Антон Семенович Макаренко виділяв красу природи, музику, мистецтво, літературу, театр. Також особливе значення він приділяв фізичному вихованню, що продемонстровано в творі «Педагогічна поема». В організованих формах навчальної діяльності дитина має можливість експериментувати з різноманітними наочними матеріалами, розвивати свої творчі і інтелектуальні здібності (Кутова, 2010).

Методами естетичного виховання є: опора на емоційність змісту, перебування в ньому духовно близького, суттєво важливого, рідного для школяра з метою покращення і розвитку в його моральних почуттів; вплив на почуття школяра шляхом прояву, мовлення, міміки, жестів педагога; залучення школярів до активної навчальної та позакласної діяльності; вплив на почуття школярів душевною обстановкою; вплив на почуття школярів емоційністю стосунків між ними, вчителями, батьками, оточуючими людьми. Естетичне виховання в класі доповнюється ще й позакласними заняттями в різних гуртках: художньому, музичному, хореографічному, літературному, спортивному. Також велике значення має участь дитини в конкурсах та олімпіадах. Естетика і праця – тісно пов'язані поняття. Справжня краса людини розкривається в її праці. Праця, розпочата вдома, може бути продовжена в школі і дає великі можливості для естетичного розвитку школярів, тому вони бачать про красу духовної праці та беруть участь у трудовій діяльності на уроках і в групах продовженого дня. Діяльність спрямована на огляд з естетикою праці та її дослідженнями з метою розвитку естетичних почуттів, культурної естетики та художніх смаків. У початковій школі

діти створюють об'єкти, практична цінність яких насамперед їхньою красою. Домашня праця починається вдома і продовжується в школі. У тих, хто постійно доглядає за собою, своїм одягом, взуттям і домівкою, розвиваються важливі якості — емоційна та естетична чутливість до середовища, в якому вони живуть (Роль естетичного виховання., 2014).

У «Педагогічній поемі» А.С. Макаренка підкреслює: «Найважливіше, що ми звикли цінити в людині — це сила і краса. І те й інше визначається в людині виключно за його відношенням до перспективи... Чим більший колектив, перспективи якого є для людини перспективами особистими, тим людина гарніша і вродливіша. Виховати людину — означає виховати у неї перспективні шляхи, за якими розташується її завтрашня радість» (Макаренко, 1973).

Таким чином, можна зробити висновок, що для підвищення рівня естетичного виховання молодших школярів вирішальне значення має естетичний досвід педагога, який ґрунтується на інтеграції естетичних знань та естетичної діяльності. Для набуття цього досвіду необхідно знайомити дітей з різними видами мистецтва, збагачувати зміст естетичних явищ і розвивати їхні творчі здібності через використання різних форм художньої діяльності. Педагогам необхідно мобілізувати всі можливі і доцільні засоби і методи для естетичного виховання дітей. Продумана система естетичного виховання учнів у кожному класі, групі, школі сприяє збагаченню духовної культури школярів, формуванню високих моральних якостей.

Ключові слова: естетичне виховання, мистецтво, молодший школяр.

Література

- Роль естетичного виховання у розвитку особистості учня. (2014). Освіта.UA. <https://osvita.ua/vnz/reports/culture/11112/>
- Кутова, О. М. (2010). Зміст та складові технології естетичного виховання А. С. Макаренка. Менеджмент освітніх закладів та управління проектами, (1), 246–251. bit.ly/41YAzC9
- Макаренко, А. С. (1973). Педагогічна поема. Київ: Радянська школа.

НАВЧАННЯ ДЛЯ ВСІХ: РОЗГЛЯД ПОЛІТИКИ ЄС ЩОДО ВІДКРИТОЇ ОСВІТИ

Людмила Пуховська, д. пед. наук

ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України
м. Київ, Україна

Мета статті полягає в аналізі політики щодо відкритої освіти в країнах Європейського Союзу (ЄС) та характеристиці її основних типів і вимірів у європейському контексті.

Одним із ключових гравців щодо підтримки і просування відкритої освіти в Європі є Європейська Комісія (ЄК), яка ініціювала за останні двадцять років велику кількість акцій, проектів, досліджень, рекомендацій та інструментів запровадження відкритості та безперервності освіти, її здатності до швидкого реагування у зв'язку з мінливими соціально-економічними ситуаціями, індивідуальними та груповими освітніми потребами і запитам громадян тощо. Відкриття освіти є важливим пунктом порядку денного європейської політики з багатьох причин. Як зазначається в політичних документах ЄК (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017; COM, 2013; COM 2014; Inamorato Dos Santos A., 2016), по-перше, відкритість освіти може зменшити або усунути перешкоди для навчання (вартість, віддаленість, часові рамки, вимоги до вступу), а також збільшити можливості щодо підвищення кваліфікації або перекваліфікації гнучким способом і майже безвитратно; по-друге, відкрита освіта підтримує модернізацію систем освіти в Європі оскільки вона здійснюється здебільшого за допомогою цифрових технологій; по-третє, відкриття освіти відкриває можливості для поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти за рахунок визнання облікованих даних за результатами навчання.

Наукова та експертна спільноти сходяться на тому, що «відкрита освіта» – загальний термін, який об'єднує різні розуміння цього явища. У Європі, і особливо у вищій освіті, відкритість освіти не зводиться виключно до відкритих освітніх ресурсів або наявності у сховищах відкритих доступних досліджень. У політичних документах ЄК фігурує широка концепція відкритої освіти, адже поняття «відкритість» у сучасній відкритій освіті постійно розвивається, набуваючи різних значень у різних контекстах і дискурсах. Традиційний погляд на «відкритість» як відкритий вступ

до навчання, сформувався на основі моделі відкритих університетів наприкінці 60-х років минулого століття. На наступному етапі розвитку ця концепція стала включати відкриту доступність контенту та ресурсів значною мірою завдяки прогресу цифрових технологій, що використовуються з освітньою метою. Положення та ідеї відкритої освіти наблизились до сучасного тлумачення цього феномена в Декларації про відкриту освіту у Кейптауні, в якому особливо наголошується на використанні відкритих технологій, що сприяють гнучкості навчання, відкритому обміну методами викладання, а також новим підходами до оцінювання, акредитації та спільного навчання (Care Town, 2018).

Для країн ЄС знаковими стали обґрунтування та запровадження рекомендацій щодо «вимірів відкритої освіти» (*dimensions of open education*). Термін «виміри» було обрано для позначення «аспектів або особливостей ситуації», яка завжди складається з різноманітних способів практичного застосування в різних навчальних закладах, а також із різних варіантів дій і їх взаємодії у певній сфері, формуючи у такий спосіб практику відкритої освіти. Запропоновано вважати головними доменами або наскрізними вимірами відкритої освіти в різних інституційних контекстах: 1) доступ; 2) зміст; 3) педагогіку; 4) визнання результатів навчання; 5) співпрацю; 6) дослідження. Відповідаючи на питання «що?», ці параметри втілюють найпоширеніші практики і уявлення про відкриту освіту, зокрема, у вищих навчальних закладах. Наскрізні виміри забезпечують основу для реалізації так званих «основних вимірів відкритої освіти», що відповідають на питання «як?», тобто, як зробити освітні практики відкритими. Такими вимірами є: 1) лідерство; 2) стратегія; 3) якість; 4) технологія. Разом вони різними способами формують практику відкритої освіти в закладах вищої освіти (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017).

Відзначимо, що кожний вимір отримав обґрунтування і змістове наповнення. Наприклад, наскрізний вимір із педагогіки (відкриття педагогічних практик) означає використання технологій для розширення педагогічних підходів, збільшення прозорості, видимості та доступності для спільного використання спектру накопичених практик викладання і навчання. При цьому відкриття педагогічних практик означає розробку дизайну навчання та оцінювання результатів навчання шляхом розширення участі і співпраці між усіма залученими, зокрема, збільшення залучення і співпраці з студентами (студентоцентрикований підхід) тощо.

За результатами проведених досліджень в рамках різних проектів (OpenEdu, OpenCases, OpenCred, OpenSurvey та MOOCknowledge), в середині минулого десятиліття вчені та експерти доходять висновку, що політичний пріоритет відкритості освіти в Європі поки що малою мірою реалізується в практиці діяльності вищих навчальних закладів в країнах-членах. Причини такого стану проблеми є різні. Передусім, а) немає консенсусу щодо відкритості освіти, мало спільних основ, на яких можна будувати співпрацю; б) відкритість освіти часто розглядається лише як пропозиція відкритих електронних ресурсів і масових відкритих он-лайн курсів, або відкриття даних досліджень, що не є частиною загальної освітньої стратегії закладу, узгодженої з його місією; в) загальне визнання цінності відкритої освіти супроводжується відсутністю ясності щодо її масштабів і можливих практик тощо.

Обґрунтовані рекомендації націлили заклади вищої освіти в країнах ЄС на розробку цілісної стратегії розвитку відкритої освіти, яка охоплює 10 вимірів і є частиною загальної інституційної стратегією розвитку. На часі перегляд перегляд практичної діяльності закладів вищої освіти на всіх рівнях: місії, організаційних структур управління, а також ролі навчальних закладів у суспільному житті, в європейському і світовому освітньо-наукових просторах в цілому.

З метою просування відкритої освіти в країнах ЄС Європейська Комісія реалізувала чергову ініціативу – підтримала загальноєвропейський дослідницький проект «Політика у сфері відкритої освіти: дослідження 28 країн-членів (OpenEduPolicies), який здійснив перший в історії ЄС огляд поточного стану політики, пов'язаної з відкритою освітою, у 28 державах-членах (Andreia Inamorato dos Santos et al., 2017). Важливо відзначити, що в Австрії, Болгарії, Данії, Фінляндії, Угорщині, Латвії, Люксембурзі, Мальті, Португалії та Швеції в результаті дослідження не виявлено спеціальної політики, спрямованої на відкритість освіти. За результатами аналізу (за 10 вимірами) всіх секторів систем освіти (школи, професійної освіти, вищої освіти та освіти дорослих) було визначено чотири типи сучасної політики щодо відкритої освіти в країнах ЄС:

- політика, що зосереджується на відкритості освіти через сприяння відкритим освітнім ресурсам і відкритим освітнім практикам (Великобританія, Нідерланди, Німеччина, Франція та ін.);

- політика, що стосується загальних ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) для навчання з певним компонентом відкритої освіти (Ірландія, Італія, Литва, Польща та ін.);
- комплексна стратегічна освітня політика з певним компонентом відкритої освіти (Хорватія, Чехія, Естонія та ін.);
- політика запровадження відкритого управління з компонентом відкритої освіти (Греція, Румунія, Словаччина та ін.).

Порівняльний аналіз даних щодо реалізації політики у сфері відкритої освіти в країнах ЄС показав, що більшість ініціатив (стратегій, програм) є надто новими, щоб здійснити відчутний вплив на запровадження змін в освіту і навчання. Проте деякі країни, наприклад, Німеччина, вже мали напрацьований раніше позитивний досвід відкритих університетів, створення і запровадження великих обсягів освітніх електронних ресурсів тощо. Завдяки нещодавнім інвестиціям у цифрову освіту ця країна ймовірно стане лідером у ЄС.

Огляд сучасного стану відкритої освіти в Україні з орієнтацією на критерії загальноєвропейського дослідницького проекту «Політика у сфері відкритої освіти: дослідження 28 країн-членів (OpenEduPolicies)» приводить нас до висновку, що основні риси політики щодо інформатизації освіти в нашій країні співвідносяться певною мірою з другим та четвертим типами політик щодо відкритої освіти в країнах ЄС. З початку широкомасштабного вторгнення російських військ на територію України саме відкритий доступ до освітнього процесу уможливив безперервність навчання в закладах освіти різного типу.

Вчені вважають, що подальший розвиток відкритої освіти потребує втілення ідеї відкритого ліцензування освітніх матеріалів та розроблення і прийняття державної політики щодо впровадження і стандартизації відкритих освітніх ресурсів, спрямованої на розроблення, використання і вимірювання їх впливу на якість освіти у різних секторах системи вітчизняної освіти. За оцінками вчених Інституту цифровізації НАПН України потребують подальшого поглибленого дослідження комп'ютерно-технологічні платформи відкритої освіти інформаційного і знанневого суспільства, когнітивні основи змістово-технологічної побудови електронних освітніх ресурсів, освітньо-наукові застосування Інтернету людей (IoP), Інтернету речей (IoT), Інтернету всього (IoE), інформаційна безпека і захист даних в науково-освітніх інформаційних системах. Актуальними залишаються

оновлення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання на всіх рівнях освіти, наукометрична аналітика публікаційної ефективності вчених у відкритих науково-освітніх інформаційних системах, електронні репозитарії, бібліотеки та соціально-когнітивні мережі тощо (В. Биков, 2022). В цілому окреслені перспективи науково-практичного розвитку цифровізації освіти в Україні потребують цілісної сучасної політики щодо відкритої освіти, яка б включала: посилення фінансування; стимулювання співпраці та обміну досвідом; підтримку професійного розвитку педагогів; забезпечення доступності і рівноправності для всіх категорій населення; впровадження стандартизованих підходів для підвищення якості та універсальності відкритих освітніх ресурсів; залучення стейкхолдерів; систематичний моніторинг і оцінку реалізації політики; міжнародне співробітництво у галузі відкритої освіти.

Ключові слова: відкрита освіта, політики ЄС, цифровізація освіти.

Література:

- Andreia Inamorato dos Santos & Fabio Nascimbeni & Paul Bacsich & Javiera Atenas & Stefania Aceto & Daniel Burgos & Yves Punie (2017). "Policy Approaches to Open Education Case Studies from 28 EU Member States (OpenEdu Policies)," JRC Research Reports JRC107713, Joint Research Centre (Seville site). Retrieved from <https://ideas.repec.org/p/ipt/iptwpa/jrc107713.html>
- Capetown Open Education Declaration (2018). Unlocking the promise of open educational resources. Retrieved from <https://is.gd/XVaHnI>
- COM (2013). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Opening up education: innovative teaching and learning for all through new technologies and open educational resources Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0654>
- COM (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions On a renewed EU agenda for higher education. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0247&rid=4>
- Inamorato Dos Santos A, Punie Y and Castaño Muñoz J. Opening up Education: A Support Framework for Higher Education Institutions. EUR27938. Luxembourg (Luxembourg): Publications Office of the European Union; 2016. JRC101436.

Retrieved from <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC101436>

Биков, В. Ю. (2022). Про наукову і науково-організаційна діяльність Інституту цифровізації освіти НАПН України за 2018–2022 рр. та перспективи його розвитку: Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 16 червня 2022 р. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 4(1). <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4143>

WORK-BASED LEARNING AND DUAL TRAINING FOR REBUILDING UKRAINE

Snizhana Leu-Severynenko, PhD

Senior Workforce Development Manager
USAID Economic Resilience Activity|FHI360
Kyiv, Ukraine

Before the war started, the key priorities of work-based learning (WBL) and dual training were to ensure the addressing skills mismatch, design and offer industry-relevant training, enhanced productivity and innovation, create and develop industry-university partnerships, reduced unemployment and poverty, support the development of entrepreneurship and enhance the economic growth. After the war, the priorities changed. Currently, WBL and dual training are particularly important for the economic resilience of Ukraine to overcome the consequences of war e.g. to support the rebuilding workforce and skills, address economic disruptions, promote local development and stability, foster social integration and reconciliation, build resilient communities, and enhance economic competitiveness.

The researchers of Ukraine have already studied the key characteristics of WBL activities and their main forms (e.g. work experience, traineeship, work-shadowing, mentoring, apprenticeship, cooperative learning, partnership-based learning, internship or work placement), and WBL opportunities in terms of dual education elements implementing (Kulalaieva at al. 2019). It is well known that WBL and dual learning have a lot in common and are often confused, but their key aspects have different characteristics and effectiveness in terms of functions, elements, stages of implementation (see Table 1), and the participants of the training process. After the comparison of key goals and activities of a work-based learner (an apprentice) and a

student in a dual program of study, it is seen that the key difference refers to the educational context, training structure, and duration. The work-based learner (an apprentice) is an individual who learns on the job, while the student in a dual program of study follows an educational program that combines classroom instruction with practical learning in the workplace. The apprentice primarily focuses on practical experience, while the student follows a structured program with a balanced integration of theory and practice. The analysis of WBL and dual training characteristics and effectiveness is based on the study of key aspects of functions, elements, and implementation stages and is presented in the table below (Bertelsmann Stiftung, 2013; ETF, 2018).

The comparison of work-based learning and dual training

	Work-Based Learning (WBL)	Dual Training
Key Features		
Training Approach	Integrates classroom instruction with on-the-job training	Combines theoretical classroom education with practical workplace training
Learning Environment	Occurs in a real-world work setting, such as a company or organization	Typically takes place in a workplace environment, providing hands-on experience
Curriculum	Emphasizes the application of theoretical knowledge in practical work scenarios	Combines theoretical coursework with practical skills development
Instructor Role	Trainers and mentors serve as facilitators, coordinating between educational institutions and employers.	Trainers and mentors play a crucial role in delivering both theoretical and practical training components.
Employer Involvement	Employers actively participate in the learning process. They mentor and supervise apprentices	Employers are directly involved in providing training, mentoring, and monitoring the progress of students
Duration	Variable durations. There are short-term internships, long-term apprenticeships or cooperative education programs	Typically follows a structured program with clear time frames and duration, combining classroom and workplace training

Certification	Industry-recognized certifications or credentials upon completion	A recognized vocational qualification or certification
Skills Development	Focuses on the development of both technical and soft skills required for the specific industry or occupation	Aims to develop a comprehensive set of skills, including technical competencies and workplace-specific abilities
Career Pathways	Provides a pathway to employment by enhancing apprentices' employability and job-specific skills	Often but not obviously leads to direct employment opportunities within the company or industry sector
Industry Relevance	Aligns closely with industry needs and requirements, preparing apprentices for real-world job demands	Meet the specific needs of industries and the program results of studying via possessing relevant skills and knowledge
Key Elements		
Collaboration	Collaboration between educational institutions, employers, and apprentices to design and implement WBL experiences	Collaboration between educational institutions, employers, and students to develop and deliver dual training programs
Curriculum Integration	Integration of classroom learning with practical work experiences to enhance skills and knowledge application	Integration of theoretical coursework with hands-on training to bridge the gap between theory and practice
Mentorship	Mentorship and guidance from industry professionals to support apprentices in their work-based experiences	Mentorship from experienced professionals in the workplace to guide students' practical training and skill development
Worksite Supervision	Employers supervise and monitor apprentices' workplace performance to ensure skill acquisition and development	Both educational institutions and employers ensure the ongoing supervision and monitoring of students' performance and progress

Learning Outcomes	Achievement of specific learning outcomes related to both technical skills and broader employability skills	Attainment of predefined learning outcomes encompassing technical competencies and workplace-specific skills
Assessment	Evaluation of apprentices' performance through a combination of workplace assessments, projects, and exams	Assessment of students' theoretical knowledge and practical skills through exams, workplace evaluations, and test/exam
Industry Connection	Strong connections with industry partners to ensure relevance and alignment with current industry practices and needs	Close collaboration with industry stakeholders to ensure training programs reflect industry standards and requirements
Career Guidance	Provision of career guidance and support, including help with job placement and transition into the workforce	Assistance with career guidance, job placement, and transition into employment within the specific industry or company
Continuous Improvement	Continuous evaluation and improvement of WBL learning programs based on feedback from all stakeholders	Regular evaluation and improvement of dual training programs based on feedback from employers, educational institutions, and students
Key Steps		
Needs Assessment	Identify industry needs and determine skills requirements	Assess industry needs and identify skills gaps
Program Design	Develop a curriculum that integrates classroom and workplace learning	Design a program that combines theoretical coursework and practical training
Industry Collaboration	Establish partnerships with employers for work placement opportunities	Collaborate closely with industry partners to secure workplace training opportunities

Learner Selection	Select learners based on eligibility criteria and academic qualifications	Identify eligible candidates based on academic and vocational requirements
Placement Arrangements	Arrange work placements or internships for apprentices	Organize workplace training positions for selected students
Orientation and Training	Provide orientation to apprentices and prepare them for the work-based experience	Conduct orientation (career guidance) programs and provide training to learners before they begin workplace training
Work-Based Experience	Engage learners apprentices in practical work activities to apply theoretical knowledge	Enable students to work in real-world settings and gain hands-on experience
Mentorship and Supervision	Mentors provide guidance and support to apprentices during their work-based experience	Workplace supervisors mentor and monitor students' progress
Assessment and Evaluation	Evaluate apprentices' performance through workplace assessments, projects, and feedback	Assess students' theoretical knowledge and practical skills through exams, workplace evaluations, and ongoing feedback
Certification / Credentialing	Award industry-recognized certifications or credentials upon successful completion	Provide vocational qualifications or certifications upon successful completion
Career Transition Support	Offer apprentices career guidance, job placement assistance, and support for transitioning into the workforce	Provide students with guidance on career pathways and assist with job placement within the specific industry or company
Program Evaluation	Assess the effectiveness of the work-based learning program and make necessary improvements	Regularly evaluate and enhance the dual training program based on feedback from all stakeholders

In conclusion, WBL and dual training contribute to the development of a skilled workforce and a strong economy that can withstand challenges and

seize opportunities. Both types of training are crucial for Ukraine's economic resilience in overcoming the consequences of the war, as they contribute to the recovery and long-term prosperity of war-affected regions. In Ukraine, they will strengthen the practice-based component of the training process to foster the development of education-business partnerships and provide students with better education and work prospects (VOXEU/CEPR, 2023)

Key words: dual training, rebuilding Ukraine, war consequences, work-based learning

References:

- Bertelsmann Stiftung (2013). Germany's dual vocational training system: a model for other countries? Retrieved from https://eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/attachment/files/2013_study_german_vet_system.pdf
- ETF (2018). Work-based learning. A handbook for policy makers and social partners in ETF partner countries. Retrieved from https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-09/Work-based%20learning_Handbook.pdf
- Kulalaieva, N, S Leu (2019). Work-based learning involving the dual education elements. Retrieved from https://www.bibb.de/dokumente/pdf/WBL_involving_dual_education_en.pdf
- VOXEU/CEPR (2023). Rebuilding education for a smarter and stronger Ukraine. Retrieved from <https://cepr.org/voxeu/columns/rebuilding-education-smarter-and-stronger-ukraine>

Наукове видання

VII МІЖНАРОДНА
НАУКОВА КОНФЕРЕНЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА
І МІЖНАРОДНА ОСВІТА – 2023:
ГОРИЗОНТИ ІННОВАЦІЙ**

25 травня 2023 року, м. Київ

Збірник матеріалів

За заг. ред. О.І. Локшиної

Обкладинка, верстка, дизайн:
Ладоня К.Ю.

Підписано до друку 30.06.2023 р. Формат 60x84 1/16

Гарнітура PT Sans. Друк офсетний. Папір офсетний

Ум. друк. арк. 18,71

Наклад 300 пр.

Видавництво «Крок»

Свідоцтво ДК No.3538 від 30.07.2009 року

info@krokbooks.com

KrokBooks.com