

Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження

Збірник матеріалів

V Міжнародної
наукової
конференції УАДО

24 червня 2021 року



Українська асоціація дослідників освіти

**Імплементація європейських
стандартів в українські освітні
дослідження**

Збірник

матеріалів V Міжнародної наукової конференції
Української асоціації дослідників освіти

24 червня 2021 року

Схвалено та рекомендовано до друку правлінням Української асоціації дослідників освіти (протокол № 4 від 20 червня 2021 року)

Рецензенти:

- Наталія Коляда** доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини;
- Олена Лісеєнко** доктор соціологічних наук, професор, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського.

Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів V Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (24 червня 2021 р.) / За ред. С. Шудло, О. Заболотної, Л. Загоруйко. – Дрогобич : ТзОВ «Трек-ЛТД», 2021. – 165 с.

Відповідальна за випуск: кандидат педагогічних наук, доцент Загоруйко Л.О.

ISBN 978-617-7990-17-7

Адреса редакційної колегії:
20300, Черкаська обл., м. Умань, вул. Чехова, 46.
E-mail: ukrainian.era@gmail.com

©Автори публікацій
©УАДО

Редакційна колегія:

Світлана Щудло почесний президент-засновник Української асоціації дослідників освіти, доктор соціологічних наук, професор, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка;

Оксана Заболотна президент Української асоціації дослідників освіти, доктор педагогічних наук, професор, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, Інститут педагогіки НАПН України;

Людмила Загоруйко віце-президент Української асоціації дослідників освіти, кандидат педагогічних наук, доцент, Національний авіаційний університет.

Збірник містить матеріали виступів, представлені на V Міжнародній науковій конференції Української асоціації дослідників освіти «Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження» 24 червня 2021 року. Дискусія проходила за напрямками: потенціал освітніх досліджень для Нової української школи й інновації в українському законодавстві та їхній вплив на розвиток освіти і науки; вища освіта в умовах викликів сьогодення; гендерні студії у суспільстві, освіті та науці.

The conference proceedings contains materials presented at the Fifth UERA Conference "Implementation of European Standards in Ukrainian Educational Research" June 24, 2020. The discussion was held in the following panels: Educational research potential for New Ukrainian School and innovations of Ukrainian legislation and their impact on education and research development; Higher education and today's challenges; Gender Studies in Society, Education and Research

Автори несуть відповідальність за наукову коректність матеріалів.

Зміст

Щасяна Аргун, Ганна Гнатова Дослідження можливостей впровадження методики навчальної спільноти Nobel Explorers в Україні	8
Світлана Балінченко Формування громадянської компетентності студентів засобами загального курсу «Філософія»: виклики і перспективи.....	11
Володимир Бахрушин Освітні дослідження для розвитку освітньої політики і законодавства	14
Olena Bevz Strategies to reduce English language speaking anxiety of the trainee teachers during methodology course.....	17
Віта Безлюдна Загальні тенденції розвитку іншомовної освіти в Європейському Союзі	20
Лариса Березівська Реформування загальної середньої освіти в незалежній Україні: національне законотворення (1991–2017).....	23
Марина Бойченко, Віталій Бойченко Інноваційний потенціал американського досвіду підготовки STEM-учителів для Нової української школи.....	26
Ірина Бородкіна, Георгій Бородкін Застосування принципів універсального дизайну при створенні цифрового контенту.....	28
Ганна Волошко Умови реалізації фасилітативного підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів.....	32
Олена Галай Нова міжкультурна парадигма мовної освіти.....	34
Alla Gembarik Developing life skills in methodology classes.....	36
Тетяна Голованова Потенціал Центру гендерної освіти Запорізького національного університету.....	39
Ольга Гончарова, Аліна Маслоva Конструктивний фідбек як інструмент підвищення якості освіти в умовах дистанційного навчання.....	41
Наталія Горук Розвиток викладацької майстерності у Львівському університеті.....	43
Svitlana Derkach Conceptual considerations on key motives for a profession of teaching English.....	47
Олена Дмитроца, Марія Карaban, Марія Ткач Мотивація студентів до дистанційного навчання в умовах пандемії...	50
Яна Довгенко, Зоя Халецька, Людмила Яременко Особливості підготовки магістрів за освітньо-професійною програмою статистика (фінансова, страхова та комп'ютерна статистика).....	53
Марина Желуденко Апробація моделі психологічного тренінгу «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції».....	55

Юлія Загребнюк	
Career guidance methods and technologies at American High School.....	59
Алла Заслужена, Марина Желуденко	
Психологічний аспект дистанційної освіти	61
Юлія Заячук	
Формування у магістрантів компетентності організації освітнього простору: на прикладі навчальної дисципліни «Експертна діяльність в галузі освіти».....	64
Тетяна Капелюшна	
Особливості викладання дисципліни "Аналіз підручників з англійської мови" в умовах змішаного навчання.....	67
Олексій Караманов	
Особливості проектування персонального середовища навчання в умовах пандемії.....	69
Олена Ковальчук, Тамара Максимчук	
Виклики для студентів вітчизняних ЗВО у реалізації програм кредитної мобільності.....	71
Ангеліна Колісніченко	
Зміна підходів до підготовки майбутніх учителів іноземних мов в Україні як наслідок європейського впливу на розвиток вищої педагогічної освіти.....	75
Мальвіна Коломієць	
Використання віртуальної реальності як нової можливості навчання..	77
Олена Коломієць	
Інтернаціоналізація як визначальний фактор конкурентоздатності освіти України.....	79
Тетяна Коноваленко, Тетяна Тарасенко	
Поєднання навчання і досліджень: європейський досвід в українських реаліях.....	80
Юлія Коробова, Вікторія Козлова	
Наукова інформація у сучасному інтернет-середовищі: принципи пошуку та відбору	84
Інна Кравчук	
Сутність і зміст поняття «жіноча освіта».....	86
Тетяна Крижановська	
Актуальні питання підготовки компетентного вчителя інклюзивної освіти (європейський досвід).....	88
Інна Курліщук	
Soft skills як необхідна умова формування культурної компетентності майбутніх фахівців	93
Yuliana Lavrysh, Svitlana Buha	
Digital competence for educators: European dimensions.....	96
Олена Лебедева	
Впровадження саморефлексії на практичних заняттях з німецької мови як другої іноземної у вищій школі.....	99
Тетяна Лісова	
Прагнення учнів до освіти та їх ставлення до математики та природничих наук (за даними TIMSS).....	101

Олена Локшина, Аліна Джурило	
До питання про гендерний паритет у дослідницькому просторі України: на прикладі відділу порівняльної педагогіки інституту педагогіки НАПН України.....	104
Людмила Люшнівська	
Нові підходи до викладання англійської мови у вищих навчальних закладах з огляду на сучасні умови.....	107
Ірина Liashenko	
Quality Assurance in Teaching Languages as a Main EU Priority.....	110
Вікторія Меняйло	
Порядок присудження ступеня доктора філософії як завершальний етап реформування системи наукових кадрів в Україні.....	112
Тетяна Медіна	
Гендерна рівність професорсько-викладацького складу на STEM-факультетах українського університету: міф чи реальність (на прикладі Чернівецького національного університету)?.....	115
Галина Мухіна	
Роль ціннісних орієнтацій у системі становлення майбутнього поліцейського та правника.....	118
Ніна Нікольська	
Законодавча підтримка при вивченні рідної та іноземної мов в Україні	121
Ілона Палагута, Ольга Комар	
Роль закладів вищої освіти Великої Британії у процесі трансформації у сучасному глобалізованому світі.....	123
Ірина Регейло, Наталія Базелюк	
Оцінювання соціогуманітарних досліджень: наукометричний вимір.....	126
Аліна Сбруєва	
Трете десятиліття розвитку європейського простору вищої освіти: здобутки, завдання, ризику.....	129
Микола Семенов	
Забезпечення якості дистанційного (цифрового) навчання в університеті з погляду здобувачів вищої освіти переміщеного університету.....	133
Юрій Тарабан	
Викладання релігії у школі: європейські цінності та концептуальні підходи.....	139
Наталія Хайдарі, Тетяна Гармаш	
Особливості іншомовної підготовки студентів-філологів в умовах вимушеного соціального дистанціювання.....	141
Ірина Холод	
Законодавчі інновації у післядипломній освіті учителів англійської мови.....	143
Тетяна Червінська, Марина Соболевська	
Наслідки пандемії COVID-19 в оцінках студентства та викладацтва класичних університетів України	145
Zhanna Chernyakova	
Key strategies of the development of institutional internationalization: an overview of foreign experience.....	148
Ірина Чистякова	
Міжнародний досвід магістерської підготовки педагогічних кадрів.....	152

Nadiia Sheverun	
Higher education during a pandemic: a time of uncertainty or new opportunities.....	154
Світлана Шевченко	
Нова українська школа — аналіз успішності реформи (соціологічний контекст).....	156
Світлана Щудло, Ірина Мірчук, Оксана Зелена	
Самооцінка завантаженості студентів і викладачів в умовах дистанційного навчання: виклики карантину для вищої школи.....	158
Olha Yalovenko	
Education in the context of modern globalization challenges.....	162

Щасяна Аргун,
доктор технічних наук, доцент,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет,
м. Харків, Україна

Ганна Гнатова,
розробник навчальних курсів,
International STEM learning community Nobel Explorers,
Меріленд, США
студентка,
Харківський національний автомобільно-дорожній університет
м. Харків, Україна

ДОСЛІДЖЕННЯ МОЖЛИВОСТЕЙ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДИКИ НАВЧАЛЬНОЇ СПІЛЬНОТИ NOBEL EXPLORERS В УКРАЇНІ

Ключові слова: сучасні підходи навчання; проблеми освіти; освіта; освітня система.

Постановка проблеми. Результати оцінювання школярів, студентів і випускників ВНЗ є наочним показником суттєвих проблем в освіті всіх рівнів. Крім того, з кожним роком ці показники погіршуються, що говорить про те, що наразі ми бачимо тільки вершину айсбергу під назвою «результати освіти». Тому освітня система України потребує серйозних змін. Для цього необхідно аналізувати сучасні методики освіти, що використовуються в світі, досліджувати досвід попередніх освітніх систем і обирати все найкраще для побудови новітньої української школи в широкому сенсі цього слова.

Основні дослідницькі питання. Для визначення доцільності і можливостей впровадження будь-якої освітньої методики чи її складових необхідно розбити цю задачу на декілька окремих задач, а саме:

- проаналізувати переваги досліджуваної методики з глобальної точки зору без прив'язки до конкретної освітньої системи, країни тощо;
- з обраних переваг вичленити ті, що не мають принципових конфліктів з ментальністю і ідеологією країни в якій їх планується впроваджувати (в даному випадку – Україні);
- відокремити спірні питання, які є перспективними, але потребують подальшого обговорення в колі науковців і педагогів;
- визначити для якої вікової категорії учнів і в якому вигляді вони можуть бути впроваджені: точкове впровадження в існуючу систему освіти або побудова нової системи, що складається з обраних складових;
- опираючись на отримані результати зробити висновки щодо проведеного дослідження.

Для кращого розуміння досліджуваної методики необхідно надати кратку інформацію про неї [1]. Повна назва даної навчальної спільноти – «International STEM learning community Nobel Explorers» (в подальшому, Nobel). Nobel було засновано в США у 2016 році Andrew Sachs.

Як зазначено у роботі [2], дана освітня система «базується на емпатії, любові до дітей, вірі в їх здібності і можливості за умови правильного підходу до навчання, на командній роботі...».

Провівши аналіз переваг Nobel без прив'язки до українських реалій вважаємо необхідним реалізацію таких пунктів:

- пріоритет у соціалізації дітей, тобто відмова від індивідуалізму;

- обов'язкові базові технічні знання для всіх учнів незалежно від нахилу дитини (неважливо гуманітарний склад мислення у дитини чи технічний);
- важливість творчої складової, розвиток комунікативних навичок і міжкультурної комунікації;
- впровадження «Лідерства 2.0», яке базується на мотивації лідером підлеглих. Як стверджують у роботі [2], «задача лідера – підтримувати ініціативи, розвивати і надихати свою команду, в той час як члени команди генерують ідеї і втілюють їх за допомогою лідера»;
- важливість розвитку «м'яких» навичок до яких відносяться: лідерство, самоуправління, вирішення конфліктів, спілкування, емоційний інтелект тощо [3];
- навчання повинно бути більш захоплюючим, ніж комп'ютерні ігри та соціальні мережі [2];
- заборона негативно програмує установок (таких, як «дитина, не має здібностей до...»);
- отримання знань не заради знань, а для використання знань для допомоги іншим;
- привчання до командної роботи – навчання в команді.

Як бачимо, жодна з перелічених переваг досліджуваної освітньої методики не має принципових конфліктів з ментальністю і ідеологією українців, але є дискусійні питання на яких треба зупинитися окремо.

1. «Лідерство 2.0».

Як відомо, філософія «Лідерства 2.0» використовується для організації бізнеса і в прямому вигляді не може бути перенесена в навчальний процес. Як стверджують автори книги [4], «Лідерство 2.0» складається з двох компонентів:

- правда і довіра;
- наполегливе прагнення до першого і невтомна побудова другого.

Ці пункти у загальному вигляді цілком підходять для опису бажаних відносин між учнем і вчителем.

А тепер ознайомимось з прийомами лідерства на шляху до досягнення попередніх пунктів [4]:

- ставте себе на місце підлеглих: піклуйтеся про них і прагніть зрозуміти що ними рухає;
- станьте керівником за змістом: словом і справою забезпечуйте правильний контекст для роботи своєї команди і робіть її осмисленою;
- приберіть перешкоди зі шляху: усувайте бюрократію та інші безглузді перешкоди, які заважають досягти результату;
- будьте щедрим: максимально щедро винагороджуйте людей за відмінні результати – грошима, більшою відповідальністю, публічною похвалою;
- добийтеся того, щоб робота приносила радість: створіть атмосферу легкості і свята.

В даному випадку мова йде про бізнес, але, якщо поглянути уважніше на ці пункти, можна побачити, що при внесенні деяких змін, отримаємо дієві прийоми для вчителів (викладачів). Використання цих прийомів дозволить створити довірливу, теплу атмосферу в класі (групі) і стануть кроком для досягнення найкращих результатів в навчанні.

Отже сформулюємо принципи «Лідерства 2.0» для вчителя (викладача):

- ставте себе на місце учнів: піклуйтеся про них і прагніть зрозуміти що ними рухає;
- станьте вчителем за змістом: словом і справою забезпечуйте правильний контекст для навчання і робіть процес навчання осмисленим;

- приберіть перешкоди зі шляху: усувайте бюрократію та інші перешкоди, які заважають досягти результату;
- будьте щедрим: максимально щедро винагороджуйте учнів за відмінні результати – більшою відповідальністю, публічною похвалою;
- добийтеся того, щоб навчання приносило радість: створіть атмосферу легкості і свята.

2. Навчання повинно бути більш захоплюючим, ніж комп'ютерні ігри та соціальні мережі.

На наш погляд, цей пункт є одним з найважливіших для отримання гарних результатів. Він вимагає дуже серйозного аналізу, який є окремою сумісною задачею колективу науковців, педагогів, психологів і державних діячів. І тут не можна обмежуватися лише навчанням через гру, бо це може бути дуже небезпечним для розвитку особистості. Якщо дитина буде сприймати навчання лише через гру, чи не виникне в якусь мить проблема, пов'язана з тим, що дитина не захоче або навіть не зможе вчитися без гри. Навчання – це не завжди легко, а інколи і не дуже цікаво. Деякі етапи навчання вимагають наполегливості, старанності, терпіння і роботи. Чи зможе учень досягти серйозних результатів, якщо він не напрацює ці здібності? Дане питання залишається відкритим і вимагає серйозного обговорення.

Ми вважаємо, що для реалізації цього пункту необхідно задіяти всі державні ланки не шкодуючи ані сил, ані грошей. Бо кожна людина – це складова держави, і чим кращі ці складові, тим потужніша держава.

Тож готувати дитину до навчання необхідно ледь не з самого народження. На державному рівні необхідно створювати моду на знання, на ерудицію, на читання, на інтелектуалізм. До цієї роботи повинні також долучатися відомі діячі культури і мистецтва, всі ті, хто є прикладом для молоді, хто є публічною особою і хто може вести за собою людей. Необхідно створювати якісні мультфільми і кіно не для розваги, а для виховання найкращих людських якостей, де позитивний герой – не вбивця, не розбійник, не невіглас, а людина розумна, добра, чесна, справедлива, порядна, патріотична...

3. Отримання знань не заради знань, а для використання знань для допомоги іншим.

На наш погляд цей пункт дещо декларативний. Найкращим результатом освіти було б саме прищеплення любові до навчання, жаги до отримання знань. І якщо людина буде це мати на доданок до високих морально-етичних принципів, то вона буде використовувати свої знання на користь іншим. Тобто не варто обмежувати знання лише реальними практичними потребами.

Методи дослідження. Аналіз переваг і недоліків методики NOBEL EXPLORERS і можливостей її використання в системі освіти України.

Висновки. Проведене дослідження освітньої методики американської навчальної спільноти NOBEL дозволяє стверджувати, що майже всі переваги методики (за невеликим виключенням) можна впроваджувати в навчальний процес в Україні, але деякі з розглянутих пунктів потребують уточнення і обговорення в широкому колі спеціалістів.

Список використаних джерел:

1. Sachs, A. (2017, April 3). *A Global Community Making Learners Into Leaders—Nobel Explorers*. A Global Community Making Learners Into Leaders - Nobel Explorers. <https://nobelexplorers.com/>

2. Sachs, A., Аргун, Щ., & Гнатова, Г. (2021, 28). *Прогресивні підходи навчальної спільноти NOBEL EXPLORERS як крок до глобалізації освіти*. V Міжнародна конференція. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта 2021: Інновації в освіті в контексті європеїзації та глобалізації, Київ.

3. Laker, D. R., & Powell, J. L. (2011). The differences between hard and soft skills and their relative impact on training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 22(1), 111–122. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20063>

4. Welch, S., & Welch, S. (2015). *The real-life MBA*. HarperCollins.

Світлана Балінченко,

кандидат філософських наук, доцент

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
м. Чернівці, Україна

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ ЗАГАЛЬНОГО КУРСУ «ФІЛОСОФІЯ»: ВИКЛИКИ І ПЕРСПЕКТИВИ

Ключові слова: громадянська компетентність, портрет "хорошого громадянина", курс загальної філософії, дискурсивна етика, справедливість.

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Формування громадянської компетентності засобами філософії визначається, з одного боку, соціально-філософською проблематикою – окресленням характеристик «хорошого громадянина» і сфери його чи її відповідальності [3, 8, 9]. З іншого боку, виникає питання щодо можливості посприяти формуванню «хороших громадян» зі студентів закладів вищої освіти засобами непрофільного курсу філософії тривалістю лише 28 аудиторних годин.

Втім, з урахуванням сучасних викликів для українського суспільства в умовах гібридної війни, зокрема, потреби у мобілізації соціального капіталу, оцінці політичного і інформаційного впливу, взаємодії з верствами населення, постраждалими внаслідок конфлікту, неупередженому ставленні до культурної різноманітності у трансформованих спільнотах, особливої актуальності набуває саме аксіологічний аспект громадянської компетентності студентів як учасників практичних дискурсів, а саме – орієнтованість на соціально справедливі моделі взаємодії. Такий підхід, апофатично, дозволяє сформувати навіть засобами невеликого курсу філософії компетентність у вирішенні соціально несправедливих соціальних патернів, яких варто уникати, і відтак, має на меті створення усвідомленого підходу до громадянської активності за принципами дискурсивної етики.

Гіпотетичний «хороший громадянин» в Україні, за даними опитувань USAID/РАСТ в Україні, 2017-2020, є законослухняним, але уникає активної участі в НГО та громадянських ініціативах, що відповідає, за класифікацією Вестхаймера та Кана (2004) [8], персонально відповідальному громадянину.

Зокрема, у визначенні «хорошого громадянина» респонденти зазначених опитувань віддають перевагу таким характеристикам як законослухняність і виконання правил (82-90%), знання своїх прав та готовність їх захищати (82-90%), належне знання і розуміння історії країни (80-85%) [1, с. 133; 2, с. 43; 6, с. 47]. Втім, значні коливання (3-8%) можна

спостерігати в характеристиках «хорошого громадянина», що стосуються сплати податків, володіння державною мовою та служби у ЗСУ. Наприклад, вибір військової служби як громадянського обов'язку здійснили 57-59-65% респондентів, відповідно [Ibidem].

Також показовими є результати всеукраїнських опитувань, що стосуються оцінки ефективності реформ через рівень власного добробуту та збільшення прибутків сім'ї [6, с. 20]. Законотворчість як основний критерій «хорошого громадянина» вступає в інших блоках питань у протиріччя із загальною громадянською пасивністю: лише 19% респондентів зазначили, що громадяни мають визначний вплив на боротьбу з корупцією; 15% вважають, що хабарництво виправдане у більшості ситуацій, а 31% - у деяких ситуаціях, коли потрібно вирішити питання [6, сс. 29, 31]. Також важливо, що 52-64% респондентів не мають часу/зацікавленості брати участь у житті своєї спільноти, а 80% не зацікавлені брати участь у діяльності НГО [4, с. 42; 5, с. 11; 6, с. 5-6]. З огляду на баланс матеріальних і постматеріальних цінностей в Україні, показовим є також те, що 53-73% респондентів не готові поступитись свободою заради економічного добробуту [1, с. 107; 6, с. 40]. Наведений перелік суперечностей і тенденцій дозволяє поєднати аксіологічну проблематику з соціально-філософською під час формування громадянської компетентності.

Відтак, основне дослідницьке питання можна сформулювати таким чином: *як дискурсивний потенціал філософії може бути використано у закладах вищої освіти, з метою формування у студентів уявлення про модель «хорошого громадянина» в контексті соціальної справедливості?* Відповідно, важливими підпитаннями є такі: (1) *які філософські тексти і мисленнєві експерименти демонструють ознаки соціально справедливої/несправедливої ситуації і належної реакції громадянина?* (2) *як ці матеріали можуть бути трансформовані у завдання і ділові ігри, що відповідають очікуваним результатам навчання?*

Методи дослідження. Дослідження спирається на аналіз вітчизняних і зарубіжних теоретичних джерел, які охоплюють три основних проблемних ділянки на перетині філософської і громадянської освіти: (1) моделювання портрету «хорошого громадянина»; (2) теоретичні розробки і мисленнєві експерименти зі справедливості, законності, морального вибору, соціальної відповідальності; (3) особливості формування громадянської компетентності в країнах в стані територіального конфлікту, з урахуванням освітніх викликів, пов'язаних зі зміною спільнот внаслідок масового внутрішнього переміщення, реінтеграції комбатантів та сценаріїв урегулювання конфлікту.

Також важливою частиною дослідження є вторинний аналіз кількісних даних всеукраїнських опитувань громадської думки, що надають можливість оцінити загальну обізнаність громадян про громадянське суспільство та їхню залученість до громадської діяльності (USAID/ПАСТ, 2017-2020).

На основі аналізу, визначено проблемні ситуації і питання, що сприяють формуванню громадянської компетентності засобами філософії.

У період 2019-2021 рр, в рамках викладання загального курсу філософії, види діяльності і матеріали, спрямовані на формування громадянської компетентності, пройшли практичну апробацію в групах 2 курсу трьох факультетів Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (факультет педагогіки, психології та соціальної роботи; географічний факультет, факультет архітектури, будівництва та декоративно-прикладного мистецтва) і розміщені в електронному курсі філософії на платформі Moodle. З урахуванням обмеженої кількості аудиторних годин з філософії на

непрофільних факультетах, було використано можливості синхронного і асинхронного форматів; також деякі ділові ігри були проведені позааудиторно, з наступним обговоренням і написанням есеїв за проблематикою.

Висновки і результати. На основі проведеного аналізу кількісних даних опитувань сформовано портрет «хорошого громадянина», з урахуванням українських реалій, виокремлено основні проблемні питання і змодельовано ситуації для ділових ігор і дискусій для загального курсу «Філософія», спрямованих на формування громадянської компетентності студентів.

Таким чином, можна визначити основні напрямки формування громадянської компетентності під час викладання загального курсу філософії, специфіка якого дозволяє: (1) позитивно вплинути на усвідомлення студентами можливостей і призначення громадянського суспільства, а також своєї ролі в ньому, в контексті філософських дискусій про справедливість, законність і мораль; (2) давати соціально-філософську та аксіологічну оцінку явищам конформізму, фрірайдерства та непотизму в контексті проведення ділових ігор, обговорення моделей і мисленнєвих експериментів: «драма спільноти» (за Остром), «прибулець» (за Уорреном), «скрипаль» (за Томсоном), «дилема в'язня» (в інтерпретації моделі демократії, за Ліпсетом), «вагонетка» (за Фут), «Huis Clos» (за Сартром), «дилема трансплантолога» (за Гендлер), а також теорій справедливості і відповідальності, за Роулзом і Нозіком; (3) використовуючи інструмент Mentimeter, проводити інтерактивні види діяльності, синхронно і асинхронно, за допомогою суджень, що провокують висловлення позиції (opinion-questions).

Метою використання наведених видів діяльності є формування у студентів багатовимірною сприйняття «хорошого громадянина», не тільки з огляду на персональну громадянську відповідальність і забезпечення власної стабільності, а й через участь у діяльності спільноти і орієнтацію на справедливі зразки соціальної взаємодії.

Перспектива розвитку цього методичного проєкту визначається важливим в українському контексті питанням, потреба в розгляді якого випливає з результатів проведеного дослідження: *яким є потенціал філософського компоненту вищої освіти, з огляду на формування довіри у спільноті і соціальної відповідальності?*

Список використаних джерел:

1. *Civic engagement poll.* (2017). USAID, PACT. <https://dif.org.ua/uploads/pdf/17388921135a2ea86ba91ea7.14461295.pdf>
2. *National Civic Engagement Poll.* (2018). USAID/ENGAGE. Fieldwork: November 1 – December 4, 2018. <https://dif.org.ua/uploads/pdf/4293005015cdac1ba6d0bc6.22197504.pdf>
3. Ostrom, E. (1996). Covenants, Collective Action, and Common-Pool Resources. In: Soltan, K. E., Elkin, S. L. (eds) *The Constitution of Good Societies*. University Park, Pennsylvania State University Press.
4. *Public opinion survey to assess the changes in citizens' awareness of civil society and their activities.* (2018). USAID, PACT. <https://dif.org.ua/uploads/pdf/3235987555af01ce0267550.88880763.pdf>
5. *Public opinion survey to assess the changes in citizens' awareness of civil society and their activities.* (2019). USAID, PACT. <https://dif.org.ua/uploads/pdf/1820094705d9ccb76b43dc5.92039369.pdf>

6. *Public opinion survey to assess the changes in citizens' awareness of civil society and their activities.* (2020). USAID, PACT. <https://engage.org.ua/eng/ukrainians-are-aware-of-civic-activities-but-unwilling-to-take-action/>
7. Swartwood, J. (2017). Fanciful Examples. *Metaphilosophy*. doi: 10.1111/meta.12234
8. Westheimer, J., and J. E. Kahne. (2004). Educating the 'Good Citizen': Political Choices and Pedagogical Goals. *Political Science and Politics* 37: 241-247. doi: 10.1017/S1049096504004160
9. Матусевич, Т., Колесник, Л. (2019). Розвиток громадянської компетентності в рамках концепції НУШ: сучасні виклики для педагогічної освіти. *Філософія освіти (Philosophy of education)* 2(25): 240-250. doi:10.31874/2309-1606-2019-25-2-13

Володимир Бахрушин,
доктор фізико-математичних наук, професор,
Національний університет «Запорізька політехніка»,
Інститут освітньої аналітики МОНу,
м. Запоріжжя, Україна

ОСВІТНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ І ЗАКОНОДАВСТВА

Ключові слова: освітні дослідження, освітня політика, освітнє законодавство

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Важливою новацією прийнятого у 2017 р. Закону України "Про освіту" є норма ч. 3 ст. 5 про те, що "державна політика у сфері освіти формується і реалізується на основі наукових досліджень ... з урахуванням прогнозів, статистичних даних та індикаторів розвитку ..." [1]. Водночас, на практиці ця норма поки не завжди виконується при розробці освітньої політики та законодавства. З іншого боку, далеко не всі дослідження у сфері освіти є якісними і придатними для практичного застосування. Зокрема, часто дослідження здійснюються за хибними методиками, базуються на неповних, недостовірних або нерелевантних даних, не містять належного обґрунтування висновків і рекомендацій.

До актуальних завдань досліджень, спрямованих на підтримку формування освітньої політики і розроблення законодавства, зокрема, належать:

1. Формулювання її цілей та завдань з урахуванням розуміння поточного стану, прогнозів вимог до компетентностей і результатів навчання випускників, прогнозів економічного, соціального і технологічного розвитку, демографічних прогнозів, прогнозів розвитку освіти у світі, наявних обмежень тощо.

2. Визначення потреб у законодавчому регулюванні окремих питань, оптимальних форм та ступеня державного втручання.

3. Формування ефективної системи забезпечення якості освіти, яка б поєднувала ефективні механізми внутрішнього (у закладах освіти) та зовнішнього забезпечення якості.

4. Забезпечення ефективної цифрової трансформації освіти на різних рівнях з урахуванням змін, спричинених цифровою трансформацією інших галузей, необхідності інтеграції цифрової інфраструктури.

Як свідчить практика, ми поки не дуже розуміємо наявну систему освіти. У науковій та публіцистичній літературі та у виступах посадовців є різні оцінки навіть стосовно таких базових показників, як кількість закладів освіти різних рівнів в Україні, кількість здобувачів освіти тощо. Приміром, за даними ЄДЕБО на 30.05.2021 в Україні діяло 1080 закладів вищої освіти [2], а за даними Держстату України [3] на початок 2020-2021 н.р. кількість закладів вищої освіти становила 515, з яких лише близько половини - це університети, академії та інститути, а інші - коледжі, технікуми та училища. Дані ЄДЕБО додатково включають наукові установи, що реалізують програми вищої освіти другого та третього рівнів, а також відокремлені структурні підрозділи, які мають власні ліцензії на провадження освітньої діяльності у сфері вищої освіти. Аналогічні проблеми, коли під однією назвою, навіть офіційні джерела розуміють істотно різні сутності, стосуються і багатьох інших освітніх даних.

Значною проблемою є неузгодженість законодавчого регулювання. Раніше прийняті Закони часто використовують застарілу термінологію і не повністю відображають зміни, що запроваджуються новими Законами. Приміром, лише у грудні 2020 р. з Основ законодавства України про охорону здоров'я зникла згадка про підготовку медичних працівників закладами середньої спеціальної освіти, хоча ці заклади були реорганізовані у заклади вищої освіти ще в 1991 р. Навіть відносно нові закони нерідко відстають від змін, що відбуваються у світі. Приміром, Закон України "Про вищу освіту" робить істотно інші акценти у вимогах до системи забезпечення якості, ніж чинна редакція ESG-2015 [4], не враховує потреби формування індивідуальних освітніх траєкторій, освіти впродовж життя, проблеми цифрової трансформації та соціальної інклюзії тощо.

У роботі наведено деякі приклади освітніх досліджень, результати яких можуть бути корисними для розроблення освітнього законодавства.

Методи дослідження/ дослідницькі інструменти. Для проведення дослідження застосовували методи аналізу законодавства, освітньої статистики, порівняльного та логічного аналізу. Як основні джерела інформації і даних було використано:

- інформаційно-пошукову систему "Законодавство України" (<https://zakon.rada.gov.ua/laws/>);
- статистичні дані Держстату України (<http://ukrstat.gov.ua>), Евростату (<https://ec.europa.eu/eurostat/web/main/home>), ОЕСР (<https://data.oecd.org>), Інституту статистики ЮНЕСКО (<http://data.uis.unesco.org>), Світового банку (<https://data.worldbank.org>).
- Єдину державну електронну базу освіти (<https://info.edbo.gov.ua>);
- бази даних та звіти УЦОЯО (<https://testportal.gov.ua>);

Методологія дослідження передбачала проведення порівняльного аналізу українського законодавства, наявних професійних стандартів, освітніх програм з метою виявлення внутрішніх суперечностей і невирішених проблем. Також в окремих випадках було здійснено порівняння українського законодавства з підходами, що використовуються для регулювання аналогічних питань в інших країнах, насамперед, у країнах ЄС та США. Такий аналіз засвідчив, що навіть в межах ЄС (а іноді й у межах окремих країн) є істотні відмінності норм і підходів до регулювання. З іншого боку, певні базові принципи і підходи є спільними для всіх чи більшості країн. Зокрема, це

стосується застосування рамок кваліфікацій, накопичення і трансферу кредитів, системи забезпечення якості освіти.

Також в окремих випадках виконувалося моделювання варіантів вирішення конкретних проблем, насамперед, для задач пошуку оптимальних рішень щодо використання бюджетного фінансування освіти.

Результати та висновки. Однією з актуальних проблем освітньої політики є забезпечення якості освіти в умовах обмежених бюджетних ресурсів. Існують різні підходи до визначення поняття "якість освіти". Найчастіше у теоретичних дослідженнях її розглядають як багатовимірну характеристику, що охоплює різні аспекти якості [5]. Законодавчі визначення у Законі України "Про освіту" та спеціальних освітніх Законах є більш прикладними і орієнтовані на унормування питань побудови систем внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості. Ця проблема поділяється на декілька взаємопов'язаних підпроблем, що потребують досліджень та законодавчих рішень, зокрема:

1. Формулювання вимог до кваліфікацій. На сьогодні, НРК узгоджена з ЄРК та РК ЄПВО. Вимоги освітніх стандартів загалом базуються на НРК, але містять окремі відхилення. Освітні програми формально дублюють вимоги освітніх стандартів, але не завжди забезпечують їх досягнення. Через відсутність професійних стандартів, освітні стандарти і програми переважно базуються на уявленнях їх розробників про потреби ринку праці, а не на реальних потребах.

2. Системи внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості освіти перебувають на етапі становлення. Вимоги Закону України "Про вищу освіту" базуються на ESG-2005. На відміну від ESG-2015, які роблять акцент на результатах незалежно від способу їх отримання, Закон і розроблене на його основі Положення про акредитацію освітніх програм значно більшу увагу приділяють створенню формальних процедур і документів, а не кінцевому результату.

3. На сьогодні немає реалістичних оцінок потреб у кваліфікаціях різних рівнів у короткостроковій і середньостроковій перспективах. Вимоги законодавства і роботодавців до освітнього рівня працівників часто є завищеними. З іншого боку, наявні статистичні дані щодо підготовки фахівців різного рівня освіти є неповними і не завжди релевантними.

4. Немає реалістичних оцінок видатків, необхідних для підготовки фахівців, що мають задані кваліфікації. Наявні оцінки собівартості базуються на оцінках наявних ресурсів, що спотворює зміст цього поняття і призводить до втрати якості через відсутність належного фінансування і, як наслідок, неконкурентних заробітних плат педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників, відсутності або застарілості необхідного обладнання, незадовільних умов праці і навчання.

5. В умовах неспроможності бюджету забезпечити належне фінансування освітньої діяльності особливо актуальним є ефективне використання наявних коштів. З цього погляду потребує дослідження проблема визначення релевантних показників результативності освітньої діяльності закладів освіти. Сьогодні при оцінюванні ефективності результативні показники зазвичай беруть питомі показники фінансування, а також такі показники, як середня кількість здобувачів у закладі, середня кількість здобувачів у розрахунку на одного педагогічного чи науково-педагогічного працівника й т. п. Втім жоден з них не характеризує результати освітньої діяльності. Вони мають застосовуватися як керовані параметри за

допомогою яких орган управління може максимізувати результативні показники. Але останні сьогодні практично не обговорюють в контексті пошуку шляхів оптимізації використання ресурсів і вдосконалення освітнього законодавства.

б. В умовах обмеженості фінансових ресурсів актуальним є визначення пріоритетів, які б забезпечували максимальний ефект з погляду приросту ВВП, вирішення соціальних та інших проблем держави. Але таких досліджень сьогодні практично немає.

Список використаних джерел:

1. Закон України "Про освіту". URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Реєстр суб'єктів освітньої діяльності. registry.edbo.gov.ua
3. Заклади вищої та фахової передвищої освіти. URL: http://ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2021/osv/vush_osv/arh_vuz_20_u.html
4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ "ЦС", 2015. – 32 с. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf
5. Бахрушин В.Є. Якість вищої освіти та сучасні підходи до її вимірювання / В.Є.Бахрушин, О.М.Горбань // Освіта і управління. — 2012. — Т. 14, № 4. С. 7-11.

Olena Bevz,

Ph.D in Pedagogics, Associate Professor,
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

STRATEGIES TO REDUCE ENGLISH LANGUAGE SPEAKING ANXIETY OF THE TRAINEE TEACHERS DURING METHODOLOGY COURSE

Key words: *English Language Speaking Anxiety, Trainee Teachers, Methodology Course, Anxiety Alleviating Strategies*

Setting the problem. The learning of the language can be an anxiety-provoking experience. Trainee teachers of English at the Faculty of Foreign Languages, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University obligatory take their English Language Teaching Methodology Course (Bachelor's Level), the Core Curriculum, designed by the team of the joint project of Ministry of Education and Science of Ukraine and British Council Ukraine *New Generation School Teacher* (2013-2019). The primary objective of the new Pre-Service Teacher Training (PRESETT) curriculum at Bachelor's level for trainee teachers of English is to raise standards of English teaching in schools and universities making them realistic rather than aspirational. Such teachers will develop further as reflective practitioners and make a shift from transmitters of knowledge to facilitators of learning [1].

In the first place, the new Curriculum intends to provide students with important professional skills related to methodology which is considered to be the core of language teacher education that provides a bridge between theory and practice. The new curriculum represents a significant change in the way English teachers are educated. The curriculum is developed in English and taught through the medium of English. The delivery in English promotes the development of students' language and professional competences. Traditional lecturing is eliminated as inefficient way of delivering content on a practical course. Therefore, modern ways of learning and teaching such as task-based learning, the use of case studies, simulations, group projects and problem-solving are used. All of these approaches are intended to promote high levels of interaction and students' involvement in their own learning processes.

The students are encouraged to participate actively, to set their own learning objectives and to solve problems both independently and with others. Thus, the students learn to self-reflect their own learning process, experiences and feelings, learn to be autonomous. That requires of them to use English at their utmost and creates some tension, anxiety in students. Anxiety is defined as the "subjective feeling of tension, apprehension, nervousness, and worry associated with an arousal of the autonomic nervous system" [3].

Main research questions. Many of us have at some point in our lives experienced fear of speaking in public. There are many reasons why we could feel stressed when expected to speak in front of a group of people, but the symptoms of this fear are the same. Samuelsson [2] explained these symptoms show variation from just trembling, blushing, and sweating to feeling out of breath, dizziness as well as frightening to faint at the moment of speaking. My intention is to acknowledge the aspects of speaking anxiety in Methodology Course and to gain understanding of how trainee teachers feel about speaking English and speaking anxiety during sessions of the course. The purpose of this study is to examine how trainee teachers feel about speaking English in front of their group mates and to acknowledge the phenomenon of speaking anxiety in the Methodology classroom. The *research questions* that this study aims to investigate are:

1. Is English speaking anxiety in Methodology Course related to general foreign language classroom anxiety?
2. What do the trainee teachers identify as the reasons of their anxiety to speak English?
3. What can I do as a Methodology teacher to alleviate trainee teachers' anxiety to communicate in English?

Methods, research instruments used. This study is conducted using both qualitative and quantitative method. The quantitative part is based on the survey designed to establish the presence and amount of anxiety related to speaking English in Methodology sessions. The qualitative part is consisted of individual semi-structured interviews.

The concept of speaking anxiety is studied in two contexts. First, it is treated in a purely psychological context providing setting for the inquiry of trainee teachers' subjective thoughts and feelings about this phenomenon. Secondly, it is studied as a phenomenon that occurs specifically in Methodology sessions.

A total of 14 sophomores who were enrolled into research from Foreign Languages Department participated in the study. The main data collection was carried out, including surveys with three questionnaires and focused interviews. The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS), originally designed by

Horwitz et al. (1986) consists of two parts. The first part was designed to elicit basic background information including gender, age, number of years of English study, any experience going abroad to study English, and exposure to extra English-speaking courses outside the Methodology classroom. The second part was intended to measure trainee teachers' English language speaking anxiety in the Methodology sessions. Public Speaking Class Anxiety Scale (PSCAS) was used to test trainee teachers' FLSA level which was designed for assessing anxiety in relation to public speaking. However, the PSCAS covered a wide range of speaking contexts, but some of its items were relevant to public speaking Methodology classroom anxiety. Thus, a few such items relevant to public speaking in a classroom setting were considered, adopted, and adapted. The Questionnaire III was to identify the strategies for coping with FLSA. Trainee teachers had to estimate the importance of using this or that strategy making a choice with 5-point Likert scale. The questionnaire consists of 12 descriptive strategies. The purpose of this survey was to identify the most frequently used ones. On the basis of a preliminary data analysis, some strategies that were believed to be helpful in reducing trainee teachers' English-speaking anxiety were identified. Then the participants with high level of anxiety were identified judging from their scores for Questionnaires I and II. These trainee teachers were instructed in the specific strategies and asked to apply them in their Methodology sessions. Then, two months later, trainee teachers were asked to take the same survey again with Questionnaire II and half of them were interviewed so as to examine the effectiveness of the strategies.

Findings and conclusions. The first research question was addressed to the existence of relation between speaking anxiety in Methodology Course and general foreign language classroom anxiety. According to the results of the FLCAS's test the high level of fear of negative evaluation feel more than two fifth of responders; communication apprehension is a stumbling block for less than a third of trainee teachers, and formative/ summative assessment anxiety is observed in just under a fifth of students. Approximately one in fourteen of participants doesn't have foreign language classroom anxiety, which is explained having experience of communication outside the learning environment. Overall, trainee teachers experience foreign language classroom anxiety mainly because of the fear of negative evaluation.

Due to the results of the first section of The Questionnaire II Public Speaking Class Anxiety Scale (PSCAS) conducted for assessing anxiety in relation to public speaking, approximately half of students have a comparatively high level of FLSA, just over a quarter of responders experience moderate anxiety level and the same proportion of trainee teachers shows little or no speaking class anxiety. Based on the results of these two surveys we can state that there is a direct correlation between speaking anxiety in Methodology Course and general foreign language classroom anxiety. Students are afraid to be criticized by peers that leads to fear to speak in English at all.

Another research question was to figure out the reasons of trainee teachers' anxiety to speak English. The second section of the Questionnaire II was an open-ended question that asked the trainee teachers to explain, from their own perspective, what factors make them nervous when they speak English in Methodology sessions. The survey showed that the causes of the speaking anxiety fall into four categories: fear of negative evaluation (two-fifth of trainee teachers), fear of being in public and shyness and fear of speaking inaccurately (the same proportion of responders constituting the half of the lot), and others i.e. not related to these three categories.

In order to answer *the third research question* that using specific teaching strategies can help in alleviating and reducing the speaking anxiety felt by trainee students the Questionnaire III was conducted which demonstrated that all 12 strategies were believed by the participants to be useful in reducing FLSA. Participants reported the following strategies arranged in decreasing order: strategies concerning Methodology teachers' personal characteristics and behaviours; creating relaxed or friendly atmosphere; reducing the fear in making mistakes; trying to remind oneself to relax; strategies concerning error correction; preparing well; using more body language; overcoming the reasons leading to anxiety; trying to use a FL more; being brave to speak a FL; trying to use simple words; watching some real life TV/Web programmes in a FL. Most of these strategies, except the last one, were mentioned by more than one trainee teacher. The findings of the same questionnaire taken in two-month term demonstrated a significantly decreasing tendency in anxiety scores (18% of participants). Their level of speaking anxiety dropped from high to moderate while the proportion of students with little or no anxiety remained the same in the end of the period. The interview findings were consistent with the quantitative results.

The study showed a significant correlation between speaking anxiety in Methodology Course and general foreign language classroom anxiety. Trainee teachers reported various sources of speaking anxiety, which help expand the understanding of the affective domain of second language acquisition. The goal of this study was to suggest some effective strategies to alleviate trainee teachers' FLSA. Through a combination of qualitative and quantitative methods, 12 such strategies were identified. The results revealed that trainee teachers suffer from anxiety mainly in relation to communication apprehension and fear of negative evaluation. They share similar reasons for anxiety such as fear of being in public, shyness, and inaccuracy when speaking.

References:

1. New Generation School Teacher. Joint project of the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine. – URL: <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht/news-and-events>
2. Cheng, Y.-s., Horwitz, E. K., & Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49 (3), 417–446.
3. Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (Form Y)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Віта Безлюдна,

доктор педагогічних наук, професор,
Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЄВРОПЕЙСЬКОМУ СОЮЗІ

Ключові слова: іношомовна освіта, іноземні мови, вища освіта, Європейський Союз.

Інтенсивні політичні й культурні зміни в Європі постійно піднімають питання мовної політики та її впливу на розвиток освітньої сфери. Сьогодні, в зв'язку з процесом «глобалізації», можна спостерігати дві суперечливі тенденції навіть в рамках Європейського Союзу (ЄС). З одного боку, помітно прагнення до монолінгвізму, який виражається в домінуючій ролі англійської мови в інститутах ЄС. З іншого боку, у зв'язку з міграційними процесами відбувається збільшення кількості мов і культур, які мають співіснувати разом тим чи іншим чином.

Результати дослідження 2005 року показали, що 28% населення країн ЄС розмовляли двома іноземними мовами. Найбільш популярними мовами вважалися англійська, французька та німецька, за якими слідували іспанська та російська. За результатами опитування 2006 року, вже 56% (+3 позиції) володіли, принаймні, однією іноземною мовою. При цьому країнами з найбільш високим рівнем мультилінгвізму є Люксембург, де 99% населення стверджують, що володіють двома іноземними мовами; Нідерланди (97%) і Латвія (95%).

Опитування проведене Єврокомісією в лютому-березні 2012 «Спеціальний Євробарометр, Європейці і їх мови», яке охопило 27 європейських країн і в якому брали участь 27 000 європейців з різних соціальних і вікових груп показало, що у європейських громадян сформувалося позитивне ставлення до мультилінгвізму:

1. Майже всі європейці (98%) вважають оволодіння іноземними мовами корисним для майбутнього їхніх дітей; 88% визнають користь вивчення іноземних мов для них самих.

2. Майже три чверті європейського населення (72%) погоджуються з метою ЄС, що всім європейцям слід знати, щонайменше, дві іноземні мови; 77% вважають, що підвищення рівня іншомовної освіти має стати пріоритетним напрямком європейської політики в галузі освіти.

3. Більше половини (67%) вважають англійську мову однією з найбільш корисних для себе. Серед інших мов найчастіше називали німецьку (17%), французьку (16%), іспанську (14%) і китайську (6%) [2].

Аналіз наукової літератури показав, що велика увага приділяється мовній різноманітності й формуванню плюрилінгвальних навичок на всіх етапах освіти, однак особливої актуальності це питання набуває саме на рівні вищої освіти. Враховуючи глобалізаційні виклики та вимоги майбутніх роботодавців, студенти мають поряд із набуттям ключових академічних знань і формуванням відповідних навичок розвивати мовні, бажано плюрилінгвальні навички, необхідні для їх майбутньої професійної діяльності. Деякі університети в Європі вже вимагають певного рівня володіння мовами як необхідну вимогу до вступу не лише за філологічними чи лінгвістичними спеціальностями, а й на всі навчальні курси. Документи ЄС також підкреслюють важливість диверсифікації мовної освіти в системі вищої освіти шляхом розширення, впровадження, підвищення якості й цілеспрямованості викладання мов в системі вищої освіти з урахуванням контексту навчання протягом усього життя.

Завдяки глобалізації та враховуючи міжнародну мобільність студентів і викладачів, бажання залучити до себе як найбільше іноземних студентів та студентів із числа іммігрантів, англійська мова стала другою мовою викладання в багатьох закладах вищої освіти, тому і більшість начальних матеріалів та підручників пропонуються англійською. Майже всі університети

презентують свої вебсторінки різними мовами, що свідчить про те, що всі вони докладають особливих зусиль для залучення до себе іноземних талановитих студентів і як результат – додаткове фінансування. Згідно численних Рекомендацій ЄС та Ради Європи, дуже багато університетів надають змогу вивчати іноземні мови студентам-нефілологам, варто наголосити, що майже половина з них пропонує студентам вибір із більше ніж чотирьох мов [1].

Нині у матеріалах Європейської комісії відзначаються нові тенденції, покликані забезпечити успіх освітньої політики: це диверсифікація, віртуалізація, відкритість. Диверсифікація [3] розглядається як інструмент, що дозволяє особистості в будь-який час і з будь-яким рівнем знання іноземної мови отримати нові знання в лінгвістичній галузі.

Важливим інструментом диверсифікації як індивідуалізації мовної освіти є впровадження інформаційних і комунікаційних технологій (ІКТ) в процесі вивчення іноземних мов. Європейський проект віртуальної мовної освіти V-Lang «Creative and Open Language Training in Virtual Worlds» (Віртуальне навчання мови «Креативне та відкрите мовне навчання у віртуальних світах») [4] є складовою частиною Ключової активності 3 - Інформаційні та комунікативні технології. Основною метою проекту є створення віртуального 3D простору, присвяченого вивченню іноземних мов. З одного боку, проект підтримує викладачів у вирішенні проблем, що відносяться до сучасних інструментів навчання, з іншого боку, пропонує сучасну можливість вивчати мови. Проект V-Lang націлений на просування інноваційних форм навчання іноземних мов за допомогою застосування інформаційно-комукаційних технологій у створення та впровадження мовних курсів.

Крім технологій, що виконують демонстраційну функцію, все більшого поширення набувають технології фасилітації навчання. Вони можуть працювати в синхронному режимі реального часу (наприклад, Skype, Moodle, віртуальні класи) або в асинхронному режимі у вигляді блогів або подкастів (оцифрований запис або радіопередача, розміщена в Інтернеті для завантаження на персональні аудіоплеєри). Можливим є і те, що асинхронні технології будуть замінюватися синхронними, оскільки вони дають більше можливостей для вивчення мови, створюючи автентичне мовне середовище. Ще одним кроком вперед в технологічному аспекті є мобільні технології, які вже зараз знаходяться в тренді мовного навчання.

Отже, аналіз документів ЄС у сфері політики іншомовної освіти, починаючи з 2005 року до тепер показав, що переваги знання іноземних мов не ставляться під сумнів ні в Україні, ні в країнах, що входять до ЄС. Сучасні тенденції розвитку іншомовної освіти в ЄС пов'язані з процесами інтеграції, інтернаціоналізації, диверсифікації та відкритості і спрямовані на формування спільних цінностей, підходів та вимог до реалізації освітнього процесу в контексті розвитку мовних навичок особистості на усіх етапах навчання.

Список використаних джерел:

1. Петриченко Н. Європейський Досвід впровадження плурілінгвізму в систему освіти / Н. Петриченко // Нова парадигма. 2017. -Вип. 132. С. 52-64. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nopa_2017_132_8
2. Мовна політика ЄС: мова рідна і дві іноземні. - Режим доступу: <http://osvita.ua/languages/article/6795/>

3. Special Eurobarometer 386 «Europeans and their Languages». URL: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf

4. «Promoting Language Learning and Linguistic Diversity» (2004–2006) on 27 July 2003. URL: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_en.htm 13. An Action Plan 2004 – 2006. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11068_en.htm

Лариса Березівська,

доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України, директор, головний
науковий співробітник
відділу педагогічного джерелознавства та біографістики,
Державна науково-педагогічна бібліотека
України імені В. О. Сухомлинського
м. Київ, Україна

РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В НЕЗАЛЕЖНІЙ УКРАЇНІ: НАЦІОНАЛЬНЕ ЗАКОНОТВОРЕННЯ (1991–2017)

Ключові слова: незалежна Україна, реформування загальної середньої освіти, законодавчі та нормативно-правові документи, освітнє джерелознавство.

Постановка проблеми. Зі здобуттям незалежності одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики в Україні в контексті кардинальних суспільно-політичних, соціально-економічних і соціокультурних змін стало реформування загальної середньої освіти, що відбувалося в умовах боротьби з радянським комуністичним минулим за європейські демократичні цінності, російської агресії. Перетворення в суспільстві безпосередньо сприяли українському національному відродженню, зокрема мови, освіти, культури нашого народу. Саме тому аналіз цього ще недостатньо вивченого в історико-педагогічному контексті періоду реформування загальної середньої освіти доцільно розпочати з осмислення процесу національного законотворення для одержання нового наукового знання, а також для ознайомлення міжнародної науково-освітньої спільноти з тими трансформаціями, що відбуваються в освітній сфері незалежної України.

Від першого національного Закону України «Про освіту» 1991 р. і до нового Закону України «Про освіту» 2017 р. реформування супроводжувалося значними внутрішніми політичними, економічними, соціальними труднощами, мало хвилеподібний та суперечливий характер, проте згуртувало освітню й наукову спільноти, активізувало незалежну педагогічну думку. Зазначимо, що створення концептуальних текстів стало новим видом діяльності освітян України, адже впродовж усього радянського періоду вони, як правило, керувалися документами, розробленими переважно всесоюзними та російськими партійними й державними органами. Українське вчительство долучалося хіба що до громадського обговорення, яке в останні десятиліття існування СРСР більше, а в інші роки значно менше впливало на заплановані освітні зміни.

До здобутків цього процесу відносимо розроблення Міністерством освіти і науки України, Національною академією педагогічних наук України, освітянською громадськістю національного освітнього законодавства, що забезпечило: перехід від радянської авторитарної парадигми освіти до нової демократичної особистісно орієнтованої; відродження й створення національної системи загальної середньої освіти, перехід від однотипної радянського зразка до різнотипної структури, до 12-річної середньої школи з трирічною профільною школою академічного або професійного спрямування, упровадження принципово нових державних стандартів загальної середньої освіти тощо.

Основні дослідницькі завдання: схарактеризувати основні періоди становлення й розвитку національної державної політики щодо реформування загальної середньої освіти, зокрема розроблення освітнього законодавства (програми, стратегії, доктрини, концепції тощо) у незалежній Україні протягом 1991–2017 рр. задля одержання нового історико-педагогічного знання та інформаційного забезпечення відповідних розвідок.

Методи дослідження. Для реалізації мети дослідження було застосовано різні методи: загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний) стали основою вивчення організаційних аспектів і процесуально-змістових складників реформування загальної середньої освіти; історико-джерелознавчий (джерелознавча критика й джерелознавчий синтез) сприяв пошуку, добору, систематизації джерельного комплексу та упорядкуванню законодавчих й нормативно-правових документів, де відображено концептуальні засади розбудови нової української школи; конструктивно-генетичний дав змогу створити періодизацію державної політики в галузі загальної середньої освіти в незалежній Україні; термінологічний аналіз літератури забезпечив визначення окремих термінів відповідно до предмета дослідження; порівняльно-зіставний дав можливість розробити типологію законодавчих і нормативно-правових документів, сформулювати відповідні висновки; парадигмальний допоміг проаналізувати й порівняти основоположні законодавчі документи або їх проекти, де представлено нові моделі загальної середньої освіти; конкретно-історичний дав змогу вивчити зазначені джерела в широкому соціально-педагогічному аспекті та висвітлити їхні особливості.

Висновки і результати. Кожний із проаналізованих нами періодів (I (1991–2002) – національної самоідентифікації в загальній середній освіті; II (2002–2013) – формування державної політики щодо загальної середньої освіти в новому методологічному й соціально-економічному контексті; III (2013–2017) – комплексної модернізації загальної середньої освіти) ознаменувався розробленням і схваленням низки стратегічних нормативно-правових документів, які визначали або мали визначити розвиток загальної середньої освіти. Зокрема, це: *концепції* (Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України, 1991; Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості, 1996; Концепція 12-річної загальної середньої освіти, 2001; Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, 2016); *програми* (Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.), 1991; Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), 1993); *доктрини* (Національна доктрина розвитку освіти, 2002); *стратегії* (Національна

стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, 2013); закони (Про освіту, 1991, 2017) та ін.

Під час дослідження виявлено загальні позитивні тенденції цього процесу: удосконалення освітнього законодавства відбувалося відповідно до потреб суспільства задля створення національної, демократичної та гуманістичної української школи, що уможливило б досягнення стратегічної мети – інтеграції до європейського освітнього простору; інтенсифікація творчої думки щодо перспективного розвитку загальної середньої освіти в умовах розбудови української державності на основні європейських цінностей, передових принципів (національний, демократичний, гуманістичний, дитиноцентричний, диференціації, індивідуалізації, варіативності та ін.); урахування в ході розроблення нормативних документів здобутків педагогічної науки тощо. Крім того, з'ясовано негативні явища, зокрема: гальмівний вплив на реалізацію освітніх реформ нестабільної політичної, соціально-економічної ситуації в державі, непідготовленість учительства до їх упровадження на практиці тощо.

Загалом аналіз документів засвідчує створення нової, відмінної від радянської, методології розвитку загальної середньої освіти в незалежній Україні. Проте, на думку українських учених, і «досі не вдалося повною мірою реалізувати закладені в основу реформування продуктивні ідеї і підходи, уникнути ряду істотних помилок і прорахунків, що призвело до виникнення низки проблем та недоліків у сучасній шкільній освіті» [1]. Зокрема, нині актуалізується завдання покращення якості загальної середньої освіти, котре має бути розв'язане в процесі реалізації Концепції «Нова українська школа» із метою інтеграції України у світовий освітньо-науковий простір.

В одній статті ми не могли охопити всі аспекти досліджуваної проблеми [2]. Водночас зазначимо, що документи концептуального характеру з реформування загальної середньої освіти вперше цілісно представлено в хрестоматії «Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми концепції, проекти (1991–2017)» (2019, наукові редактори: Л. Д. Березівська, О. В. Сухомлинська) задля здобуття історико-педагогічного знання про ідеї з її розвитку в незалежній Україні [1]. Подальшого джерелознавчого вивчення потребують нормативно-правові документи про реформування змісту загальної середньої освіти.

Список використаних джерел:

1. Антологія текстів з реформування освіти в Україні: програми, концепції, проекти (1991–2017) : хрестоматія / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; упоряд.: Сухомлинська О. В., Березівська Л. Д., Гавриленко Т. А. та ін. ; наук. ред.: О. В. Сухомлинська, Л. Д. Березівська. Київ ; Вінниця : ТВОРИ, 2019. 526 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/716658/> ; <http://dnpb.gov.ua/ua/?ourpublications=20637>.

2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / НАПН України ; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови) ; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ : Пед. думка, 2016. С. 55. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/nrk/Analychni-materialy/7-natsionalna-dopovid-pro-stan-i-rozvitok-osviti-v-ukraini.pdf> (дата звернення: 12.04.2021).

3. Berezivska L. D. Secondary education reform in independent Ukraine: the evolution of national legislation (1991–2017). *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of*

Марина Бойченко,
доктор педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
м. Суми, Україна
Віталій Бойченко,
аспірант
Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка
м. Суми, Україна

ІННОВАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ STEM-УЧИТЕЛІВ ДЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: *STEM-учителі, професійна підготовка STEM-учителів, американський досвід, Нова українська школа*

Постановка проблеми. Запровадження концепції Нової української школи актуалізувало питання модернізації професійної підготовки майбутніх учителів, які вирізняються інноваційними компетентностями та мають високий рівень автономії у виборі навчальних програм, підручників, способів та засобів навчання [1]. Особливо актуальним це питання постає в світлі запровадження STEM-освіти як інтегрованої галузі на всіх рівнях функціонування освітньої системи. Зокрема, у Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) також ідеться про нагальну потребу вдосконалення підготовки педагогічних працівників та забезпечення їх професійного розвитку і стимулювання [2].

Разом із тим, існують певні суперечності щодо запровадження заходів із модернізації системи професійної підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін, насамперед традиційне відокремлення природничо-наукових та математичних дисциплін, тоді як STEM-освіта передбачає їхню інтеграцію.

Для розв'язання окреслених суперечностей доцільним бачиться вивчення і творче використання позитивного зарубіжного досвіду, насамперед американського, оскільки США є лідером серед країн, які успішно здійснюють професійну підготовку STEM-учителів і на першому (бакалаврському), і на другому (магістерському) рівнях вищої освіти.

З огляду на такі міркування, ми поставили за **мету** визначити інноваційний потенціал інноваційного американського досвіду підготовки STEM-учителів, який може бути творчо імплементований в Україні.

Задля реалізації означеної мети нами було використано низку **методів дослідження**: загальнонаукових (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, систематизація – для опрацювання наукової літератури з проблем професійної підготовки STEM-учителів); конкретно наукових (системний аналіз, що уможливив установлення взаємозв'язків між елементами професійної підготовки STEM-учителів у США як цілісної системи; компаративний аналіз – дозволив установити спільні риси й відмінності у професійній підготовці

STEM-учителів у США та Україні; метод екстраполяції – за допомогою якого були визначені можливості використання позитивного американського досвіду професійної підготовки STEM-учителів у процесі реалізації концепції Нової української школи).

Результати дослідження. Аналіз матеріалів, представлених на сайтах українських ЗВО, засвідчив, що в нашій країні поки що не впроваджено спеціальних програм підготовки STEM-учителів для закладів загальної середньої освіти, а також немає інтегрованої STEM-спеціальності. Найголовнішою причиною такого стану речей вважаємо відсутність відповідного законодавчого забезпечення. У цих умовах функцію STEM-учителів виконують переважно вчителі природничих та фізико-математичних дисциплін. Відповідно, підготовка фахівців, які можуть викладати STEM-предмети, здійснюється в педагогічних університетах, академіях та класичних університетах за спеціальностями 014.04 Середня освіта (Математика), 014.05 Середня освіта (Біологія та здоров'я людини), 014.06 Середня освіта (Хімія), 014.07 Середня освіта (Географія), 014.08 Середня освіта (Фізика) та 014.15 Середня освіта (Природничі науки).

Підготовка майбутніх STEM-учителів у США на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти здійснюється в межах програми UTeach, що передбачає одночасне отримання ступеня бакалавра в галузі STEM-освіти та сертифіката вчителя середньої школи. Тривалість підготовки STEM-учителів за програмою UTeach становить чотири роки, загальний обсяг кредитів – 120-126.

Головною відмінністю та перевагою американських програм підготовки STEM-учителів є їх інтегрований зміст, що охоплює актуальні наукові розробки в галузі STEM. Також у США під час викладання кожного навчального курсу програми UTeach акцентується на міжпредметних зв'язках між усіма складовими STEM (математикою, природничими науками, інженерією та технологіями), з урахуванням спільних рис та відмінностей у вивченні кожної з них. Крім того, студенти з різних спеціальностей STEM разом проходять курси UTeach і заохочуються до співпраці, коли це можливо. Навпаки, в Україні, як було зауважено вище, математика та природничі науки традиційно відокремлені, а навчання відповідних фахівців здійснюється на різних факультетах та кафедрах. Таким чином, у нашій країні поки що відсутні можливості для тісної співпраці майбутніх STEM-учителів за спеціальністю математика та природничі науки. Але найгіршою є ситуація з такою складовою STEM, як інженерія, оскільки професійна підготовка інженерних кадрів здійснюється в технічних/класичних університетах, які, як правило, не співпрацюють із педагогічними ЗВО. І, відповідно, студенти педагогічних ЗВО не отримують знань із інженерних наук.

У цьому контексті вважаємо за доцільне запропонувати низку позитивних концептуальних ідей американського досвіду, які мають інноваційний потенціал для впровадження в практику вітчизняної вищої освіти.

Насамперед, важливим є розроблення на державному рівні законодавства, що має регламентувати професійну підготовку вчителів STEM як інтегрованої навчальної дисципліни, що вимагає запровадження певних структурних змін у ЗВО, а також відповідного напрямку підготовки або спеціалізації «STEM-освіта».

Наступним кроком має стати створення професійної організації – Національної (всеукраїнської) асоціації зі STEM-освіти на кшталт

американської Асоціації STEM-освітян UTeach, яка об'єднає науковців, педагогів-практиків та інших стейкхолдерів.

На місцевому рівні доцільним бачиться розроблення й запровадження в українських ЗВО програми підготовки майбутніх STEM-учителів бакалаврського і магістерського рівнів або введення курсів зі STEM-освіти у програми підготовки вчителів за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки; 012 Дошкільна освіта; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта.

Таким чином, окреслені вище заходи можуть стати засобом модернізації професійної підготовки STEM-учителів в українських закладах вищої освіти.

Список використаних джерел:

1. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року, схвалена розпорядженням Кабінету Міністрів України від 14 грудня 2016 р. № 988 (2017). *Офіційний вісник України, № 1, ст. 22.*

2. *Концепція розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) (2020).* Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/960-2020-%D1%80#Text>.

Ірина Бородкіна,

кандидат технічних наук, доцент,

Київський національний університет культури і мистецтв,

м. Київ, Україна

Георгій Бородкін,

старший викладач,

Національний університет біоресурсів і природокористування,

м. Київ, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ПРИНЦИПІВ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ ПРИ СТВОРЕННІ ЦИФРОВОГО КОНТЕНТУ

Ключові слова: універсальний дизайн, розробка освітніх веб-ресурсів, інклюзивна освіта, доступність контенту.

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Нові концепції суспільного облаштування, визначені Копенгагенською декларацією про соціальний розвиток [1], базуються на тих засадах, що сучасне суспільство повинно розвиватися на основі толерантності, терпимості, засудження дискримінації, поваги до людського розмаїття, рівності можливостей, солідарності та безпеки. Адже головна мета соціального розвитку – створення „суспільства для всіх”, в якому забезпечується захист та повна інтеграція в соціум усіх верств населення, в тому числі й осіб з обмеженими можливостями здоров'я. В основі такої інтеграції знаходиться концепція цілісного підходу, яка передбачає, перш за все, рівний доступ до здобуття якісної освіти. Цей принцип доступності є провідним в сучасній соціальній політиці. Він сформульований на засадах дотримання прав людини і визначає одним з пріоритетних завдань сприяння забезпеченню рівних можливостей для осіб з обмеженими можливостями здоров'я. Цей принцип соціального устрою переносить акценти з медичних аспектів інвалідності, піклування про таких

осіб, захисту та надання їм допомоги в адаптації до навколишнього середовища на реформування самого соціуму, що має прилаштовуватися до потреб кожного індивіда. Цю ж задачу можна поставити і перед розробниками найрізноманітніших інформаційних, навчальних та інших електронних ресурсів, які все ширше використовуються в різноманітних засобах дистанційного та онлайн навчання.

Якщо простежити еволюцію створення веб-сайтів, веб-сервісів та інших електронних інформаційних ресурсів, то можна помітити, що спочатку основна увага приділялась тому, щоб вони хоча б просто працювали. Наступним кроком "еволюції" таких ресурсів став їх зовнішній вигляд та привабливість для користувачів, ну а потім поступово стали орієнтуватися і на зручність використання.

Сьогодні ж основна увага приділяється такому новому аспекту як "доступність". Зумовлено це тим, що зараз електронні ресурси переглядають не тільки з великих моніторів в спокійній обстановці, а й зі смартфонів в автобусах, що рухаються, і ноутбуків в галасливих кафе, а серед користувачів з'являється все більше пенсіонерів і людей з обмеженими можливостями.

Методи дослідження (дослідницькі інструменти). Створений у 1996 році Консорціум Всесвітньої Павутини (World Wide Web Consortium, W3C) на одній із зустрічей запропонував проект стандартів і інструкцій із застосування знаків, логотипів, персонажів бренду, їх шрифтового і колірної виконання, а також правильного розміщення на різних носіях для поліпшення доступності ресурсів мережі Інтернет. На сьогодні всі популярні браузерери мають налагоджування доступності та підтримку розмітки WAI-ARIA для надання можливості повноцінного використання Інтернету людям з фізичними обмеженнями (порушення роботи органів зору та опорно-рухового апарату). Однак, існує і протилежна тенденція. Так, постійно зростає використання на різноманітних ресурсах просунутих і складних для користувача інтерфейсів. Для того, щоб робота з такими інтерфейсами була доступна людям з обмеженими можливостями, які користуються спеціальними допоміжними технологіями, має бути забезпечена їх коректна взаємодія з засобами навігації. Однак, більшість сучасних технологій цього не передбачають.

Наприклад, при перетягуванні елементів по екрану (так звана технологія drag-and-drop) ця функція недоступна користувачам, які можуть використовувати тільки клавіатуру. Навігація за допомогою однієї лише клавіатури може бути ускладнена навіть на відносно простих сайтах. Застосування на сайтах технологій динамічних веб-сторінок і подібних до них призводять до того, що зміст сайту оновлюється з плином часу або після будь-яких дій користувача. Це оновлення може виявитися недоступним для сліпих користувачів, або користувачів, які погано бачать і використовують програми екранного доступу.

Для України проблема доступності навчальних ресурсів є особливо значущою. За даними Мінсоцполітики України наприкінці 2016 року кількість дітей з інвалідністю в Україні становила 153,5 тис. осіб, при цьому спостерігається тенденція збільшення кількості учнів в інклюзивних класах. За 2012-2017 роки кількість дітей з інвалідністю зросла майже на 20 тис. осіб. Станом на 2018/2019 н.р. в Україні загальну середню освіту здобували:

- 11 866 учнів в інклюзивних класах;
- 6 230 учнів в спеціальних класах;
- 37 787 учнів в спеціальних школах;

- 12 115 учнів з особливими освітніми потребами на індивідуальній формі навчання.

Сьогодні в еру існування інформаційного суспільства, масової комп'ютеризації людям з обмеженими можливостями (вадами зору, слуху, руховими обмеженнями тощо) доступ до віртуального інформаційного світу стає одним із найважливіших джерел інформації та навчання. Таким чином постає питання забезпечення доступності інформаційно-освітніх ресурсів для всіх категорій користувачів. Цього можна досягти, використовуючи до створення інформаційних ресурсів універсальні підходи.

У 1997 році група осіб на чолі з Роном Мейсом розробила сім принципів універсального дизайну (Universal Design) [2] - стратегії, спрямованої на те, щоб проектування і компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікації, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступні чи зрозумілі всім та відповідали вимогам спільного використання. Основним призначенням універсального дизайну є забезпечення максимального комфорту, який повинен бути присутнім в усіх сферах нашого життя.

До принципів універсального дизайну відносяться:

- *Рівність та доступність середовища для кожного:* Дизайн має бути легким у сприйнятті для людей з різним рівнем можливостей.
- *Гнучкість використання:* Дизайн повинен влаштовувати багато осіб, їх потреби і можливості.
- *Простота та інтуїтивність використання:* дизайну повинна бути притаманна простота та інтуїтивно зрозуміле використання продукту та послуги.
- *Доступно викладена інформація:* дизайн має сприяти ефективному донесенню до користувача необхідної інформації, незалежно від його можливостей сприйняття або зовнішніх умов.
- *Терпимість до помилок користувачів:* дизайн зменшує можливі наслідки несподіваних і ненавмисних дій.
- *Низький рівень фізичних зусиль:* дизайн має сприяти дієвому та зручному використанню з мінімальним рівнем стомлюваності.
- *Наявність необхідного розміру, місця простору:* Дизайн має враховувати наявність необхідного розміру і простору незалежно від стану та мобільності користувача.

В Україні вже зроблені певні кроки у напрямку до формування певної системи, спрямованої на забезпечення доступності. Однак проблема доступності електронних інформаційних та навчальних ресурсів для людей з особливими потребами, особливо для людей з вадами зору, все ще залишається достатньо великою проблемою. На сьогодні в Україні не існує єдиних стандартів, вимог або методичних рекомендацій, які регламентують порядок розробки ресурсів, адаптованих для людей із обмеженими можливостями. При цьому слід враховувати, що поняття «людина з обмеженими можливостями» загальне і веб-ресурс повинен бути пристосований для людей з всіма типами порушень - зору, слуху, моторики, порушення опорно-рухового апарату, проблеми сприйняття тексту/інформації (дислексія, деменція). Єдине, чим можна користуватись, - це норми та рекомендації міжнародного рівня та закордонний досвід із створення відповідних веб-сайтів та веб-сервісів.

Висновки, результати. За результатами аналізу принципів Універсального дизайну в контексті їх застосування до розробки освітніх та

інформаційних ресурсів можна запропонувати наступні основні вимоги до розробки ресурсів, доступних для людей з обмеженими можливостями.

1. Заповнення атрибутів та надання альтернативного тексту з чітким описом зображення та його функції для всіх графічних елементів, що мають недекоративну функцію.
2. Всі аудіо та відеоматеріали повинні мати субтитри.
3. Таблиці, розміщені в освітніх ресурсах, повинні бути гранично простими, з чітко зазначеними рядками і стовпчиками заголовків, з чіткою відповідністю комірок таблиці заголовкам.
4. Сторінки інформаційно-освітнього ресурсу мають бути адаптовані для перегляду без прив'язки до кольорів, вони повинні містити елементи, які дозволятимуть обирати найзручніший режим перегляду (це може бути, наприклад, кнопка зміни режиму перегляду).
5. Вся важлива інформація повинна мати текстовий аналог, тобто слід надавати опис зображень і елементів фону.
6. Всі основні сторінки освітнього ресурсу повинні бути не довше двох трьох екранів.
7. Розмір шрифту повинен збільшуватися в два рази. При збільшенні на сторінці не повинна з'являтися горизонтальна смуга прокрутки.
8. Усередині головного контенту не повинно бути сторонніх вставок.
9. Коефіцієнт контрастності повинен бути не менше 7 до 1.
10. Користувач повинен мати можливість вибрати кольори переднього плану і фону, наприклад: чорний на білому, білий на чорному, темно-синій на блакитному або коричневий на бежевому.
11. Навігація по ресурсу повинна бути організована так, щоб будь-які дії можна було здійснювати тільки засобами клавіатури, без обмеження за часом.
12. Повністю незрячі люди для роботи використовують спеціальні програми зчитування з екрану (скрин-рідери). Для забезпечення їх нормальної роботи потрібно:
 - надавати текстову альтернативу для всіх важливих нетекстових елементів;
 - надавати текстові мітки та підказки для елементів введення інформації;
 - забезпечити повну керуваність і доступність сайту з клавіатури;
 - забезпечити правильне використання семантичних областей, заголовків та інших елементів;
 - забезпечити текстове дублювання інформації, коли для індикації або надання інформації використовується колір;
 - забезпечити врахування особливостей сприйняття контенту;
 - забезпечити можливість надання додаткових засобів навігації сторінкою [3].
13. Для підтримки користувачів, що страждають дальтонізмом, повинні бути передбачені альтернативні візуальні засоби. [3] .
14. Користувачам з порушеннями слуху потрібно обов'язкове надання текстової альтернативи для аудіоконтенту.

Створення електронних інформаційних та навчальних ресурсів з урахуванням всіх вимог доступності розробник надає суспільству не просто ресурс, яким можуть користуватися люди з порушеннями зору або моторики, а ресурс, який залишатиметься працездатним продуктом для всіх відвідувачів, незалежно ні від яких об'єктивних та суб'єктивних умов. Такий ресурс усуває

бар'єри, які заважають людям із певними видами порушень ним користуватись і, таким чином, під час взаємодії з ним усі користувачі знаходяться в рівних умовах.

Список використаних джерел:

1. Копенгагенська декларація про соціальний розвиток [Електронний ресурс] // Прийняття 01.01.1995 – Режим доступу до ресурсу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_505.
2. Доступність та універсальний дизайн: навчально-методичний посібник. Азін В.О., Грибальський Я.В., Байда Л. Ю., Красюкова-Еннс О. В. – К. 2013. -128 с.
3. Доступність державних веб-сайтів для людей з інвалідністю [Електронний ресурс] // Державне агенство з питань електронного урядування України. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <http://ud.org.ua/biblioteka/prezentatsiji/298-dostupnist-derzhavnikh-veb-sajtiv-dlya-lyudej-z-invalidnisty>.

Ганна Волошко,
кандидат педагогічних наук
СумДПУ ім. А.С. Макаренка
м. Суми, Україна

УМОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ФАСИЛІТАТИВНОГО ПІДХОДУ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Ключові слова: фасилітація, «фасилітаційна педагогіка», «педагогічна фасилітація», умови реалізації фасилітативного підходу, фасилітативна компетентність, фасилітативна спрямованість.

Постановка проблеми У світовій освітній спільноті все інтенсивніше відбувається перенесення акценту в з викладання на навчання, організацію процесу викладання не як трансляції інформації, а як фасилітації (активізації, забезпечення й підтримки) процесів осмисленого й усвідомленого навчання. Професійно-педагогічна компетентність сучасного вчителя реалізується в площині розвивальної взаємодії на відміну від «знанневої» парадигми (так звані ЗУН) (Галіцан, 2020). Зміни в освіті є проявом нового мислення, при якому потребують переоцінки методологічні, теоретичні й методичні підходи до підготовки сучасного майбутнього вчителя. При цьому мають бути суттєво змінені зміст, моделі й технології освітньої діяльності педагога. Одним з ефективних шляхів розв'язання проблеми вбачаємо в розвитку галузі педагогіки, яку доктор педагогічних наук С. Ромашина визначає як фасилітаційну педагогіку (Ромашина, 2012). Нова позиція вчителя полягає в тому, що вчитель не транслює культуру, не просто підтримує учня під час взаємодії з нею. Він організовує сам акт зустрічі з культурою, обираючи визначені її елементи, відповідні до особливостей суб'єкту, які є особистісно значущі для нього, мають сенс і цінність. На такому рівні смислової педагогіки виникає нова роль педагога – він розглядається як *антропотехнік*, що працює зі свідомістю іншої людини. Призначення педагога в такій ситуації – це включення культури в контекст життєвих сенсів учня, в той час, як традиційна освіта пов'язана з перетворенням смислів останнього відповідно до значень культури (Ромашина, 2012).

Основними дослідницькими питаннями є: обґрунтування актуальності запровадження фасилітативного підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів; здійсненні аналізу понять «педагогічна фасилітація», «фасилітативна спрямованість», «фасилітативна компетентність»; визначення умов реалізації фасилітативного підходу в процесі підготовки майбутніх педагогів; окреслення засобів формування й розвитку фасилітативної компетентності та спрямованості викладачів вишу.

Гіпотеза в тому, що певні умови реалізації фасилітативного підходу сприятимуть зростанню розвивального потенціалу взаємодії всіх учасників освітнього процесу, розкриттю індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей студента. більш цілеспрямованому розвитку креативного, критичного мислення, здатності комунікувати та співпрацювати в груповій роботі, позитивно вплинуть на зростання внутрішньої мотивації до професійної діяльності.

Методи дослідження Для досягнення мети використано такі методи дослідження: теоретичний аналіз, порівняння, узагальнення, прогнозування, синтез, моделювання.

Висновки 1. Педагогічна фасилітація – це певний стиль педагогічної взаємодії, при якому важливим фактором стає суб'єктний досвід студентів, основною метою його є - створення сприятливих умов для реалізації внутрішніх творчих сил всіх учасників.

2. Важливими умовами реалізації фасилітативного підходу в процесі навчання майбутніх педагогів вважаємо такі:

- розвиток гуманістичної централізації на потребах студентів;
- формування фасилітативної спрямованості викладача;
- формування фасилітативної компетентності викладача.

Основні внески Використовуючи методи порівняння, узагальнення та моделювання автор представив логічний зв'язок між поняттями: фасилітативна педагогіка, педагогічна фасилітація, фасилітативна спрямованість та компетентність. Подається авторське розуміння сутності педагогічної фасилітації як стилю або методики викладання, заснованого на певному концептуальному положенні. Окреслено засоби формування і розвитку фасилітативної компетентності викладачів вишу. Спроектвані фасилітативні методи навчання в процесі підготовки майбутніх педагогів.

Результати. Під фасилітативною компетентністю розуміється інтегративне особистісне утворення педагога, що відображає рівень його здатності й готовності до стимулювання розвитку особистісного потенціалу учнів як суб'єктів когнітивної діяльності шляхом особливого стилю їх взаємодії. Фасилітативна спрямованість викладача визначена як необхідна складова та підґрунтя для формування фасилітативної компетентності, що складається з мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного і рефлексивного компонентів. Ефективними засобами розвитку фасилітативної спрямованості є: інтерактивні та діалогові лекції, рефлексивні семінари, особистісно орієнтовані, комунікативні, інтелектуальні й сенситивні тренінги та вебінари. Особлива перевага надається тренінгам для фасилітаторів, у яких відпрацьовуються методи зміни власної поведінки, техніки формування нових особистісних якостей, активізується механізм створення нових тактик професійної поведінки, що дає можливість сформувати власні практичні навички фасилітатора. В Україні в межах неформальної освіти існують асоціації фасилітаторів, які надають освітні послуги та здійснюють проекти з метою навчання фасилітації освітян, які працюють з групами. Так, існує

«Спільнота фасилітаторів освіти», в якій нараховується 286 учасників (травень 2021 року) (<https://www.facebook.com/groups/318920959240121/>), з 2015 року функціонує міжнародна спільнота «Фасилітаторы всех стран» (<https://www.facebook.com/groups/975343552524281/about>), ґрунтовні школи тренерства та фасилітації, онлайн заходи, майстер-класи пропонують такі організації, як «Інша освіта», Центр Інноваційної Освіти «Про.Світ», Консалтингове агентство CEASC. Серед сучасних українських тренерів-освітніх фасилітаторів можна зазначити Тамару Сухенко, Ганну Валенса, Наталю Орлову. З метою розвитку гуманістичних установок і цінностей, формування позиції викладача-фасилітатора суттєвою допомогою можуть стати освітні заходи системи підвищення кваліфікації педагога та додаткової професійної освіти. Серед онлайн сервісів слід відзначити Електронний науково-методичний посібник і розділ «Гуманістична спрямованість – концептуальна основа розвитку педагогічної компетентності викладачів» (<https://bitly.su/sUrPjo>), який можна також використовувати для освітніх заходів та самоосвіти. Проте, ми дотримуємось думки про те, що основною умовою набуття фасилітативної компетентності є постійне використання методів фасилітації в професійній діяльності.

Список використаних джерел:

1. Галіцан, О. А., Курлянд, З. Н. (2020). Детермінанти підготовки майбутніх вчителів до педагогічної фасилітації у професійній діяльності. Теорія і методика професійної освіти, 21 (1). Режим доступу: http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/21/part_1/38.pdf
2. Ромашина, С. Я., Майер, А. А. (2012). Фасилітативная педагогика в высшем образовании. Профессиональное образование в России и за рубежом, 6, 45-49.

Олена Галай,
старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

НОВА МІЖКУЛЬТУРНА ПАРАДИГМА МОВНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: соціокультурна компетенція, мовна освіта, міжкультурна взаємодія, суб'єкт діалогу культур, багатомовність.

Соціокультурна та міжкультурна компетенції як складові сучасної мовної освіти, яка реалізовується закладами освіти України, набувають все більшого значення за останні роки. Особливо актуальною дана проблема стає в таких зонах, де здобувачі освіти мають можливість безпосереднього спілкування з представниками інших культур.

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини організовує професійну підготовку вчителів з чотирьох європейських мов англійської, німецької, французької та іспанської. У зв'язку з тим фактом, що місто стало центром хасидизму, було впроваджено вивчення івриту (в якості третьої мови). Зазначені обставини ставлять перед викладацьким колективом факультету іноземних мов проблему пошуку нових шляхів вдосконалення як

мовної, так і професійно-методичної підготовки здобувачів освіти з двох і більше іноземних мов. Остання, зокрема, пов'язана з оволодінням студентами ефективною методикою організації міжкультурної взаємодії в тому числі за допомогою нових інформаційних та телекомунікаційних технологій, а також методикою проведення міжкультурних проектів різного рівня та характеру.

Одним зі шляхів реалізації нових цілей, які поставили перед організаторами професійно-методичної підготовки вчителів іноземних мов та культур є розробка навчальних дисциплін спеціальностей, націлених на формування методичних вмінь розробляти та створювати навчальні програми та курси з соціокультурною та міжкультурною доміантою, використовуючи при цьому всі можливості, які надають для міжкультурної взаємодії академічна група, регіон, Україна, її близьке та далеке зарубіжжя.

Особливо актуальним сьогодні стає вміння створювати елективні та авторські курси для вчителів, які забезпечують мовну освіту в профільних класах, де робота здобувачів освіти та вчителів проходить в тісній співпраці в процесі виконання різноманітних творчих проектів, орієнтованих на майбутню професію старшокласників.

Роботі з створенням подібних курсів передуює серйозне усвідомлення студентами нової міжкультурної парадигми мовної освіти, в основі якої лежить принцип багатомовності та полікультурності, які забезпечують соціальну та академічну мобільність молоді. Реалізація зазначеного принципу на практиці передбачає створення вчителем сприятливого середовища для відчуття себе частиною свого рідного краю та громадянином країни, а також суб'єктом полікультурної глобальної цивілізації.

Міжкультурна освіта має під собою ряд об'єктивно існуючих факторів [1;55], а саме:

- лінгвокультурна самоідентифікація особистості;
- геоелекономічне середовище та національна реальність;
- полікультурна реальність, мультилінгвальний контекст;
- міжнародна співпраця та контакти людей, в тому числі в повсякденній комунікації;
- міжкультурний обмін, в тому числі за допомогою новітніх технологій.

В таких умовах особливо важливим є пошук механізму перетворення різноманітності мов та культур з фактору, який перешкоджає діалогу між представниками різних лінгвосоціумів, в засіб розуміння та збагачення, в інструмент творчого розвитку соціально активної та самостійної особистості. Таким механізмом і має стати нова міжкультурна парадигма мовної освіти.

Одним з головних питань, яке обговорюється майбутніми вчителями іноземних мов в рамках вивчення нової парадигми мовної освіти є питання формування особистості як суб'єкта діалогу культур. За методичною моделлю П.В. Сисоєва [2;42] формування особистості як суб'єкта діалогу культур має включати три основні компоненти. Перший з них – це сам процес оволодіння мовою та культурою країни, мова якої вивчається, що в свою чергу, проходить три стадії, а саме – етноцентризм, культурне самовизначення, діалог культур. Другий компонент – це принцип культурної варіативності, згідно якого має здійснюватися відбір соціокультурного матеріалу. Третій компонент – це безпосереднє сприйняття здобувачами освіти іншомовної культури під впливом ряду факторів, найголовнішим з яких є фактор рідного соціокультурного середовища.

Усвідомлення вищезазначеної теоретичної моделі становлення особистості як суб'єкта діалогу культур дозволяє кожному вчителю

експериментувати і створювати свої власні навчальні курси, враховуючи соціокультурну специфіку свого регіону проживання, а також специфіку країн-сусідів. Особливе місце в подібних курсах має відводитись проблемі стереотипів, які часто заважають успішній міжкультурній взаємодії. Вирішенню цієї проблеми сприяє отримання об'єктивної інформації про іншу культуру та її представників через вивчення «продуктів» культури, а саме: витвори живопису, музики, літератури, кінематографу та ін. Відбір та обговорення змісту та форм зразків іншої культури і буде сприяти спочатку становленню лише основ міжкультурної компетенції, а потім і більш високих її рівнів.

Таким чином, в результаті спільної розробки подібних міжкультурних курсів як вчителі, так і здобувачі освіти набудуть здатності бачити все різноманіття світу, в якому проживають, а також визначати своє особливе місце в ньому, тим самим все більше розширюючи рамки своєї приналежності до тієї чи іншої спільноти людей.

Список використаних джерел:

1. Н.Д. Гальськова, Н.И. Гез. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. линг. ун-то и фак. ин. яз. высш. педуч. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004.
2. П.В. Сысоев. Культурное самоопределение личности как часть поликультурного образования в России средствами иностранного и родного языков // Иностранные языки в школе. – 2003. - №1.

Alla Gembaruk,

PhD, Associate Professor

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
Uman, Ukraine

DEVELOPING LIFE SKILLS IN METHODOLOGY CLASSES

Key words: *life skills, methodology classes, the EFT Methodology Curriculum, “New Generation School Teacher” project.*

Setting the problem. We are living through a period of rapid change in an increasingly globalised environment, to which education systems need to adapt. Innovation and technological advances are constantly changing the ways we communicate, work, and live together and education systems which reflect this dynamic will be most capable of responding effectively to the current and changing needs of young people, society and indeed the labour market. For this reason, students need to be taught to get used to and deal well with the demands and challenges of life. According to the key concepts of the New Ukrainian School Reform it is not enough to only feed a child with knowledge. It is also necessary to teach how to use that knowledge. Knowledge and skills, linked to the pupil's value system, form their life competencies that are essential for successful self-fulfillment in life, education and work [4]. In other words, it is necessary to develop life skills in our students. Thus, developing life skills has become one of the major factors in Pre-Service Teacher Training. The new EFT Methodology Curriculum which is

within the “New Generation School Teacher” project, initiated and supported by the Ministry of Education and Science, Ukraine and the British Council, Ukraine, views the development of life skills as one of its key principles [2].

Main research questions. This article is focused on developing understanding of the notion “life skills” and analysing the ways of developing life skills in Methodology classes. The research is organised around the following research questions:

1. What are the key life skills?
2. What ways of developing life skills are suggested by the new ELT Methodology Curriculum?

In order to answer these research questions the following **methods** were used: *literature review* in order to understand the notion of life skills and identify the key life skills; and *document study* to analyse the new ELT Methodology Curriculum in order to identify the ways it suggests to develop life skills.

Findings. Literature review on the research problem has brought us to the understanding of life skills. Life skills are termed as abilities for adaptive and positive behaviour, that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life [3]. There is no definite list of life skills. Certain skills may be more or less relevant depending on the individual’s life circumstances, culture, age, geographical location, etc. However, in 1999, the World Health Organisation identified six key areas of life skills:

➤ *Communication and interpersonal skills.* This broadly describes the skills needed to get on and work with other people, and particularly to transfer and receive messages either in writing or verbally.

➤ *Decision-making and problem-solving.* This describes the skills required to understand problems, find solutions to them, alone or with others, and then take action to address them.

➤ *Creative thinking and critical thinking.* This describes the ability to think in different and unusual ways about problems, and find new solutions, or generate new ideas, coupled with the ability to assess information carefully and understand its relevance.

➤ *Self-awareness and empathy,* which are two key parts of emotional intelligence. They describe understanding yourself and being able to feel for other people as if their experiences were happening to you.

➤ *Assertiveness and equanimity, or self-control.* These describe the skills needed to stand up for yourself and other people, and remain calm even in the face of considerable provocation.

➤ *Resilience and ability to cope with problems,* which describes the ability to recover from setbacks, and treat them as opportunities to learn, or simply experiences [3].

The new Methodology Curriculum was analysed to answer the second research question about the ways of developing life skills in Methodology classes. As a result, we can state that the new ELT Methodology Curriculum is based on the totally new approach to teaching and learning called ‘to theory through practice approach’ which enhances the development of life skills in future teachers of English. It means that Methodology classes do not rely on traditional lectures. On the contrary, the theory is taught through practice. According to this approach students are actively involved in a dynamic teaching and learning process. This active involvement is facilitated by working in small groups and pairs, brainstorming, solving problems, using case studies, simulations, group projects, etc. All of the methods suggested by the ELT Methodology Curriculum are intended

to promote high level of interaction and student involvement in their own learning processes, thus it develops life skills.

In order to see how these methods are realized in the Methodology classes we have analysed student workbook on English Language Teaching Methodology: Module 3. Preparing to Teach 2 [1]. Each session in the workbook generally starts with students' sharing their own experience on the problems covered. For example, Session 1 of *Unit 3.2 Teaching Reading* starts with students' sharing experience of reading in English. They are asked to remember their English classes at school and answer the following questions:

- ▶ *Did you read a lot in your English classes?*
- ▶ *What texts did you read?*
- ▶ *How did it contribute to your English learning?*

Students share their experiences in pairs. Then they are given the task to find three things in common and write them on three different stickers, and then stick them to the blackboard with some comments. In plenary, the most common experiences and the students' attitudes towards them are discussed. This example clearly demonstrates the way of developing communication and interpersonal skills. On the other hand, it gives a teacher opportunity to explore students' ideas and knowledge about a particular topic in order to plan further activities in which a life skill can be used.

In the Methodology classes students are often asked to discuss the issues raised in more detail in small groups or with a partner, for example, when doing *Activity 1.5 Advantages and disadvantages of listening types* (Topic 1) students are to define the advantages/benefits and disadvantages (if any) of one of the types of listening, and then represent their ideas on the poster and justify them. Working on *Unit 3.2 Teaching Reading* students are given the task to evaluate the given text from the point of view of an upper-intermediate student, using the evaluation criteria. Such kinds of activities develop not only communication and interpersonal skills but such important life skill as critical thinking.

Creative thinking is also of utmost importance, so it is paid much attention to in the Methodology classes. *Activity 4.5 Practice in teaching reading comprehension strategies*, in which students are to choose one of the reading strategies and prepare 5-minute presentation of teaching this strategy in class, can be a vivid example of this life skill development. By doing it students are engaged in short role play scenarios, or take part in activities that allow them to practice the skills in different situations. By the way, actual practice of skills is a vital component of life skills education.

Another way of developing life skills is reflection which is a key point of the ELT Methodology Curriculum. Students learn to reflect right from their first methodology sessions, the final stage of each session is reflective stage. Individually or in groups, students reflect on what they have learnt, what they are well aware of and what still is not clear for them. On the other hand, reflective essays or reports are often used as items for summative assessment.

Conclusion. Summing up, we may state that this research confirmed the importance of developing life skills in students. By developing life skills, we increase their understanding of the world and equip them with the tools they need to live a more creative life, to find ways to cope with the challenges that life may throw at us. In this article we managed to provide only some examples of life skills-oriented activities which are regularly practiced in the Methodology classes. So, 'to theory through practice approach' the new EFT Methodology Curriculum is based on can be viewed as a good example of life skills development.

References:

1. Bevz, O., Brit, N., Gembaruk, A. (2020). English Language Teaching Methodology: Module 3. Preparing to Teach 2: Student workbook. Uman: Vizavy.
2. Bevz, O., Gembaruk, A., Goncharova, O., Zabolotnaa, O. et.al. (2020). Metodyka navchannya angliiskoi movy. Osvitniy stupin bakalavra: typova programa: Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
3. Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools. URL: http://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdf;jsessionid=576BC121DADA4A27D24970E4A7946A65?sequence=1
4. The new Ukrainian School: the conceptual principles of secondary school reform. URL: file:///C:/Users/User/Desktop/UADO%20_2021/Book-ENG.pdf

Тетяна Голованова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
керівник центру гендерної освіти,
Запорізький національний університет
м. Запоріжжя, Україна

ПОТЕНЦІАЛ ЦЕНТРУ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ЗАПОРІЗЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ключові слова: *гендерна рівність, гендерна освіта, гендерні дослідження*

Гендерні дослідження в Запорізькому національному університеті почалися у 90-х рр. ХХ ст., саме з дослідження стереотипів маскуліності-фіемінності студентської молоді. Але соціально-педагогічна робота в рамках проекту «Політика гендерного паритету» в партнерстві з громадською організацією «Центр громадянсько-соціальних ініціатив» склалася в період з 2000 року по 2012 рік.

Той факт, що наказ Міністерства освіти та науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» був прийнятий у 2009 році, в цілому підтвердив правомірність роботи факультету соціальної педагогіки та психології в даному напрямку. З цього ж факту, з усією очевидністю стало ясно, що заходи, проведені з 2009 р. по 2012 р. суттєвим чином вплинули на створення трансформаційної основи для просування ідеї гендерної рівності в університеті.

З 2013 року всі проведені заходи проходили при партнерстві з Департаментом соціального захисту та створеними інноваційними структурами в Запорізькій обласній державній адміністрації: Ресурсним гендерним центром, Координаційною радою з питань сім'ї, жінок, охорони материнства і дитинства. В той же час, аналіз взаємодії даних структур показав, що проведення заходів недостатньо для системної роботи по впровадженню гендерного підходу в роботу університету. Необхідне створення структури, яка б працювала в рамках законодавчого поля України, у центрі цієї структури повинна бути зосереджена просвітницька робота щодо забезпечення гендерної рівності в навчально-виховному процесі університета. За ініціативою Координаційної ради, на підставі рішення Вченої ради

факультету, на базі факультету соціальної педагогіки та психології 07.03.2014р. було створено Центр гендерної освіти.

Першим найважливішим заходом Центру гендерної освіти цього етапу стало участь у роботі науково-практичного семінару «Гендерний аудит ВНЗ та уніфікація діяльності ЦГО». Учасниці та учасники семінару розробили та підписали меморандум про створення та діяльність Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти вищих навчальних закладів та затвердили обов'язковий пакет документів, що регламентують роботу осередків гендерної освіти. З 2014 р. мережа почала співпрацювати із Міністерством освіти та науки України у напрямі впровадження гендерних підходів в систему вищої освіти. З 2014 р. стратегічним напрямом діяльності Всеукраїнської гендерний аудит ВНЗ, методика мережі стає якого розроблено співробітницями Гендерного ресурсного центру Сумського державного університету на основі методології МОП.

Другим найважливішим заходом стало соціологічне опитування з проблеми гендерних стереотипів (грудень 2014р.) із подальшим представленням результатів на семінарі представників осередків гендерної освіти в Сумському державному університеті (лютий 2015р.). Результати цього етапу роботи істотно вплинули на перебіг подальших подій Центру гендерної освіти.

Третім найважливішим заходом центру було відкриття електронної сторінки Центру гендерної освіти та створено відкриту групу на ФБ. Сторінку створено на волонтерських засадах магістрами програми «Педагогіка вищої школи» за підтримки лабораторії, інформаційних систем та комп'ютерних технологій. На цей сайт викладаються матеріали проведених заходів із запізненням у часі. Це необхідно для рефлексії виконаної роботи. Вся інформація, яка викладається на сайті, відображає цілі та завдання роботи Центру гендерної освіти.

Центр гендерної освіти активно долучається до співпраці з Центром гендерної освіти Криворізького державного педагогічного університету. Провідними завданнями співпраці стали наукові питання з гендерної рівності та недискримінації в галузі освіти та напрацювання пропозицій до Стратегії впровадження гендерної рівності «Освіта: гендерний вимір-2020».

З 2015 року центр гендерної освіти Запорізького національного університету активно долучається до втілення в життя локалізації НПД 1325 у Запорізькій області. У рамках діяльності Центру гендерної освіти ЗНУ його представники беруть участь у регіональних форумах, засіданнях, обговореннях і тренінгах, присвячених цій проблемі. Крім того, на базі ЗНУ регулярно проводяться відповідні тематичні заходи. Серед останнього варто згадати, що у листопаді 2019 року тут провели засідання круглого столу : «Соціально-педагогічні аспекти протидії домашньому насильству» за участю державних службовців, працівників поліції, викладачів, науковців, студентів, громадських діячів. Під час цього заходу, зокрема відбулася презентація формування гендерної компетентності засобами графічного дизайну на прикладі плакатів про протидію домашньому насильству, виготовлених студентами спеціальності «графічний дизайн» факультету соціальної педагогіки та психології ЗНУ. У 2020 році Центр гендерної освіти ЗНУ долучився до проекту із підготовки «тіньової» доповіді за CEDAW, яку координував Київський інститут гендерних досліджень (КІГД). Для нашого центру було великою честю бути запрошеними для виступу на круглому столі, присвяченому цьому заходу, розповісти про гендерні ініціативи як жіночих

організацій індустріального міста, так і власне Центру гендерної освіти ЗНУ. Центр гендерної освіти намагається впроваджувати принцип гендерної рівності та недискримінації в освіту, інформує студентську молодь про взаємозв'язок принципу недискримінації, ненасильства, справедливості та професійними компетентностями майбутніх фахівців.

Ольга Гончарова,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана
Хмельницького
м. Мелітополь, Україна

Аліна Маслова,

кандидат педагогічних наук, старший викладач
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

КОНСТРУКТИВНИЙ ФІДБЕК ЯК ІНСТРУМЕНТ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: *фідбек, зворотний зв'язок, дистанційна освіта, онлайн навчання, методика навчання англійської мови, майбутній вчитель англійської мови.*

Постановка проблеми. На сьогоднішній день навряд чи є такий вчитель або викладач, який би не був знайомий із поняття «фідбек» або «зворотний зв'язок». Цей термін остаточно увійшов у педагогічну науку, але викладачі вищої школи навіть не замислюються про його походження. Термін «фідбек» виник у фізичному світі механізмів та машин. Зокрема, він вперше був використаний для опису закритих механічних систем, в яких небезпечні потоки енергії, палива або рідин регулюються з метою забезпечення їх безпеки, якості та кількості. Протягом другої половини ХХ століття і до сьогодні поняття «фідбек» стало основною метафорою, що формує ділову культуру в сфері бізнесу та менеджменту. Проте, до 1940 року термін «фідбек» не використовувався у розрізі гуманітарних наук, зокрема психолого-педагогічних. Лише з 1955 року його використовують для опису коментарів про те, наскільки добре чи погано хтось виконує завдання. Отже, поступово поняття «фідбек» було введено до методологічної лексики [4].

Основні дослідницькі питання, гіпотези. На сьогоднішній день вже доведено необхідність застосування педагогічних прийомів зворотного зв'язку в процесі роботи зі здобувачами вищої освіти. Досліджено види та форми зворотного зв'язку, особливості екстреного дистанційного навчання в Україні (В. Кухаренко, В.Бондаренко), умови для створення якісного фідбеку у вищій освіті (А. Нуржинська). Проблеми розробки, аналіз характерних рис та особливостей використання електронних та інтерактивних засобів навчання ґрунтовно проаналізовано в роботах М. Жалдака, Е. Носенко, О. Хуторського, Г. Чекаль, але зважаючи на умови пандемічної ситуації, яка склалася завдяки COVID-19 та призвела до частково та/або повного переходу системи

української освіти в дистанційний режим, актуальним є дослідження зворотного зв'язку з урахуванням особливостей сприйняття інформації в електронному вигляді. Не менш актуальним і перспективним є питання про вдосконалення методичних програм та курсів з Методики навчання англійської мови задля їх оновлення щодо формування вмінь майбутніх вчителів англійської мови володіння засобами та прийомами надання якісного та конструктивного фідбеку учням саме в онлайн форматі.

Методологія дослідження. Як зазначають українські науковці І. Прокопенко та С. Бережна, COVID-19 заохочує заклади вищої освіти в Україні приймати інноваційні рішення за порівняно короткий проміжок часу та запроваджувати дистанційне навчання з використанням різних веб-серверів, платформ, ресурсів та соціальних мереж. Науковці вказують на оновлену роль викладача (вчителя), що стає наставником-консультантом, який координує процес навчання, постійно вдосконалюючи власні курси та навички [3]. Саме це, на нашу думку, безперечно впливає на реформування традиційних форм та засобів надання зворотного зв'язку студентам (учням).

Одночасно зі збільшенням частки студентства, яка відвідує навчальні заняття частково (змішано) або повністю в Інтернеті, відбулося суттєве збільшення кількості доступних інструментів, що полегшують надання зворотного зв'язку щодо розмовної та письмової англійської мови студентів. Частиною повсякденного професійного життя викладачів англійської мови став фідбек, який надається студентам у вигляді текстових повідомлень, електронних листів, голосового та відеозв'язку. Досить широко використовується автоматична транскрипція мови на смартфонах та ноутбуках.

Так, Н. Муліна відокремлює оперативний зворотний зв'язок, який в умовах дистанційної форми навчання технологічно реалізується за рахунок інтерактивних методів та онлайн зв'язків із серверами, та відкладений зворотний зв'язок, який надається тоді, коли немає технічної або технологічної можливості надати оперативний [1]. На нашу думку, необхідно також розрізняти зворотний зв'язок, який опосередковується технологіями (наприклад, письмовий відгук викладача про електронний документ), та той, що є автоматизованим за допомогою технологій (наприклад, перевірка орфографії за допомогою програмного забезпечення або мобільних додатків). Більша частина зворотного зв'язку надається викладачами за допомогою текстового процесора, такого як Microsoft Word або Google Docs, де можливо використовувати текстові анотації (підкреслення, виділення), поля для коментарів, виноски, є функції відслідковування змін та можливість порівняння двох документів. Необхідно зазначити й наявність гіперпосилань на корисні ресурси (онлайн-словники, посилання на граматичні довідники, тощо). Звуковий зворотний зв'язок може бути здійснений викладачем засобами інструменту звукозапису на мобільному телефоні або ноутбучі, що дає змогу студентам отримати більш деталізований відгук на свою роботу [4].

Необхідно зазначити, що завдяки участі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у спільному проєкті Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління», з 2019 року в процес підготовки майбутніх вчителів англійської мови успішно впроваджується інноваційна програма з Методики навчання англійської мови. Одним із новітніх аспектів цієї програми є наявність окремого розділу, який присвячений вивченню кола питань,

пов'язаних із розвитком компетентності студентів щодо надання якісного та конструктивного фідбеку (Giving and receiving formal and informal feedback) [2]. Однак у зв'язку з умовами сьогодення і викликами дистанційного формату навчання виникає потреба у вдосконаленні програми, а саме озброєнні студентів засобами електронного зворотного зв'язку, формуванні вмінь ефективного застосування широкого спектру онлайн ресурсів для підвищення ефективності зворотного зв'язку з майбутніми учнями.

Висновки, основні внески, результати. Так, задля ефективного пристосування до тривалої пандемії, університети потребують гнучкого та швидкого адаптування до різних етапів «нового формату». Пандемія COVID-19 запустила неочікуваний експеримент в системі освіти не тільки в Україні, а й в усьому світі, який покликаний перевірити існуючі моделі навчання на ефективність та мобільність. Послаблення карантину спонукає науковців до аналізу результатів дистанційного навчального процесу й визначення пріоритетних шляхів розвитку дистанційної освіти. Окремим перспективним напрямом виступає реорганізація методичних курсів для майбутніх вчителів англійської мови задля зміщення фокусу зворотного зв'язку в напрямок онлайн навчання.

Список використаних джерел:

1. Муліна Н. І. Організація ефективного зворотного зв'язку в дистанційному навчанні іноземних мов. Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Додаток 1: тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2013. Вип. 31. Т. 1. С. 609-616.
2. Типова програма «Методика навчання англійської мови». Освітній ступінь бакалавра. Колектив розробників: О. Бевз, А. Гембарук, О. Гончарова, О. Заболотна, О. Змієвська, Л. Калініна, І. Каминін, Т. Коноваленко, І. Романишин, І. Самойлюкевич, О. Таран, Н. Тучина, К. Худик. Івано-Франківськ: НАІР, 2020. 126 с. ISBN 978-966-2716-47-4
3. Berezhna, S., Prokopenko, I. (2020). Higher Education Institutions in Ukraine during the Coronavirus, or COVID-19, Outbreak: New Challenges vs New Opportunities. Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala. Vol. 12, Is. 1 Sup. 2. P. 130-135.
4. Sanford, C. (2019). A Short History of the Concept of Feedback. Available at: <https://carolsanford.medium.com/a-short-history-of-the-concept-of-feedback-524b90ac6d71>

Наталія Горук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

РОЗВИТОК ВИКЛАДАЦЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ У ЛЬВІВСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

Ключові слова: викладацька майстерність, професійний розвиток, навчання дорослих.

У першому семестрі 2020-2021 навчального року команда викладачів Львівського національного університету імені Івана Франка у складі проректора з науково-педагогічної роботи та інформатизації Віталія Кухарського, керівника Центру маркетингу та розвитку Ольги Осередчук, заступника декана факультету іноземних мов Юлії Наняк та доцента кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Наталії Горук взяла участь у програмі «Вдосконалення викладання у вищій освіті України», що реалізується Британською Радою в Україні у партнерстві з Інститутом вищої освіти НАПН України, Advance HE (Велика Британія) та за підтримки Міністерства освіти і науки України і Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Мета Програми – підвищення якості вищої освіти України шляхом розвитку інституційної спроможності університетів України щодо вдосконалення викладання і навчання. У результаті реалізації Програми передбачається створення національної платформи для фахового обговорення та обміну кращими практиками з вдосконалення викладання у вищій освіті; формування мережі викладачів та управлінців університетів, готових до втілення змін та обміну ефективними практиками щодо вдосконалення викладання серед колег як у власному університеті, так і між університетами України; підтримка університетів у реалізації інституційних проєктів із вдосконалення викладання. Впродовж 2020-2022 рр. у Програмі візьмуть участь 30 команд з різних університетів України, до складу яких входять три викладачі та один представник менеджменту університету. Програма складається з двох компонентів: компонент для викладачів університетів та компонент «Центри досконалості викладання» для менеджменту університетів.

Метою участі команди Львівського університету у Програмі було створення і впровадження концепції системи розвитку викладацької майстерності в університеті, що передбачатиме розробку відповідних внутрішніх нормативних документів, план дій по впровадженню концепції та в подальшому створення окремого Центру, який буде діяти на постійній основі, створюючи максимально ефективні сервіси для підвищення якості викладання у ЛНУ. Викладачі, які пройдуть навчання на програмі будуть залучені до проведення тренінгів з підвищення викладацької майстерності, спільно з Центром якості та Центром маркетингу укладення Концепції до розвитку викладацької майстерності, перегляду внутрішніх нормативних документів. У подальшому команду проєкту планується залучити до створення Центру та розробки напрямків його роботи.

Перший онлайн курс програми «Вдосконалення викладацької майстерності» у Львівському національному університеті імені Івана Франка розпочався 1 жовтня 2020 року. Програма курсу складалася з чотирьох модулів: «Основні засади сучасної системи вищої освіти», «Сучасні ІТ-компетентності у роботі викладачів ЗВО», «Професійні комунікації викладача: психолого-педагогічні засади», «Медіаграмотність та міжнародна комунікація». Для участі у ньому зареєструвалися близько 500 учасників з різних університетів країни, що ще раз засвідчило потребу у подібних заходах. Відгуки учасників та власні спостереження дозволили зробити певні висновки для вдосконалення Програми та структури курсу.

Курси викладацької майстерності та лідерства останнім часом користуються значною популярністю серед викладачів ЗВО, особливо після прийняття професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти», де зокрема, зазначено, що викладачі зобов'язані підвищувати свою кваліфікацію в обсязі не менше як 6 кредитів ЄКТС за 5 років діяльності

(Професійний стандарт 2021). Форми можуть бути різними, проте, як свідчить аналіз літератури, програми професійного розвитку провідних університетів світу покликані підвищувати статус викладача і самого університету для забезпечення конкурентоспроможності на світовому освітньому ринку та у відповідності до вимог і потреб часу. Головні три типи програм вдосконалення, які є найпоширенішими сьогодні, відповідають основним причинам їх виникнення – зміни освітньої політики країни, внутрішні потреби закладів освіти, та власне мотивація самих викладачів, які зацікавлені у самовдосконаленні, самореалізації, кар'єрному чи професійному розвитку (Stes, Coertjens, Petegem 2013).

Поняття викладацької майстерності або досконалості є достатньо популярним у зарубіжних та вітчизняних педагогічних дослідженнях, однак входження у світовий освітній простір, перехід до інформаційно-технологічного суспільства та сучасні виклики навчання в умовах пандемії вимагають нових трактувань. Сучасний викладач має бути здатним до саморозвитку та самовдосконалення в ситуації, яка постійно змінюється, готовим до якісної реалізації знань умінь та навичок у професійній діяльності (Бойко 2009).

Педагогічна майстерність є важливою складовою професійної діяльності викладача. За визначенням І.А.Зязюна, педагогічна майстерність – це вияв високого рівня педагогічної діяльності, синтез наукових знань, умінь і навичок методичного мистецтва і особистих якостей педагога, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної роботи. Компонентами структури педагогічної майстерності, на думку вченого-педагога, є гуманістична спрямованість, професійні знання за фахом, педагогічні здібності та педагогічна техніка (Зязюн 2004).

Багатовимірність поняття викладацької майстерності знаходимо і у зарубіжних трактуваннях, де до її компонентів відносять рефлексивну практику, новаторство, уміння складати якісні навчальні програми та обирати зміст навчання, здатність навчати для своєї громади і в громадах, досліджувати особливості викладання фахової дисципліни, здатність досліджувати проблеми освіти і педагогіки, бути дослідником і науковцем у своїй галузі. На думку дослідників, викладацьку майстерність слід розглядати у структурному та культурному контекстах (Brockhoff, Stensaker, Huisman 2014; Elton 1998). Структурний контекст передбачає необхідні організаційні передумови, такі як створення інфраструктури для втілення курсів, забезпечення необхідними ресурсами, консультування, підтримку новаторських ідей, міждисциплінарного навчання та систематичне оцінювання якості викладання та навчання. Культурний контекст полягає у створенні відкритого діалогу для обміну найкращими практиками, створенні спільноти однодумців для підвищення якості викладання та продукування нових ідей (Brockhoff, Stensaker, Huisman 2014).

Досвід реалізації курсів викладацької майстерності у Львівському університеті показав також, що навчання викладачів необхідно розглядати як освіту дорослих і планувати її за андрагогічними принципами та положеннями. Як засвідчують практика і дослідження особливостей навчання людей різних вікових категорій, дорослі навчаються ефективніше за умови використання активного навчання – не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування. Головними принципами навчання викладачів на курсах підвищення кваліфікації чи вдосконалення викладання повинні стати андрагогічні ідеї М. Ноулза, який

вважав, що людина, яка дорослішає, стає з часом самостійною і самокерованою особистістю, яка у навчанні потребує створення особливої атмосфери дорослості. Під цим поняттям автор розуміє відчуття спільноти, підтримки та поваги між «учителем» і «учнями», які об'єднані спільним пізнавальним пошуком, та побудову навчального процесу на засадах головних положень освіти дорослих: дорослим належить провідна роль у процесі власного навчання (тому, що він той, хто навчається, а не той, кого навчають); дорослі, які навчаються, прагнуть до самореалізації, самостійності, самоуправління; дорослі, які навчаються, мають життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід, що може бути використаний як джерело їхнього власного навчання; доросла людина навчається для вирішення певної життєвої проблеми або досягнення конкретної мети; дорослі, які навчаються, розраховують на можливість швидкого застосування отриманих у процесі навчання знань і умінь (M. Knowles 1984).

Серед фундаментальних теорій, що застосовують у навчанні дорослих, особливої уваги заслуговують теорії самодирективного (self-directed) та трансформаційного (transformative) навчання. Дослідники самодирективного незалежного навчання розглядають його як навчальний процес, у якому людина самостійно вирішує що, де, коли і як вивчати, таким чином надаючи навчальній діяльності особистості повної автономії. Однак, на думку Г. Спіер і Д. Мокер, самодирективне навчання – це також уміння обирати із запропонованих середовищем навчальних альтернатив, таким чином автори додають зовнішні чинники, як рушійну силу самодирективного навчання (Spear, G. E., & Mosker, D. W., 1984).

В основі трансформаційного навчання дорослих є поняття про зміни у поглядах на буття і світ в цілому. Його розглядають як процес розвитку особистості в період певних життєвих змін; емансипаційні перетворення і звільнення; емоційний процес формування цілісної ідентичності, переосмислення власного досвіду та цінностей, що передують новим поглядам та змінам у світосприйнятті. До навчальних методик, що сприяють трансформаційному навчанню відносять: дискусії, написання есе-рефлексій про власні цінності та цінності в інших культурах, автобіографічні наративи, та створення комфортного навчального середовища. Роль комфортного середовища у трансформаційному навчанні важко переоцінити. Воно слугує своєрідним катализатором для трансформаційних змін у житті особистості, оскільки емоційна підтримка та розуміння групи водночас стимулюють активність особистості, мотивують її до власних висновків і сприйняття нових ідей. Даний підхід дозволяє вирішувати проблеми професійного вигорання та стагнації і сприятиме змінам професійної ідентичності викладача.

Огляд літератури та практичний досвід проведення курсів з викладацької майстерності дозволяє зробити висновок, що успішна програма вдосконалення викладання повинна відповідати цілям та потребам трьох зацікавлених сторін – уряд, закладу та самих викладачів. Навчальні підходи, які варто використовувати у навчанні повинні відображати освітні зміни, які очікуються від учасників по завершенні навчання, тобто перехід до практико-орієнтованого, самокерованого, трансформаційного, активного навчання, яке базуватиметься на рефлексіях та зворотному зв'язку. Саме ці підходи сприятимуть створенню спільноти для розширення професійного спілкування та ініціювання освітніх змін.

Список використаних джерел:

1. Бойко М. (2009) Удосконалення професійної майстерності викладача вищої школи в контексті вимог Болонського процесу. Вісник Львівського університету, Серія Педагогічна, вип. 25, ч.3, с. 218-223.
2. Зязюн І.А. (2004) Педагогічна майстерність: підручник для вищих навч. закл. К.: «Вища школа».
3. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України №610 від 23.03.2021 року. [Електронний ресурс] Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf
4. Brockerhoff L., Stensaker B., Huisman J. (2014) Prescriptions and Perceptions of Teaching Excellence: A Study of the National “Wettbewerb Exzellente Lehre” Initiative in Germany. *Quality in Higher Education*, vol. 20, no 3, pp. 235–254.
5. Elton L. (1998) Dimensions of Excellence in University Teaching. *International Journal for Academic Development*, vol. 3, no 1, pp. 3–11.
6. Knowles M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf Publishing Company.
7. Mezirow J. (1991) *Transformative Dimensions of Adult Learning* / Jack Mezirow. – San Francisco: Jossey-Bass.
8. Spear, G. E., & Mocker, D. W. (1984). The Organizing Circumstance: Environmental Determinants in Self-directed Learning. *Adult Education Quarterly*, 35(1), 1-10.
9. Stes A., Coertjens L., Petegem P. (2010) Instructional Development for Teachers in Higher Education: Impact on Teaching Approach. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, vol. 60, no 2, pp. 187–204.

Svitlana Derkach

PhD, Associate Professor

Pavlo Tychna Uman State Pedagogical University

Uman, Ukraine

CONCEPTUAL CONSIDERATIONS ON KEY MOTIVES FOR A PROFESSION OF TEACHING ENGLISH

Key words: *motives, teaching English, career choice*

Introduction. Dedication to teaching, enthusiasm and commitment in teaching are essential keys in determining teachers’ competency and teaching efficacy. In fact, it would have been complex to imagine the whole essence of teaching career without immediately thinking of its real and honest motives. All motives come from sources that are personal to the individual teacher, and linked specifically to teaching itself, rather than from the external rewards that teaching may offer, such as long holidays, and, in the past, job security or prestige within certain communities [3].

There is a large volume of published studies investigating factors and motives for becoming teachers [3; 4; 5; 6; 8; 9; 11; 13]. That issue has important findings in the article of Wright and Tuska who affirm that teaching is rooted in the expression of early yearnings and fantasies [14].

Those who are in a teaching line, should ask why they wish to teach. According to Susan M. Johnson, there are many reasons why people choose teaching as a career. One strong motivation for many teachers is their identification with adult models – parents and especially teachers – during their childhood. Research indicates that women are influenced by their parents slightly more than by their teachers in their decisions to become teachers. Though, men are influenced by their teachers more than twice as often as by their parents [13].

The methods of the research. This descriptive research is constructed mostly on theoretical methods: analysis and systematization of pedagogical works, which made it possible to identify conceptual considerations on main motives for choosing a career of teaching English; observations and practices of author's teaching experience are also used and included to reveal the main aspects of the issue under description.

Results and Discussions. One of the most interesting finding depicts that Peter Adonis probably doesn't consider himself a bad teacher, but knows that this does not necessarily make him a good teacher.

Some researchers Lortie, Huberman have noticed a tendency of teachers in their early to mid-careers to be dissatisfied with the adequacy of their practice. It suggests that for many teachers, the career of teaching is more than just a job. The 'performance gap' that these teachers experience between their ideals and the reality of the classroom, suggests that teaching is a 'calling', or a 'vocation'. And although we've seen that a vocation can cause some performance anxiety, it also holds a number of important rewards for such teachers [4, 8, 11].

The first interpretation of calling, emphasized by Herb Kohl, represents a desire to share what you value and to empower others. Studying and analyzing his considerations and ideas, it was discovered that he started teaching at the age of twenty and his students were eight, twelve or sixteen years old. Then at the age of thirty-five and those young pupils were in their twenties or thirties. He found out that there was not as much difference between thirty-five and thirty, as between twenty-five and twelve and what is more, students can catch up with the teacher and quite often end up knowing more than the teacher. It was valuable to witness that continuous growth at the same time with another group of learners.

Calling is seen when the teacher can observe and feel the students grow, and that is mostly the reason to teach and the reward of teaching. Herb Kohl's teaching philosophy is classical and as simple as a nudge that is to teach and devote to students and teaching itself like it is the last day. Try to give learners all of your knowledge and inspiration so that knowledge can increase and expand to an extent where novelties can bloom and be implemented in order to exercise them for bridging up the loopholes which exist in our societies today.

Herb Kohl shares with his idea on calling as a kind of devotion to work - when the teacher is born to be a teacher and truly devoted to do work. His father was a teacher and his grandmother was a teacher, so it ran in the family, in the genes.

Calling in teaching appears to be a lifelong passion for supporting the learners' attainment, when the teacher may feel that it is the only profession that makes sense for the teacher to pursue, but it is much broader than that [9].

Realistically, it was found out that a career choice usually involves a mixture of motives. We know many teachers without an initial vocation who find themselves enjoying the work and becoming very committed. We also know teachers who had an initial vocation who find their enthusiasm and motivation waning over the years. So teachers in both these categories may in time have to deal with de-motivation [12].

Due to theoretical analysis, enormous observations and practices, 15-year author's teaching experience and everlasting discussions, interviews with teachers and colleagues, it would be worth outlining and suggesting a couple of valuable steps in order to motivate and empower students training to be teachers in the future.

Being passionate. This passion for your discipline is first for you, only later to be shared with your students. It nourishes you, and you must nourish it back. It will later form the foundation for the passion and zeal you model for your students, but at the start it is yours to guard selfishly [6]. Being authentic is the first step in using yourself to motivate and empower learning. It is recommended to know yourself well, be comfortable with who you are, and then generously share yourself with your students. Students are quite in tune with how genuine and authentic you are in the classroom. They easily detect artificiality, acting, and disingenuous behavior [1].

Conclusions. Teaching is a highly individualized, voluntary and confidential process. What works for one student will not work for another. Teaching has to be mostly focused on student's needs, interests, wishes. In fact, we should be cautious about looking down on such motivations because extrinsically motivated teachers will tend to relate to teaching primarily as a job; they are less likely to see difficulties as challenges, and are therefore more likely to find their motivation weakening in the face of problems. As it was found out and as a result described in this study, personal factors, decision and motives to choose teaching as a career appear to be significantly related to teacher commitment in teaching.

References:

1. Behaviorism. URL: <https://en.wikipedia.org/wiki/Behaviorism>
2. Benjamin, D., Wright, and Shirley, A. Tuska (1968). From A Dream To Life in the Psychology of Becoming a Teacher, *School Review*, 259-393.
3. Bolin, F., Falk, J. (1989). *Teacher Renewal: Professional Issues, Personal Choices*. New York: Teachers College Press.
4. Dan Lortie, (2002). Observations on Teaching As Work, in *Second Handbook of Research On Teaching*. Chicago: Rand McNally, 474-497.
5. Darling-Hammond, Baratz-Snowden, (2005). *A Good Teacher in Every Classroom: Preparing the Highly Qualified Teachers Our Children Deserve*. Jossey-Bass.
6. Edmund, M. Kearney (2013). *On Becoming A Teacher*. Sense Publisher, The Netherlands.
7. Hoyle, E. and John, P. (1995). *Professional Knowledge and Professional Practice*. London: Cassell.
8. Huberman, M. (1992). *Teacher development and instructional mastery*. New York, Teachers College Press.
9. Kohl, H. (1986). *On Becoming a Teacher*. London: Methuen.
10. Larry, Cuban (1993). *How Teachers Taught*, 2d ed. New York: Teachers College Press, Columbia University.
11. Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
12. Mike Adendorff, Mark Mason, Maropeng Modiba, Lynette Faragher and Zandile Kunene. (2010). *Being A Teacher: Professional Challenges and Choices*, Saide.
13. Susan, M. Johnson (1990). *Teachers At Work*. New York: Basic Books.
14. Wright, B., Tuska, S. (1968). From dream to life in the psychology of becoming a teacher. *School Review*, 26, 183-193.

Олена Дмитроца,
кандидат біологічних наук, доцент,
Волинський національний університет імені Лесі Українки
Марія Карабан,
студентка,
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
Марія Ткач,
студентка
Волинський національний університет імені Лесі Українки,
м. Луцьк, Україна

МОТИВАЦІЯ СТУДЕНТІВ ДО ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Ключові слова: *дистанційне навчання, пандемія, мотивація*

Постановка проблеми. У світовій спільноті дистанційне навчання розглядається як одна з тенденцій розвитку інформаційних технологій в освіті, чинник впливу на академічну самоєфективність студентів, фактор впливу на корпоративний імідж ЗВО, спосіб підвищення освітніх можливостей для бідних та подолання бідності в країнах, що розвиваються [2, 3, 4, 6]. Умови пандемії COVID 19, зокрема впровадження карантину, надзвичайно актуалізували тематику дистанційної освіти, зокрема у ЗВО. Не зважаючи на те, що дистанційне навчання бере свій початок ще з кінця 18 ст., та що цифрова освіта активно обговорювалась науковою спільнотою останні роки, пандемія виявила неготовність освітніх систем масштабно використовувати цифрові інструменти у навчанні. Існує припущення, що коронавірус прискорить глобальну цифровізацію, що не омине і освіту. Молоді люди зможуть отримати доступ до знань і навичок за допомогою своїх телефонів, планшетів, комп'ютерів, тому роль викладача у лекційному залі має бути переосмислена; викладач повинен стати фасилітатором, який заохочує та координує.

В організації сучасного освітнього процесу велика роль належить мотивації здобувачів вищої освіти [1, 5, 7]. Мотиваційними процесами під час навчання студентів можна і потрібно керувати, створюючи умови для розвитку внутрішніх мотивів, стимулюючи студентів [5, 8]. Викликам організації дистанційної освіти присвячені сучасні наукові публікації, що розкривають особливості роботи з дистанційними технологіями, виділяючи переваги та недоліки такої навчальної діяльності та [1, 2, 5]. Дослідження, що вивчають мотивацію до навчання в контексті онлайн навчання, зазначають, що студенти в інтернеті є більш внутрішньо мотивованими, ніж їхні колеги в університеті [7]. Проте відзначені більш високі показники відсіву, пов'язані з онлайн-курсами, порівняно з подібними очними [5, 8]. Почуття ізоляції [7], розчарування технологіями [8], обмеження в часі визначаються як фактори, що впливають на рішення студентів відмовитись від онлайн-навчання [5, 7]. Однак низька мотивація також визначається як вирішальний чинник, що сприяє високому рівню відсіву [5, 8]. Тому мотивація студентів є вирішальним фактором успішного онлайн-навчання та потребує нових досліджень.

Метою дослідження є виявлення особливостей мотивації у здобувачами вищої освіти щодо ефективного дистанційного навчання в умовах пандемії COVID-19.

Методи дослідження. Нами проведено опитування за допомогою онлайн-анкетування 76 здобувачів вищої освіти факультету біології та лісового господарства Волинського національного університету імені Лесі Українки щодо їх мотивації до навчання в умовах дистанційної форми освіти. Опитування проведено у жовтні-листопаді 2020 року. Навчальний процес проходив дистанційно на, як правило, платформах Moodle та Office 365 із використанням навчально-методичних матеріалів у формі презентацій лекцій, методичних рекомендацій до практичних/лабораторних робіт, відеоматеріалів та текстових матеріалів; використовувався тестовий контроль знань для поточного та підсумкового опитування.

Серед респондентів переважали особи жіночої статі (65,8 %), чоловічої – 34,2 %; вік опитуваних переважно становив 17-20 років (75 % осіб). Серед опитуваних студентів 48,7 % осіб проживають у гуртожитку, 23,7 % – в дома, 27,6 % – на квартирі.

В анкетуванні були запропоновані запитання, які стосувалися оцінки дистанційної форми освіти та мотивації до навчання в умовах карантинних заходів через поширення COVID 19 в Україні.

Результати дослідження. Аналіз результатів проведеного нами анкетування дозволив виявити наступні особливості. Вища освіта є важливою для 64 % опитуваних здобувачів. Найчастіше студенти вказують на задоволеність організацією викладачами дистанційного формату вивчення освітніх компонент (у 76 %). Причому 59,9 % респондентів зазначають, що для переважної більшості дисциплін використано комп'ютерно орієнтовані засоби дистанційного навчання. Щодо задоволеності забезпечення дистанційного навчання власним технічним забезпеченням вдома (смартфон, планшет, ноутбук тощо), то 81,1 % здобувачів є задоволеними. На запитання щодо рівня ефективності здобуття знань, залежно від умов навчання, більшість студентів стверджують (79,1%), що в умовах традиційного навчання рівень ефективності здобування знань є вищим, порівняно з дистанційним (54,2%). Лише 25 % здобувачів зазначають, що їх успішність покращилась, порівняно з осіннім семестром 2019 року.

При відповіді на запитання «Вкажіть, стосовно себе, що більше характерно для дистанційного навчання?», то лише 9,2 % осіб вказують на кращу комунікацію з викладачем (при традиційному – 63 %), проте 76,3% – зазначають зручніші форми поточного та підсумкового контролю. На тривалішу роботу в інтернеті в умовах карантину вказують 85,5 % респондентів.

Відповідаючи на запитання «Що для Вас є мотивацією до навчання?», 31 % студентів зазначили «досягнення успіху», 14% – мотив «матеріальної винагороди (стипендію)». На запитання щодо дотримання академічної доброчесності при дистанційному навчанні, то лише 4 % стверджують, що зовсім не дотримуються, тоді як 45 % вважають, що більшість студентів дотримується. Прийнятною формою дистанційного навчання і надалі вважають 32,8% студентів; проте, більшість опитуваних (92,1 %) зазначають таку форму освіти для лекційного матеріалу.

Отримані результати вказують, що дистанційне навчання відбувається на належному рівні. Успішність організації дистанційного навчання у ЗВО з використанням новітніх ІКТ зумовлена, по-перше, інформатизацією як провідним освітнім трендом; по-друге, особливостями сучасного студентства як представників «покоління Z», або «цифрового покоління», для якого

існування у віртуальному інформаційному середовищі є абсолютно природним.

Проте існують суб'єктивні перешкоди у здобутті здобувачами знань під час дистанційної форми освіти, яка передбачає значну самомотивацію студента щодо власного навчання, а також високий рівень самоорганізації [3, 6]. Для покращення доступності навчально-методичних матеріалів, збільшення комунікації між викладачем і студентом необхідно залучати інтерактивні платформи для покращення процесів викладання та засвоєння необхідного навчального матеріалу. Дистанційне навчання матиме величезний вплив на традиційну систему та з тимчасового, вимушеного заходу, може стати новим стандартом освіти.

Висновки. Перехід на дистанційну форму навчання, зумовлений пандемією, став неочікуваним та серйозним викликом для всіх учасників освітнього процесу, для подолання якого необхідно спільні зусиллями всіх учасників освітнього процесу із залученням новітніх інтерактивних платформ, та підвищення мотиваційного фактору у здобутті нових знань. Студенти, внутрішньо мотивовані, мають значно кращі результати в навчанні, ніж студенти, які мотивовані зовні. Студенти, які мають внутрішню мотивацію, беруться за завдання або успішно навчаються у своїх інтересах, вони посправжньому зацікавлені у навчанні та досягненні високих цілей. Студенти із зовнішньою мотивацією можуть виконати хорошу роботу або добре виконати свої завдання, щоб досягти певної винагороди, але це не сприяє їхній тривалій мотивації, і, в цілому, результати діяльності не змінюються.

Перспективи подальших досліджень полягають у вивченні думки студентів щодо освітнього процесу при впровадженні нових методів дистанційного навчання.

Список використаних джерел:

1. Волосовець А. О. Особливості дистанційного навчання в рамках післядипломної підготовки лікарів з медицини невідкладних станів / А. О. Волосовець, Б. І. Слонецький, І. С. Зозуля [та ін.] // Медична освіта. – 2020. – № 3. – С. 5–8.
2. Заліпська І. Я. Дистанційне навчання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студентів медичних спеціальностей / І. Я. Заліпська // Медична освіта. – 2020. – № 2. – С. 161–166.
3. Ляшенко І. В. Розвиток мотивації студентів до дистанційного навчання у вищій школі / І. В. Ляшенко // Освітологічний дискурс. – 2015. – № 1 (9).
4. Мусієнко О. Л. Дистанційне навчання у вищій школі: моделі і технології / О. Л. Мусієнко, О. В. Зелінська // Наука в інформаційному просторі: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., 29- 30 верес. 2011 р. : В 7 т. – Д. : Біла К. О., 2011. – С. 66 – 72.
5. Рапава Р. Б. Роль мотивації в дистанційному навчанні студентів вищої школи / Р. Б. Рапава, К. В. Ковінько // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2021 р. – № 74, Т. 3. – С. 82.
6. Теренда Н. О. Особливості дистанційного навчання студентів в умовах пандемії COVID-19 (ЗА результатами анкетування) / Н. О. Теренда, А. А. Теренда, М. І. Горішний, Н. Я. Панчишин // Медична освіта. – 2020. – № 1. – С. 59.
7. Bekele T. Motivation and satisfaction in internetsupported learning environments : A review. Educational Technology & Society. 2010. № 13 (2). P. 116–127.
8. Brophy J. Motivating students to learn. 3rd ed. New York : Routledge, 2010.

Яна Довгенко,
кандидат економічних наук, доцент,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені
Володимира Винниченка,
Зоя Халецька,
кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені
Володимира Винниченка,
Людмила Яременко,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені
Володимира Винниченка,
м. Кропивницький, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ ЗА ОСВІТНЬО- ПРОФЕСІЙНОЮ ПРОГРАМОЮ СТАТИСТИКА (ФІНАНСОВА, СТРАХОВА ТА КОМП'ЮТЕРНА СТАТИСТИКА)

Ключові слова: *магістр статистики, професіонал-статистик, освітньо-професійна програма*

Постановка проблеми. В умовах трансформації ринку праці та сучасного попиту на висококваліфікованих фахівців різних спеціальностей особливого значення набуває проблема адаптації та критичного підходу формування процесу підготовки, зокрема магістрів статистики.

Основний виклад. Освітньо-професійна програма Статистика (Фінансова, страхова та комп'ютерна статистика) Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка передбачає здобуття фундаментальних та професійно орієнтованих знань, вмінь та здатності успішно здійснювати діяльність у галузі статистики та сучасних інформаційних технологій. Вона має на меті забезпечення освіти із широким доступом до працевлаштування в науково-дослідній, організаційно-управлінській, аналітичній, проектно-інноваційній сферах діяльності, тощо. Підготовку магістрів статистики за зазначеною програмою забезпечує кафедра прикладної математики, статистики та економіки (ПМСЕ).

Цикл загальної підготовки згідно програми складає 3 кредити ЄКТС, 90 год. (3,3% від загального обсягу ОП). Цикл професійної підготовки – 64,5 кредити ЄКТС, 1935 год. (71,7% від загального обсягу ОП), з них: практична підготовка - 16,5 кредитів ЄКТС, 495 год. (18,3% від загального обсягу ОП). Вибіркові дисципліни становлять 22,5 кредити ЄКТС, 675 год. (25,0% від загального обсягу ОП).

Зазначена програма представлена такими нормативними дисциплінами: Аналіз даних та комп'ютерна статистика, Application of random processes: selected problems (Застосування випадкових процесів: вибрані питання), Big data (Великі масиви), Випадкові процеси та їх застосування, Експоненціальні статистичні структури, Математика фінансів та страхування, Статистичне моделювання та прогнозування, Стохастичне програмування, Сучасні проблеми теорії ймовірності та математичної статистики. Їх вивчення передбачає формування інтегральної компетентності магістра статистики: здатності використовувати поглиблені фундаментальні знання для

ефективного розв'язування спеціалізованих задач та практичних проблем під час професійної діяльності у галузях, що передбачають застосування ґрунтовної математичної та статистичної освіти в поєднанні зі знаннями інформаційних технологій, економіки, фінансів, страхової справи для побудови та аналізу математичних моделей стохастичних систем і явищ, прогнозування їх поведінки та виявлення істотних закономірностей.

У зв'язку з викликами сьогодення та європейським вектором освітнього розвитку, відповідно до міжнародних стандартів та інтенсивного розвитку інформаційно - комунікаційних, мобільних, хмарних та інших технологій, виникла необхідність викладання частини нових сучасних курсів англійською мовою та формування адекватного вибіркового блоку дисциплін. Викладачі кафедри ПМСЕ розробили і пропонують для опанування ряд наступних курсів: Аналітика даних та Big Data, Економіка і організація власної справи, Ймовірнісний аналіз фінансових ринків, Математичні методи в політології та соціології, Основи розробки мобільних додатків засобами Native Script, Сучасний економічний аналіз, Сучасний фінансовий аналіз, Фінансові онлайн платформи, Самоменеджмент та управління особистою кар'єрою, Цифрова економіка.

Практична підготовка магістрів спеціальності 112 Статистика за цією програмою передбачена протягом усього періоду навчання й включає: навчальну практику з сучасних методів обробки даних та курсовий проект з комп'ютерної статистики (1 семестр навчання); виробничу практику в галузі аналізу даних та курсову роботу за фахом (2 семестр навчання); виробничу практику з комп'ютерної статистики та дипломне проектування у 3 семестрі навчання.

Метою практичної підготовки магістрів є закріплення теоретичних знань, які були отримані у процесі навчання, формування у студентів професійного уміння приймати самостійні рішення у визначених виробничих умовах, оволодіння студентами сучасних методів аналізу даних, формами організації, знаряддями праці у галузі їх майбутньої професії, виховання позитивних морально-етичних якостей, індивідуального стилю діяльності, потреби в самоосвіті.

Результати виробничої практики мають бути частково представлені у курсових та/або дипломних кваліфікаційних роботах магістрів. Частина статистичних досліджень, що виконуються студентами у процесі проходження практики та написання курсових і кваліфікаційних робіт, містить гендерний аспект. Ця діяльність є результатом впливу участі викладачів кафедри ПМСЕ нашого університету у міжнародному проекті Еразмус+ «Gender Studies Curriculum: A Step for Democracy and Peace in EU-neighboring countries with different traditions» (GeSt - № 561785-EPP-1-2015-1-LT-EPPKA2-SBHE-JP). Це дає можливість підвищення рівня розуміння магістрами гендерних проблем в суспільстві й методів їх вирішення. Такий підхід сприяє цілісному формуванню інтегральних, загальних і фахових компетентностей магістра із вказаної спеціальності та формуванню нових компетенцій і нового мислення українців в області гендерної рівності. Випускники оновленої освітньої програми зможуть застосувати набуті компетентності для розв'язування практичних задач як в особистому, так і у професійному житті.

Висновки. Розроблена та оновлена освітньо-професійна програма Статистика (Фінансова, страхова та комп'ютерна статистика) орієнтується на сучасні здобутки комплексу наук, пов'язаних з підготовкою фахівців, що володіють знаннями і компетентностями в галузі статистики та сучасних

інформаційних технологій, здатних до побудови та аналізу математичних моделей стохастичних систем, прогнозування поведінки та виявлення закономірностей великого обсягу даних у природничих, соціально-економічних та фінансових сферах, у рамках яких можлива подальша професійна та наукова кар'єра магістра статистики.

Марина Желуденко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна

АПРОБАЦІЯ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ «МИСТЕЦТВО СТРЕСОСТІЙКОСТІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ СОЦІАЛЬНОЇ ДИСТАНЦІЇ»

Ключові слова: пандемія Covid-19, ментальне здоров'я, стресостійкість

Постановка проблеми. Пандемія К-19 призвела до наслідків психологічного, соціального, економічного характеру на систему вищої освіти на національному, європейському та глобальному рівнях. М. Желуденко, С. Султанова, С. Гринюк та інші стверджують, що більшість заходів вимушеного фізичного дистанціювання, карантинні обмеження, зменшення соціальних контактів, перехід на дистанційну та онлайн форми навчання матимуть для здобувачів вищої освіти довгострокові наслідки. Негативні наслідки для економіки, освіти, соціальної безпеки, фізичного та психічного здоров'я, здорового функціонування суспільства як системи ще більше дестабілюють суспільство [1; 3].

Основним інструментом дослідження є огляд українських та міжнародних досліджень, який вказує на спільні для різних країн тенденції погіршення ментального здоров'я та психоемоційного стану студентської молоді різних країн. Як зазначає ЮНЕСКО, забезпечення психосоціальної підтримки є одним із важливих заходів реагування на К-19 у галузі освіти [11].

71% респондентів, якими стали студенти коледжів у США, визнали підвищення рівня стресу внаслідок К-19 [9]. Статистика результатів онлайн-дослідження ментального здоров'я та благополуччя студентів в Італії в умовах COVID-19 свідчить про те, що більше ніж 35% опитуваних відчувають тривогу та майже 73% - легкі симптоми депресії, а 70% страждають від заходів обмеженого спілкування [10]. За результатами онлайн-дослідження стану здоров'я студентів в період пандемії COVID-19 Цюрихського університету прикладних наук середній рівень стресу відчувають 60% респондентів [8].

Українські психологи, соціологи також активно досліджують вплив пандемії на систему вищої освіти взагалі та на психічний стан населення зокрема, у тому числі на викладачів та здобувачів вищої освіти, а саме: соціально-психологічний аспект дистанційної освіти (А. Заслужена, І. Зайцева) [5], особливості переживання стресу під час пандемії COVID-19 у студентів в процесі дистанційного навчання (О. Христюк, О. Угрин) [7], проблеми та наслідки пандемії для освіти та студентської молоді (І. Когут, Ю. Назаренко, О. Сирбу) [6], способи виходу із стресу, спричиненого соціальним дистанціюванням (М. Желуденко) [2], вплив пандемії на освітні системи у

глобальному, європейському та національному вимірах (Л. Султанова) [3], перспективи та потенціал вищої освіти в кризових умовах (М. Желуденко, Л. Султанова) [4].

Аналіз досліджень щодо впливу пандемії на здобувачів вищої освіти є теоретичною основою розробки моделі психологічного тренінгу «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції». Учасниками тренінгу стали студенти 3-5 курсів Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій Національного авіаційного університету. Тренінг проводився в онлайн-режимі на платформі GoogleMeet.

Психологічний тренінг «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції» доступний за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5eXMczPXJk>. Тренінг знайомить учасників з поняттями «стресостійкість», «стрес», з ефективними техніками боротьби зі стресом, прийомами саморегуляції, а також допомагає знайти індивідуальний вихід зі стресової ситуації, спричиненої розповсюдженням коронавірусної інфекції (COVID-19).

Основною цільовою аудиторією тренінгу є студенти, а також викладачі та усі, для кого важливим є ментальне здоров'я в умовах карантинних обмежень, соціального та фізичного дистанціювання.

Структура тренінгу: вступ (знайомство), основна частина, заключна частина. Основна частина складається з двох блоків інформативного характеру, практичних вправ та міні-опитування «Чи можете Ви ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?».

Мета - підвищення рівня стресостійкості, знаходження власних ресурсів у подоланні стресових ситуацій, формування уміння адаптації до ситуації; знайомство з техніками виходу із стресового стану.

Основні методи: групова дискусія, ігрові методи, рефлексія, методи розвитку соціальної перцепції.

Форма проведення: online, face-to-face.

Хочемо зупинитися на результатах міні-опитування «Чи можете Ви ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?» та проаналізувати окремі вправи, які студенти виконували під час тренінгу. Міні-опитування складається з 10 питань:

1. Ваш друг ігнорує рекомендації щодо носіння захисної маски.
2. Вимушена соціальна дистанція змінила Вашу традиційну форму життя.
3. Ваші одногрупники критикують людей, які перебувають на самоізоляції.
4. Хтось агресивно коментує ситуацію, спричинену розповсюдженням коронавірусної інфекції.
5. Ваші рідні піддаються впливу негативної інформації та транслюють на Вас негативний настрій.
6. Ви вимушені зменшити спілкування з викладачами та друзями.
7. Ваші погляди суттєво відрізняються від поглядів Ваших одногрупників щодо ситуації вимушеної соціальної дистанції.
8. Дистанційна форма навчання у період карантину викликає у Вас інформаційне та емоційне перенавантаження.
9. Хтось невдалого жартує на тему коронавірусу.
10. Ваші рідні не аналізують правдивість інформації та поширюють неперевірені дані.

Учасникам тренінгу пропонується позначити кожному з ситуацій цифрами 1, 2 чи 3 в залежності від того, наскільки легко, важко чи дуже важко для них ігнорувати зазначені зовнішні подразники: 1 – легко, 2 – важко, 3 – дуже важко.

Результати: 12 і менше балів: Вам вдається багато чого ігнорувати. Ви можете контролювати ситуацію. 13–20 балів: Вам необхідно працювати над тим, щоб ігнорувати зовнішні подразники. Ви можете це зробити, якщо будете намагатися.

21 і більше: Вам потрібна допомога. Ви не владні над своїми емоціями.

За результати опитування 11 студентів можуть контролювати ситуацію, 15 – зможуть контролювати зовнішні подразники, якщо будуть працювати над ситуацією, 3 – потребують допомоги, оскільки не владні над своїми емоціями.

Діаграма 1. Чи можете Ви ігнорувати зовнішні подразники та контролювати ситуацію?



Отже, результати вказують на те, що контролювати ситуацію в умовах вимушеного фізичного та соціального дистанціювання можуть 37,9%. Зможуть ігнорувати зовнішні подразники, якщо будуть працювати над ситуацією 51,75% та 10,35% потребують допомоги.

Під час тренінгу учасникам були також запропоновані вправи «Кодові слова», «Світло в кінці тунелю», які спрямовують свідомість на позитивне сприйняття ситуації, саморегуляцію та акцентують увагу на пошуках індивідуальних механізмів захисту від стресу.

«Кодові слова» - це слова, які допомагають знизити рівень стресу. Серед отриманих відповідей були такі: «це мине», «все буде добре», «тільки вперед», «ти - боєць», «все налагодиться», «завтра буде краще», «все має тенденцію закінчуватися», «іди вперед» і т.п.

Заключною частиною тренінгу стала вправа, в якій учасники мали продовжити фразу «Сьогодні я ...». Варіанти відповідей: дізналася щось нове про зняття стресу; краще познайомилась зі своїми одногрупницями; запам'ятала способи відволікання від стресу; дізналася, що стрес дуже розповсюджене явище серед студентів; зрозуміла, що головною є підтримка друзів та рідних; відчула, що люди схожі у своїх проблемах і т.п.

Квінтесенція тренінгу: «Соціальна дистанція – найкращий час для ефективного самоменеджменту».

Висновки. Онлайн-опитування, міні-опитування в рамках тренінгу, міжнародні дослідження вказують на необхідність розробки механізмів покращення психоемоційного стану здобувачів освіти. Інструментом реалізації цього завдання є, на нашу думку, критичне ставлення до ситуації, цифрова дієта, високий рівень поінформованості, пошук власних механізмів саморегуляції та можливість отримати допомогу у вигляді тренінгів, семінарів, консультацій.

Розробка тренінгу є одним із завдань проекту «Потенціал вищої освіти в умовах пандемії: глобальний, європейський, національний вимір» (реєстраційний номер проекту: 2020.01/0172), який реалізується в рамках конкурсу «Наука для безпеки людини та суспільства» за ініціативи та фінансової підтримки Міністерства освіти і науки України та Національного фонду досліджень України.

Список використаних джерел:

1. Гринюк С.П., Желуденко М.О. Освіта як стратегічний ресурс забезпечення стабільного розвитку суспільства в умовах COVID-19: стан, потенційні можливості / С.П. Гринюк, М.О. Желуденко // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. – Вип. 2 (18). – С. 43-53.

2. Желуденко М.О. Поінформованість здобувачів вищої освіти як складова психологічної безпеки в умовах вимушеного соціального дистанціювання / М.О. Желуденко // IV Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференція «Інновації в сучасній освіті : український та світовий контекст». 2021. – С. 112-115.

3. Желуденко М.О., Султанова Л.Ю. Вплив пандемії COVID-19 на розвиток освітніх систем у глобальному, європейському та національному вимірах / М.О. Желуденко, Л.Ю. Султанова // Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2020. – Вип. 2 (18). – С. 171-183.

4. Желуденко М.О., Султанова Л.Ю. Потенціал вищої освіти в кризових умовах : аналіз та перспективи / М.О. Желуденко, Л.Ю. Султанова // The scientific heritage. – Budapest. – 2020. – N. 53., V.4. – P. 46-49.

5. Заслужена А.А., Зайцева І.В. Позитивні наслідки дистанційної освіти: соціально-психологічний контекст / А.А. Заслужена, І.В. Зайцева // Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки. № 2. – 2020. – С. 22-33.

6. Когут І., Назаренко Ю., Сирбу О. Коронавірус та освіта: аналіз проблем та наслідків пандемії [Електронний ресурс] / І. Когут, Ю. Назаренко, О. Сирбу. – Режим доступу : <https://cedos.org.ua/uk/articles/koronavirus-ta-osvita-analiz-problem-i-naslidkiv-pandemii>

7. Христюк О.Л. Особливості переживання стресу під час пандемії COVID-19 у студентів в процесі дистанційного навчання [Електронний ресурс] / О.Л. Христюк, О.Г. Угрин // Вісник Національного університету оборони України. – 2020. – Вип. 2. – С. 116-122. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnaou_2020_2_17.

8. Auswirkungen der Corona-Pandemie auf Hochschulen und Studium [Електронний ресурс] / Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst. – Режим доступу : <https://wissenschaft.hessen.de/presse/corona-centerpage/auswirkungen-der-corona-pandemie-auf-hochschulen-und-studium>

9. State of the Student Experience: Fall 2020. [Електронний ресурс] / Gallup-Lumina-Foundation. – Режим доступу : https://www.holmesmurphy.com/fraternal/wp-content/uploads/sites/2/2021/01/Gallup-Lumina-Foundation-State-of-the-Student-Experience-Fall-2020_Report.pdf

10. Studie zur Gesundheit von Studierenden in Zeiten der Corona-Pandemie [Електронний ресурс] / Züricher Hochschule für Angewandte Wissenschaften. – Режим доступу : <https://www.zhaw.ch/de/gesundheit/forschung/gesundheitswissenschaften/projekte/studierendengesundheit/>

11. UNESCO, 2020. New publication on the digital transformation of education and school connectivity [Електронний ресурс]. – Код доступу : <https://en.unesco.org/news/new-publication-digital-transformation-education-and-school-connectivity>

Юлія Загребнюк,

кандидат педагогічних наук, старший викладач,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

CAREER GUIDANCE METHODS AND TECHNOLOGIES AT AMERICAN HIGH SCHOOL

Keywords: *professional self-determination, student youth, USA, methods, technologies, career guidance games and exercises, activating career guidance questionnaires.*

Modern requirements of the labor market, the rapid development of machinery and technology, knowledge intensive production of goods and services have intensified the process of finding the most effective forms, methods and technologies of professional self-determination of students. This determines a more detailed study of the American experience, first of all, the basic methods and technologies of professional self-determination of students in the US education system.

Methods and technologies of professional self-determination of students in the US education system have been investigated by some scientists, such as W. Bennet, E. Boyer, J. Childs, J. Holland, Sh. Fukuyama and others [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7].

The aim of the article is to analyse basic career guidance methods and technologies at the American high school.

In the theory and practice of preparing students for professional self-determination has accumulated some positive experience in the development and use of activating career guidance methods and the formation and adaptation of career guidance programs with elements of activation of high school students [3].

Career guidance games and exercises. Career guidance games are a group method of activating the professional self-determination of students of secondary and vocational schools. They are optimized for the reality of the conditions of robots with exercises. When conducting career guidance classes, such games can be used in addition to diagnostic procedures, discussions, individual consultations and other formal educational work [6].

Activating career guidance questionnaires. They have been developed in order to diversify career guidance diagnostic tools, as many test methods, questionnaires and other professional counseling tools are not always positively perceived by students. The main purpose of using activating questionnaires is not so much to obtain information about the students, as to stimulate their thoughts about the

prospects of their own personal and professional self-determination, that is, the activation of these processes.

Schemes of analysis and self-examination of self-determination. A special group of activating career guidance methods are schemes of analysis and self-examination of self-determination cases. On the one hand, these schemes are certain theoretical models of the decision-making process in choosing a future profession, and on the other – is considered to be as independent methods that enhance the professional self-determination of students [5].

The psychological content of their use is the possibility of maximally generalized consideration of the most complex problems associated with the decision and planning of the prospects for the development of a young person who is self-determined. Compared to many other forms of career guidance work, such schemes allow you to demonstrate complex processes in a simple and understandable (visual) form.

The schemes of the general assessment of self-determination cases can be attributed to «the main factors octagon of choosing a profession». This is a model that characterizes situations of professional self-determination, which can be determined by the quality of professional adolescent's plans: 1) taking into account their inclinations; 2) taking into account abilities, external and internal capabilities; 3) taking into account the prestige of the chosen occupation; 4) taking into account awareness of it; 5) taking into account the position of parents; 6) taking into account the position of classmates, friends and peers; 7) taking into account the needs of manufacture («market»); 8) availability of a certain program for choosing and achieving professional purposes – with a personal professional prospect (PPP). PPP is considered successfully when it is based on all the previous factors. While working with students, professional factors are indicated in the form of an octagon, and when assessing (or self-assessing) the situation of professional choice, the lines indicate the connection of PPP with certain factors (for example, if the PPP is built without taking into account this factor, then the line is not carried out) [1; 2].

In the United States of America, special attention is paid to the development of technologies to prepare students for informed career choices, which are developed in the context of career education programs [6].

Thus, in 1994, the US Congress adopted the School-to-Work Act, which orients the specialists of the education system on: preparing students for future work and career; formation of students' skills of effective behavior in the labor market; a combination of academic and vocational knowledge; formation of personal goals and plans for professional careers in students; connection between educational institutions and enterprises; ensuring the continuity of education and employment; reduction of unemployment (especially among young people); early choice of future jobs by school graduates [6].

One of the means of implementing this act is the «Career Development» program, which provides: acquaintance of students with the use of knowledge in academic subjects for a career, meetings with representatives of various professions, excursions at enterprises, gaining experience, use career development centers, support of graduates in employment after graduation, etc. Due to its implementation, the curricula of schools in a number of states have included training courses that allow students to adapt to the requirements of industry and higher education. An important place in the «Career Development Program» is given to the study of the personality of students, their academic achievements, professional interests and plans in order to identify their educational and

professional evolution [6].

In the «Career Development» – a basic technology to prepare students for choosing a profession is used, authored by American psychologist John Holland [5].

Summarizing the above, there is a variety of methods and technologies of professional self-determination of students in the US education system which are convenient and simple tools that allow to outline the range of professions that best suit young people.

Further research in this direction may be connected, in our opinion, with the peculiarities of methods and technologies that are successfully used in other countries of the world.

References:

1. Bennet, W. (1989). American Education. Making it Work. Wash., 52 p.
2. Boyer, E. (1982). High School : A Report on Secondary Education in America. Wash., D.C., 317 p.
3. Childs, J. (1956). American pragmatism and education. N. Y., 376 p.
4. Fukuyama, Sh. (1984). F-test for Appraising the Ability to Choose Methodically Among Occupations. Ashiya, 132 p.
5. Galliot, N. (2017). Online Career Guidance: Does Knowledge Equate to Power for High School Students? Journal of Psychologists and Counsellors in Schools. 27(2): 190-207. DOI: <https://doi.org/10.1017/jgc.2017.7>
6. Galliot, N., Graham, L. J. (2017). School based experiences as contributors to career decision-making: findings from a cross-sectional survey of high-school students. Australian Educational Researcher. 42(2): 179-199 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/s13384-015-0175-2>
7. Holland, J. (1994). Self-Directed Search : You and Your Carrier. Odessa, FL, 36 p.

Алла Заслужена,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна

Марина Желуденко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Національний авіаційний університет,
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: психологічний аспект, дистанційна освіта, ментальне здоров'я, стрес

Освіта в умовах К-19 та тотальної невідповідності до цифрового навчання через фактори дестабілізуючого характеру потребує дорожньої мапи вирішення нагальних завдань та адаптації до нової реальності.

Основними шляхами реалізації завдань освіти, на наш погляд, є: створення цифрової інфраструктури, аналіз ситуації та фундаментальні теоретичні дослідження; консолідація зусиль усіх потенційно зацікавлених сторін (держава, бізнес, політика, економіка, заклади освіти та студентство,

соціальні установи); покращення ментального здоров'я населення; вивчення міжнародного досвіду; розбудова життєвоважливих систем (у тому числі системи освіти) після карантину; подолання соціальної та цифрової нерівності [1; 8].

Науковці Гринюк С., Желуденко М., Заслужена А., Султанова Л., Ковтун О., Зайцева І. займаються дослідженням потенціалу вищої освіти в умовах пандемії та вивчають глобальний, європейський та національний вибір проблематики. Дослідження здійснюється в рамках конкурсу наукових та науково-технічних проектів «Наука для безпеки людини та суспільства» (реєстраційний номер проекту: 2020.01/0172). Фінансова підтримка дослідження здійснюється Міністерством освіти і науки України, а також Національним фондом досліджень України, які виступили ініціаторами конкурсу.

У цій статті ми хочемо звернути увагу на психологічний аспект проблеми. Стрес як наслідок вимушеної соціальної ізоляції, спричиненої розповсюдженням коронавірусної інфекції, впливає на стан здоров'я окремої людини та свідомість суспільства. Результати міжнародних та національних досліджень демонструють однакові тенденції впливу К-19 на вищу освіту і, відповідно, на здобувачів вищої освіти. Такими тенденціями є: погіршення ментального здоров'я та стрес.

Теоретичні аспекти проблематики ми розглядали в публікаціях «Критичне сприйняття ситуації як спосіб захисту від стресу, спричиненого вимушеною соціальною дистанцією», «Психологический аспект дистанционного обучения», «Вплив вимушеного дистанціювання на ментальне здоров'я студентської молоді: міжнародний огляд» тощо [3-5]. Практичним доробком дослідження є розробка та апробація психологічного тренінгу «Мистецтво стресостійкості в умовах вимушеної соціальної дистанції» (тренінг доступний за посиланням: <https://www.youtube.com/watch?v=Z5eXMczPXJk>), який знайомить учасників з поняттями «стресостійкість» «стрес», ефективними прийомами і техніками боротьби зі стресом, саморегуляції, а також допомагає знайти індивідуальний вихід зі стресової ситуації, спричиненої розповсюдженням коронавірусної інфекції (COVID-19). Основною цільовою аудиторією тренінгу є студенти, а також викладачі та усі, для кого важливим є ментальне здоров'я в умовах картинних обмежень, соціального та фізичного дистанціювання.

В умовах цифрового суспільства студенти, які мають обмежений доступ до цифрової інфраструктури та Інтернету, автоматично опиняються у соціальній ізоляції, що є причиною соціальної нерівності, емоційних та психологічних проблем. Пояснити це можна також тим, що соціальний, професійний та особистісний успіх переважна більшість студентів асоціюють з Інтернетом. Підкреслимо, що доступ до Інтернету офіційно визнано одним із основних прав людини [6]. Для викладачів найбільшою проблемою стало оволодіння навичками використання цифрових платформ та хмарних технологій у надзвичайно стислі строки. Окрім того, надмірна напруга у суспільстві, відсутність достовірної інформації, нові робочі завдання, невідповідність педагогічного персоналу та студентства до нової реальності, спілкування у режимі 24/7, відсутність культури цифрового спілкування – це лише частина стресових факторів, з якими стикнулися викладачі та студенти.

В умовах пандемії викладачі та студенти вимушені працювати понаднормово, порушується звичайним режим роботи, перевищуються усі санітарні норми щодо часу, який людина може проводити в Інтернеті. Тому

психологи та лікарі кажуть про «цифрову дієту» як засіб збереження психічної та емоційної стабільності, а також фізичного здоров'я.

В психологічній літературі є різні визначення цифрової дієти. Цифрова дієта – це грамотний та вибірковий підхід до вибору та споживання корисної інформації (С. Ханенко); це - використання електронних пристроїв і технологій до розумних і комфортних для кожного інтернет-юзера меж (Д. Сіберг) [2; 7].

Основні принципи цифрової дієти в умовах дистанційної освіти: управління інформаційним навантаженням (навчальний матеріал має підбиратися оптимально з урахуванням навчальної теми та часу, потрібного на його опрацювання у цифровому форматі); ввічливість, етика (мають бути встановлені чіткі часові рамки для листування, дзвінків, спілкування онлайн, у чаті, в соцмережах між викладачами та студентами); детоксикація або розвантажувальний день/час [9].

Отже, ефективність освіти в умовах пандемії можна забезпечити не лише за рахунок вдосконалення цифрової обізнаності та набуття необхідних цифрових компетентностей. Ми вважаємо, що критичне сприйняття ситуації допомагає сформуванню об'єктиву картину подій, закріпити адекватну поведінку в умовах соціальної дистанції. Набуття таких навичок є необхідним для забезпечення психологічної безпеки, підвищення рівня психологічної грамотності населення, покращення ментального здоров'я. реалізувати ці завдання можна шляхом створення позитивного психологічного клімату для спілкування онлайн, вдалих time management, встановлення work-life-balance, цифрова дієта – це фактори, які сприяють стабілізації ситуації в галузі освіти та інших сферах суспільного життя.

Список використаних джерел:

1. Антонович Л. Розбудова стійких освітніх систем після пандемії COVID-19: міркування для директивних органів у галузі освіти на національному, місцевому та шкільному рівнях. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://www.unicef.org/ukraine/media/8006/file/%20ECAR%20CONSIDERATIONS%20FOR%20EDUCATION%20PROVISION-%20v2.5_Ukr.pdf
2. Дев'ять правил цифрової дієти: уривок з книги про боротьбу з гаджетозалежністю. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.reaction.org.ua/complaints/devyat-pravil-cifroviy-dieti-urivok-z-knigi-pro-borotbu-z-gadzhetozezhnistyu>
3. Желуденко М.О., Заслужена А.А. Психологический аспект дистанционного обучения / М.О. Желуденко, А.А. Заслужена // Norwegian Journal of development of the International Sciences. – № 49. – 2020. – Р. 115-120.
4. Желуденко М.О. Критичне сприйняття ситуації як спосіб захисту від стресу, спричиненого вимушеною соціальною дистанцією / М.О. Желуденко // Актуальні проблеми освітньо-виховного процесу в умовах карантинних обмежень та дистанційного навчання : Міжнар. наук.-метод. конф., 6-7 квітня 2021. – Харків, 2021. – С. 290-293.
5. Желуденко М.О., Султанова Л.Ю. Вплив вимушеного дистанціонування на ментальне здоров'я студентської молоді : міжнародний огляд / М.О. Желуденко, Л.Ю. Султанова // Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології : наук.-практ. конф, 7-8 травня 2021.– Харків, 2021. – С. 74-79.
6. ООН признала доступ в интернет базовым правом человека. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://lenta.ru/news/2011/06/07/basicright/>

7. Цифрова гігієна: про несподівану реакцію мозку на гаджети. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://mind.ua/openmind/20207639-cifrova-gigiena-pro-nespodivanu-reakciju-mozku-na-gadzheti>

8. Digital Educational Action Plan. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

9. Three Easy Ways to Go on a Digital Diet. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.entrepreneur.com/article/282390>

Юлія Заячук,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка
м. Львів, Україна

ФОРМУВАННЯ У МАГІСТРАНТІВ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: НА ПРИКЛАДІ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ЕКСПЕРТНА ДІЯЛЬНІСТЬ В ГАЛУЗІ ОСВІТИ»

Ключові слова: *освітній простір, простір вищої освіти, експертна діяльність, компетентність, метод Дельфі.*

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Сьогодні поняття «освітній простір» набуло поширення в освітньому дискурсі у зв'язку з кардинальними глобальними перетвореннями в галузі освіти й змінами у підходах до ролі освіти в суспільстві. З одного боку, це поняття підпорядковує собі ті, що асоціюються з освітнім потенціалом суспільства, освітніми системами, освітнім середовищем, освітньою політикою й організацією освітнього процесу [1]. З іншого боку, освітній простір – це форма взаємодії суспільства і особистості, що являє собою цілеспрямований процес її формування та розвитку [2].

У цьому контексті набуває актуальності питання наявності професіоналів, готових забезпечити процес організації освітнього простору на різних його рівнях. Задача формування загальних і спеціальних компетентностей з організації освітнього простору поставлена перед новою сучасною *освітньо-професійною програмою «Організація освітнього простору: управління та експертиза»* другого (магістерського) рівня вищої освіти зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» (кваліфікація «Магістр освітніх, педагогічних наук; професіонал з управління та експертизи освітнього простору»), акредитованою кафедрою загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Львівського національного університету імені Івана Франка. Однією із нормативних дисциплін цієї програми є дисципліна *«Експертна діяльність в галузі освіти»*, яку забезпечує авторка даного дослідження. Вона покликана сприяти підготовці фахівця, здатного провести аналітику наявного стану справ, обґрунтувати різні прогнози можливого розвитку освітнього простору загалом та простору вищої освіти зокрема, а також спроектувати найкращі, дослідивши і врахувавши можливі ризики крізь призму глобалізації та інших аспектів сучасної освітньої динаміки. Загалом, слід зазначити, що сучасна постіндустріальна доба з її визначальним елементом – економікою знань,

ставити перед закладом вищої освіти як таким задачу, яка по своїй суті є експертною – прогнозування перспектив формування освітнього простору.

Дисципліна «Експертна діяльність в галузі освіти» орієнтована на підготовку магістрантів до проектування, планування, організації освітнього простору на всіх рівнях та призначена для формування і розвитку у них низки компетентностей, зокрема: здатності знаходити рішення щодо стратегії розвитку та умов ефективної організації роботи закладу освіти; проектувати, планувати, оприлюднювати результати наукових досліджень і звіти роботи організацій; управляти науковими проектами та складати пропозиції щодо їх організації; проводити експертну оцінку доцільності та ефективності реалізації міжнародних та національних освітніх проектів і програм; працювати з інформацією та бути джерелом її творення тощо. Курс має на меті формування у магістрантів розуміння експертної діяльності як важливої частини розвитку освітньої галузі та механізму забезпечення якості освіти; формування знання світових тенденцій розвитку сучасної освіти і освітнього простору та вміння ці тенденції оцінювати, аналізувати і прогнозувати.

Методи дослідження, дослідницькі інструменти. У даному дослідженні ми простежуємо аспекти роботи, спрямовані на набуття магістрантами компетентності володіння інструментарієм експертних оцінок функціонування освітньої сфери в цілому, її взаємодії з іншими сферами суспільства, та аналізу ризиків, що виникають у просторі вищої освіти у контексті сучасних змін глобальної освітньої динаміки. Для досягнення магістрантами максимального результату наголос ставиться на практичну роботу. Їм, зокрема, пропонується провести анкетування експертів методом Дельфі – методом експертних оцінок, який припускає, що, опираючись на думки експертів, можна спрогнозувати найбільш вірогідну модель розвитку об'єкта науково-практичного інтересу та передбачає проведення декількох етапів письмового анонімного анкетування експертів з поетапним ознайомленням їх з результатами обробки анкет. Цей метод запропонований студентам для використання в даному випадку, оскільки він добре працює для прийняття рішень в умовах вирішення проблем, котрі погано формалізуються і не піддаються кількісному опису та являє собою аналіз ситуації на основі обробки думок групи експертів. Ознайомившись з методичними рекомендаціями щодо підготовки і проведення експертної оцінки, магістранти мають самостійно продумати процедуру експертної оцінки щодо конкретної обраної теми і задачі (приклади тем і задач магістрантам пропонуються викладачем), сформулювати експертну оцінку відповідного явища у контексті процесів глобалізації та євроінтеграції, підготувати питання анкети для першого порядку письмового анонімного анкетування експертів, маючи на увазі, що анкети другого і подальших порядків міститимуть оброблені результати попередніх анкет та висновки й коментарі експертів.

Результати і висновки. Наведемо один конкретний приклад, який нам здається доволі показовим.

У межах поставленого завдання магістранти обрали об'єктом експертизи ризики, які виникають у просторі вищої освіти в контексті сучасних змін глобальної освітньої динаміки. Завдання експертизи були визначені таким чином: оцінити ризики глобалізаційних процесів; оцінити вплив технологізації; оцінити наслідки масовізації вищої освіти; проаналізувати результати міжуніверситетської конкуренції; проаналізувати проблемні сторони реалізації соціального партнерства ЗВО; визначити майбутнє значення університету в суспільстві.

Серед питань анкети першого порядку магістранти запропонували, для прикладу, такі: оцініть вплив глобалізаційних процесів на розвиток вищої освіти; оцініть вплив новітніх технологій на якість освітнього процесу; оцініть рівень свободи, який надається студентам під час навчання у закладі вищої освіти; до яких наслідків може спричинитися зростання масовізації вищої освіти; оцініть рівень потреби у забезпеченні соціального партнерства між закладами вищої освіти та роботодавцями; яка ймовірність того, що через декілька десятків років університет втратить своє «ідеологічне» значення та стане просто символічним компонентом у житті людини тощо. Всі оцінювання пропонувалося проводити за 5-бальною шкалою.

Серед питань анкети другого порядку були, зокрема, такі: які конкретні зміни відбуваються у вищій освіті під впливом глобалізації; які конкретні зміни відбуваються у вищій освіті під впливом технологізації; яких саме наслідків зростання масовізації вищої освіти варто очікувати; якими можуть бути негативні наслідки для університету в контексті конкуренції з іншими; чому соціальне партнерство між закладами вищої освіти та роботодавцями не реалізується на достатньому рівні; що спричиняє втрату університетом свого ідеологічного значення. Всі питання були відкритими і передбачали варіанти вибору.

Респондентами були студенти, які вивчають дисципліну «Експертна діяльність в галузі освіти». Звичайно, вибірка в даному випадку була не репрезентативною. Але результат вартий уваги у плані того, щоб зрозуміти, яким чином означені явища і їх перспективу на майбутнє бачать сьогоденні студенти.

У результаті анкетування магістрантами було зроблено такі висновки. Визначено, що під впливом глобалізації змінюються вимоги до освіти. На думку респондентів, масовізація вищої освіти може призвести до знецінення її значення, знецінення інформації. Але разом з тим студенти вважають, що її результатом будуть також збільшення конкуренції за робочі місця і підвищення кваліфікаційних вимог. На їхню думку, конкуренція між університетами – процес позитивний і негативний водночас. Соціальне партнерство університету і роботодавців магістранти оцінюють як необхідне в сучасних умовах. Певною мірою цей процес реалізується, проте недостатньо активно. Третина респондентів вважають, що причиною цього є низький рівень підготовки спеціалістів у ЗВО; частина певні, що випускникам університету не потрібна практика на робочому місці, а половина вважають, що університети та роботодавці не мають достатнього досвіду такого партнерства або не бажають його здобувати. На думку опитаних, високою є ймовірність того, що в майбутньому університет втратить своє «ідеологічне» значення. Причини: університети роблять акцент на професії минулого, а не майбутнього; диплом перестають вважати знаком якості та досвідченості; існує велика конкуренція. Примітно, що варіант відповіді «Рівень здобутих знань в університеті не відповідає очікуваним результатам» не обрав жоден респондент.

Підсумовуючи, зазначимо, що проведене дослідження не лише дозволило проаналізувати ризики, які на думку студентів виникають у контексті сучасних змін глобальної освітньої динаміки, проаналізувати їх причини та спробувати спрогнозувати наслідки, не лише побачити, які проблеми сучасної вищої освіти викликають занепокоєння у сьогоденних магістрантів, що навчаються за магістерською програмою «Організація освітнього простору: управління та експертиза». Воно сприяє кращій реалізації задач, які стоять перед навчальною дисципліною «Експертна діяльність в галузі освіти», а також

формуванню фахової компетентності майбутнього експерта у галузі освіти – фахівця, який спеціалізується на питаннях розвитку сучасної освітньої галузі.

Список використаних джерел:

1. Марченко О. В. Методологічні стратегії дослідження освітнього простору: Монографія. – Дніпропетровськ: Інновація, 2012. 350 с.
2. Касярум Н. Освітній простір: становлення поняття. Витоки педагогічної майстерності. 2013. Вип. 12. С. 107–113.

Тетяна Капелюшна,

Кандидат педагогічних наук, доцент,
УДПУ імені Павла Тичини
м. Умань, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІНИ "АНАЛІЗ ПІДРУЧНИКІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ" В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Ключові слова: змішане навчання, аналіз шкільних підручників з англійської мови

Постановка проблеми. У 2020-2021 н.р. карантинні обмеження, введені у зв'язку із поширенням на території України кількості хворих на коронавірус, посилили виклики, які стоять перед закладами освіти України. У документі «Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти» (Міністерство освіти і науки України, 2020) наголошено на потребі у нових підходах до навчання з обмеженням кількості аудиторних занять із урахуванням таких вимог до вищої освіти, як доступність, інклюзивність, гнучкість, індивідуальна траєкторія навчання, тощо. Зрозуміло, що такі продиктовані часом виклики потребують впровадження онлайн-технологій, ґрунтовних змін у підходах до організації навчання в закладах освіти та в кожній дисципліні, зокрема ролі аудиторних занять та ефективності їхнього проведення.

Метою матеріалу є аналіз нових підходів у викладанні дисципліни «Аналіз шкільних підручників з англійської мови» в умовах сьогодення.

Основне дослідницьке питання полягало у визначенні рівня ефективності комбінації нових та старих підходів до викладання конкретної навчальної дисципліни в умовах змішаного навчання. **Методи дослідження:** експеримент, спостереження, аналіз.

В Уманському державному університеті імені Павла Тичини дисципліна за вибором «Аналіз шкільних підручників з англійської мови» (АПМ) для здобувачів III курсу освітнього ступеня «Бакалавр», спеціальності «014. Середня освіта Мова і література (англійська)» орієнтована на 6 лекційних, 6 практичних занять та самостійну роботу (3 кредити). Мета курсу полягає у тому, щоб на основі лекційного матеріалу, опрацьованих наукових джерел, програм, стандартів середньої освіти, шкільних підручників та НМК з англійської мови навчитися орієнтуватися у їх структурному та змістовому компонентах для подальшого критичного аналізу та професійного використання у навчальному процесі.

Навчальну дисципліну АПАМ забезпечено інтерактивним комплексом, який зберігається на паперових носіях, а його електронний аналог розміщено на платформі Moodle. Він містить необхідний перелік документів та матеріалів, а саме: навчальну програму дисципліни; робочу навчальну програму; тексти лекцій та презентації; інструктивно-методичні матеріали до практичних занять; індивідуальні навчально-дослідні завдання для самостійної роботи; методичні вказівки з організації самостійної роботи здобувачів вищої освіти; питання до підсумкового контролю; перелік літератури до курсу; наочно-навчальні матеріали; критерії та систему оцінювання знань, умінь і навичок здобувачів вищої освіти; фідбек до курсу; розроблено РКР, тощо. Начально-методичний посібник з АПАМ розміщено у репозитарії та бібліотеці університету, а його електронна версія на платформі Moodle. Тобто, здобувачі вищої освіти забезпечені всім необхідним для офлайн, онлайн та змішаного навчання.

Результати. У 2020-2021 році інтерактивні лекції проводились у форматі онлайн на платформі Google Meet. Така форма роботи сприяє розвитку критичного мислення здобувачів вищої освіти та спрямована на формування компетентностей 21 століття, якими має володіти сучасний вчитель англійської мови, забезпечує зворотній зв'язок. Для ефективної роботи в групах у додатку Google Meet було додано розширення «Breakout rooms» для Google Meet, яке дозволяє створювати необмежену кількість проривних кімнат та ділити учасників на більші та менші групи для обговорень. Результати роботи в групах здобувачі вищої освіти презентували на цифровій інтерактивній дошці для конференції (Jamboard). Щодо проведення практичних занять, то цього навчального року частина із них була проведена у форматі оффлайн, а друга частина – онлайн. Хотілося б зазначити, що такий формат виявився досить зручним тому, що на перших чотирьох заняттях студенти мали можливість потренуватися аналізувати паперові НМК з англійської мови за різними критеріями оцінювання, а свої індивідуальні проекти (за розробленою індивідуальною схемою аналізу) підготувати у формі Power Point презентацій та винести на загальне обговорення зустрічі Google Meet. Зразки НМК з англійської мови, рекомендованих МОН України для виконання ІНДЗ були розміщені для зручності на Google диску, а також студенти могли обрати підручники для аналізу самостійно. Без сумніву, дуже зручно працювати всім учасникам освітнього процесу у Goggle Classroom і змішане навчання спрацювало на автоматизацію навичок користування цим додатком Goggle.

Очевидним є те, що після опрацювання фідбеків здобувачів вищої освіти, у викладача з'являється можливість поточного вдосконалення курсу дисципліни та врахування побажань щодо змісту, форм та методів роботи, системи оцінювання, тощо. Зручними у використанні є Google форми, які підходять для цієї роботи. Щодо тестових завдань, то вони були розміщені на платформі Moodle, але перевіреною альтернативою із більшою кількістю технічних можливостей можуть бути такі ресурси, як : Test Portal, Live Worksheets, Online Test Pad, Kahoot, тощо.

Висновки. Отже, вимоги часу внесли свої корективи у викладання, зокрема дисципліни АПАМ. Безсумнівно, це потребує більших інтелектуальних зусиль, технічних навичок та часу. але разом із тим, це і є формуванням та вдосконаленням компетентностей 21 століття. Змішане навчання дозволяє забезпечити інтенсифікацію та підвищення ефективності навчального процесу в цілому.

Список використаних джерел:

1. Міністерство освіти і науки України (2020). *Рекомендації щодо впровадження змішаного навчання у закладах фахової передвищої та вищої освіти*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/2020/zmyshene%20navchanny/zmishanenvchannia-bookletspreads-2.pdf>

Олексій Караманов

кандидат педагогічних наук, доцент,
Львівський національний університет імені Івана Франка,
м. Львів, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЕКТУВАННЯ ПЕРСОНАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НАВЧАННЯ В УМОВАХ ПАНДЕМІЇ

Ключові слова: *персональне середовище навчання, пандемія, проектування, навчальні заняття, дистанційна освіта.*

Сучасні технології навчання усе більше захоплюють увагу педагогів та науковців своїми інноваційними властивостями, що спонукають до пошуку більш ефективних та адаптивних методик викладання різних дисциплін для студентської аудиторії.

В умовах пандемії ми спостерігаємо широке звернення до віртуальних засобів комунікації, які дозволяють актуалізувати нові зв'язки між суб'єктами освітнього процесу, використовувати дистанційну освіту із залученням ресурсів мережі Інтернет.

Незважаючи на твердження, що «пандемія COVID-19 привела до найбільшого за всю історію збою у функціонуванні систем освіти, яка торкнулася майже 1,6 мільярда учнів в більш ніж 190 країнах і на всіх континентах» [1], не можна однозначно оцінювати це явище.

У цьому сенсі доцільним є звернення до ідей персонального середовища навчання (англ. – Personal Learning Environment (далі – PLE) – інформаційного середовища, що створюється людиною для задоволення власних навчальних потреб за допомогою різноманітних соціальних мереж та сервісів Web 2.0.

Важливим для нас є аналіз вихідних елементів цього середовища, дидактичних особливостей його проектування та пошук оптимальних можливостей застосування в умовах пандемії, що можна визначити як мету нашого дослідження. Зазначена ідея охоплює усі можливі аспекти аспекти освітньої діяльності у найширшому форматі – починаючи від академічної освіти та неформальної освіти й завершуючи елементами інформальної освітньої діяльності.

У процесі наукового пошуку ми застосовували методи аналізу і синтезу наукової літератури, спостереження за активністю студентів на лекційних та семінарських заняттях (у межах курсу «Організація персонального середовища навчання у середній та вищій школі» для магістрів спеціальності 011 «освітні, педагогічні науки» факультету педагогічної освіти Львівського національного університету імені Івана Франка, оцінки виконуваних проектів із розробки

навчальних занять у контексті організації персонального середовища навчання для середньої та вищої школи.

Відомо, що ідеї персонального середовища навчання з-поміж іншого передбачають:

- максимальну індивідуалізацію навчального контенту;
- створення ефективного навчального середовища;
- застосування відповідних веб-інструментів;
- урахування різних стилів організації навчальної діяльності;
- розширення доступу до освітніх технологій для тих, хто бажає

самостійно організувати власне навчання.

Керуючись даними положеннями, не можна оминати того факту, що студенти, аналізуючи вихідні елементи PLE (персональну навчальну мережу та персональні Web-інструменти), у різний спосіб визначали дидактичні особливості його проектування, наголошуючи на відмінностях навчальних цілей кожного суб'єкта освітнього процесу, логіці викладу матеріалу навчання, пошуку «еталонних знань», ефектах залучення різних веб-інструментів та оцінці результативності розроблених проектних завдань.

Оцінюючи оптимальні можливості застосування ідей PLE, вважаємо за доцільне підтримати думки дослідників щодо організаційно-педагогічних умов його упровадження у практику, зокрема:

- актуалізацію позитивної мотивації до здобуття знань шляхом самоосвіти;
- збагачення змісту освітнього процесу інноваційними засобами його організації на основі ІКТ-технологій;
- формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії [2, 32].

Аналіз роботи студентів на лекційних та семінарських заняттях, оцінка виконуваних проектів, спрямованих на осмислення ідей PLE для різних навчальних дисциплін середньої та вищої школи засвідчує необхідність поглиблення наукових пошуків у цьому напрямі шляхом формування:

- різних оціночних суджень та рефлексій щодо можливостей застосування елементів персонального середовища навчання у середній та вищій школі;
- методичної бази спроектованих занять з різних навчальних дисциплін, які дозволяють широко використовувати веб-інструменти у роботі педагога з учнями та студентами;
- власного бачення персонального середовища навчання як елементу нового освітнього простору для інтеграції знань та урахування різних міждисциплінарних аспектів викладання.

Отже, в умовах пандемії своєчасним та цілком логічним є звернення науковців та педагогів до ідей персонального середовища навчання (PLE), які дозволяють чітко узгоджувати його елементи у контексті індивідуалізації освітнього процесу, забезпечити оптимальний формат проектування та наповнення навчальним контентом, а у перспективі – створювати потужні ресурсні «бази знань» для споживачів та розробників різних освітніх послуг.

Список використаних джерел:

1. Концептуальная записка: Образование в эпоху COVID-19 и в последующий период. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_russian.pdf

2. Ксенофонтова А. Н., Леденева А. В. Концепция проектирования персональной образовательной среды / А. Н. Ксенофонтова, А. В. Леденева // Вестник Оренбургского гос. ун-та. – 2016. – № 8. – С. 27–32.

Олена Ковальчук,
доктор педагогічних наук, професор,
Луцький національний технічний університет,
м. Луцьк, Україна
Тамара Максимчук
викладач,
Луцький національний технічний університет
м. Луцьк, Україна

ВИКЛИКИ ДЛЯ СТУДЕНТІВ ВІТЧИЗНЯНИХ ЗВО У РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОГРАМ КРЕДИТНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Ключові слова: *кредитна мобільність, ЗВО, виклики та позитивні результати міжнародної академічної мобільності*

Постановка проблеми. Україна є однією з сорока п'яти країн Європи, що підписали Болонську декларацію та підтримали необхідність європейської співпраці у забезпеченні якості вищої освіти, підвищенні якості підготовки фахівців, зміцненні довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Під знаком так званого Болонського процесу Україна живе вже понад п'ятнадцять років, але перші програми мобільності почали втілюватися вітчизняними ЗВО з 2009 року – це відтоді, коли 26 березня 2009 р. було підписано Грантову Угоду між Генеральним Директоратом Європейської Комісії з питань освіти та культури та Громадською організацією «Інститут лідерства, інновацій та розвитку», на виконання проекту «Темпус (TEMPUS)» в Україні, який з березня-квітня 2014 р. змінив назву на Еразмус+ на період (2015-2020 рр.) [4].

Завдяки програмі Еразмус+ відкрилася можливість для українських закладів вищої освіти брати участь у проектах з кредитної мобільності, в результаті чого 275 проектів з кредитної мобільності між українськими ЗВО та європейськими університетами отримали підтримку.

Кредитна мобільність є частиною академічної мобільності, яка надає молодим людям надзвичайну можливість для удосконалення, самореалізації, саморозвитку, здобуття нових навичок у своїй професії, а також, що найголовніше, студенти набувають цінний досвід, який стане фундаментом для досягнення успіху у майбутньому. Крім того, варто нагадати про престижність академічної мобільності, адже студенти, беручи участь у програмах кредитної мобільності, мають змогу навчатись у престижних університетах Європи та за її межами.

Однак, студенти, які планують і ті, які вже спробували навчатись закордоном, стикаються з певними труднощами, що цілком зрозуміло. Прийняття рішення щодо участі у програмах кредитної мобільності не такий простий крок, як здається на перший погляд. Кожен студент, який наважується

навчатись у іншій країні рано чи пізно приймає якісь певні виклики. Для з'ясування питання щодо тих проблем, які виникають перед студентами при навчанні за кордоном було проведено опитування учасників освітнього процесу Луцького національного технічного університету.

Методи дослідження. З метою - виявити основні особливості, які сприяють / заважають реалізації кредитної мобільності студентської молоді, ми дослідили практики здійснення академічної мобільності студентами Луцького НТУ. Для розв'язання поставленої мети завдань були застосовані наступні **методи дослідження:**

- теоретичні: аналіз і синтез зарубіжної та вітчизняної науково-педагогічної, філософської та психолого-педагогічної літератури, законодавчих актів, історичних джерел, матеріалів конференцій для визначення та конкретизації понять «мобільність», «кредитна мобільність» та «академічна мобільність»; вивчення, узагальнення й систематизація досвіду українських ЗВО у питанні академічної мобільності;

- емпіричні: виділення основних викликів та перешкод здійснення академічної мобільності студентською молоддю.

Висновки. Часто студенти вважають, що найбільше труднощів виникає через те, що українські ЗВО мають набагато слабшу підготовку у порівнянні із закордонними. Це може здатися справді серйозною проблемою, проте багаточисельні дослідження показали, що насправді освіта на рівнях магістерських програм більш ефективна в західних університетах, однак наші студенти, виїжджаючи на магістерські курси за кордон, відчували себе сильнішими або не менш обізнаними з тих фахових питань, яким були присвячені їхні магістерські програми. Тобто, оцінюючи рівень знань, здобутий в Україні на бакалаврських програмах, студенти часто називали його достатнім.

Серед інституційних проблем, з якими стикалися студенти, що приїхали до іншої країни найсуттєвіше вирізнялася проблема адаптації у навколишньому середовищі, а також адаптація до нової системи навчання [1]. Адже сам порядок проведення семінарів і курсів якісно відрізняється від тих, що в українських університетах. І, звичайно, перше, що необхідно – це знання мови. Так як студент, перебуваючи у тій чи іншій країні, повинен пристосовуватись до використання іноземної мови.

Мовний бар'єр найчастіше виступає головною перешкодою для студентів. Адже саме через мову можна знайти взаєморозуміння, а також налагодити контакт з іноземними викладачами, одногрупниками. Мовна проблема також збільшує час освоєння матеріалу іноземними студентами та примножує навчальне навантаження. В таких умовах виникає академічна проблема. Студентам-іноземцям потрібно набагато більше часу витратити на навчання, в порівнянні з студентами, які є корінними мешканцями у країні. Крім усього цього вони повинні вести самостійне життя (готування їжі, побутові проблеми тощо), на що також потрібен час. Студенти повинні здобути не тільки хороші навички спілкування та вільне володіння іноземною мовою як в усній, так і в письмовій мові, а й оволодіти західною академічною письмовою культурою для написання академічних робіт. Тому, подолавши цей бар'єр, студенти з легкістю зможуть насолоджуватись навчальним процесом у вузі і отримувати задоволення від перебування в іншій країні.

Серед організаційних проблем, названих студентами, котрі вже виїжджали за програмами академічної мобільності, це – труднощі з оформленням документів, низька консультативна підтримка своїх же вишів, проблеми облаштування на місці, тобто питання житла [5]. Однак не можна

виключати й інші особливості навчання закордоном. До них необхідно віднести психологічні, соціологічні та культурні фактори. Вони також несуть неабияке значення у адаптації студентів до оточуючого середовища. Безперечно студент потрапляє у стресову ситуацію, адже зміна місця перебування, нові люди, інша мова, звичаї, традиції суспільства – усе це має неабиякий психологічний і соціокультурний вплив.

Досить поширеною проблемою серед студентів є низька обізнаність щодо програм академічної мобільності. Ще зовсім нещодавно панував міф про обов'язкову наявність сертифікату міжнародного зразка на рівень знань іноземної мови. Хоча насправді, це не відповідає дійсності і часто програми академічної мобільності не вимагають певних міжнародних сертифікатів на знання іноземної мови. Має місце твердження, що можливість здобувати знання на паралельних факультетах, інших кафедрах, в сторонніх вітчизняних чи закордонних вишах - це введення системи конкуренції [5]. Така система не завжди подобається викладачам рідних вишів, тому і чиниться опір, приховується інформація про програми кредитної мобільності, студентам не доносять усіх відомостей про їхні можливості. Попри все, проблема інформування і більшої обізнаності про те, що собою становлять програми обміну, для цих студентів вийшла на перший план.

Серед рекомендацій щодо посилення програм мобільності насамперед стоїть вирішення проблеми із узгодженням освітніх програм і перезарахуванням предметів, залучення іноземних викладачів та фахівців до викладання в українських університетах, покращення викладання англійської мови і можливості викладання інших мов задля розширення географії обмінів. Потужним інструментом активізації програми мобільності експерти називали й більш інтенсивні зв'язки між українськими й європейськими університетами.

Основною перешкодою для студентів залишається проблема фінансування навчання за кордоном. Іноземному студенту і його родині на батьківщині може не вистачати фінансових ресурсів для покриття всіх витрат на навчання за кордоном. Іноземним студентам часто не дозволяється працювати за межами кампусу, і в той же час вони не мають права на кредити або іншу фінансову допомогу, яка доступна студентам-громадянам країни навчання.

Ще одним проблемним питанням є узгодження програм кредитної мобільності. Часто студенти йдуть на навчання без ознайомлення з програмою, яка на них очікує, відповідно й не можуть скласти свій індивідуальний графік у рідному університеті. Це ускладнює й навчання, а пізніше й зарахування цих кредитів, бо викладачі також не знають від чого відштовхуватися. Проблему становить і перехід студентів з однієї освітньої програми на іншу, коли відсутнє узгодження програм навчання університетів чи наукових шкіл.

Крім викликів, з якими зіштовхуються студенти, варто зазначити й позитивні аспекти академічної мобільності. Адже саме академічна мобільність дає змогу талановитим студентам здобувати освіту в провідних вишах світу.

Позитивними результатами міжнародної академічної мобільності слід вважати такі:

- можливість здобуття високого якісного освітнього і наукового рівня;
- збагачення досвідом, а саме збагачення людського капіталу (освітньої та культурної його складової частини);
- можливість подальшого вдалого працевлаштування;
- підвищення конкурентоспроможності вищої освіти.

Мобільність збагачує національні культури і збільшує освітній професійний досвід її учасників, являє собою істотний фактор системних змін через безпосереднє поширення досвіду.

Аналіз досвіду участі студентів Луцького НТУ у програмах академічної мобільності виявив, що процес навчання у зарубіжних ВНЗ, як і будь-який процес, має свої переваги та недоліки. До переваг студенти зараховують: академічну свободу студента в обранні дисциплін, тематики робіт тощо; сучасні підходи до навчального процесу; високоякісне технічне забезпечення та постійний доступ до інформаційних баз; присутність добірного інтернаціонального викладацького колективу з чималими практичними навичками та досягненнями.

До недоліків студенти віднесли мовні складнощі та труднощі в адаптації студентів до умов освітнього та соціально-культурного середовища.

Проте, попри проблеми та труднощі усі задоволені безцінним досвідом, який обов'язково стане їм в нагоді у їх найближчому професійному майбутньому.

Таким чином, бачимо за необхідне подальше розповсюдження інформації про можливості академічної мобільності та покращення навичок студентів з володіння іноземною мовою з метою їх більш активної участі у програмах академічної мобільності.

Список використаних джерел:

1. Антонов А. В. Державне регулювання процесу активізації академічної мобільності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/PublicAdministration/vol3/010.pdf>
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь, ВФТ «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс] // Відомості Верховної Ради України (ВВР). - 2014, № 37-38, ст. 2004. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
4. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність. Постанова КМУ від 12 серпня 2015 р. № 579 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.kmu.gov.ua/control/ru/cardnpd>.
5. Циганаш А. В. Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців / А. В. Циганаш // Проблеми сучасної психології. – 2013. – Вип. 22. – С. 641–654.
6. Шпекторенко І. В. Структура академічної мобільності персоналу: управлінський аспект [Електрон. ресурс] / І. В. Шпекторенко. – Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Patp/2009_2/09sivpua.pdf.
7. Knight J. Higher Education Crossing Borders International Encyclopedia of Education 3rd Edition [Електронний ресурс]. - Oxford: UK Elsevier Publisher - Режим доступу: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001473/147363E.pdf>

Ангеліна Колісніченко,
кандидат педагогічних наук,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ЗМІНА ПІДХОДІВ ДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ЯК НАСЛІДОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВПЛИВУ НА РОЗВИТОК ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ключові слова: *учителі іноземних мов, вища педагогічна освіта, якість освіти, підготовка вчителів іноземних мов, європейські стандарти.*

Необхідність вивчення та впровадження в українську освіту зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов продиктована прагненням наблизити національну освіту до європейських і світових тенденцій. Питання перегляду стандартів підготовки вчителів зокрема й іноземних мов стоїть доволі гостро, адже є вимогою часу.

Значний внесок у вивченні досвіду підготовки вчителів іноземних мов у провідних країнах світу здійснили українські учені-дослідники І. Білецька, Я. Бондарук, (США), С. Гринюк (Фінляндія), О. Голотюк (Франція), Є. Процько (Бельгія), А. Роляк (Данія), Л. Романюк (Ізраїль), В. Синельник (Японія), Н. Сулим (Англія і Шотландія) та ін.

Аналіз наукових досліджень, які в тому чи іншому аспекті розглядають університетську освіту у різних країнах, чи її адміністрування, демонструє, що прогресивний досвід цих країн щодо професійної підготовки вчителів іноземних мов є тим джерелом, аналіз та осмислення якого сприятиме розв'язанню низки проблем якісної підготовки фахівців у галузі іншомовної лінгвістики в нашій країні саме у час активного реформування освіти в Україні відповідно до викликів сьогодення.

Для дослідження використано методи теоретичного та історико-логічного аналізу, порівняння, узагальнення та систематизації. У ході дослідження сучасних тенденцій професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні проаналізовано ряд документів, якими передбачено якісні зміни у педагогічній підготовці фахівців освітньої галузі та розвиток педагогічної освіти, крім того ними окреслено наміри МОН України щодо підвищення якості викладання іноземної мови у закладах вищої освіти.

Визначено потребу у кардинальних змінах як у підготовці вчителів іноземних мов, так і в підвищенні кваліфікації вже працюючих вчителів, а також перелік намірів та рекомендацій МОН України, щодо їх здійснення. З появою прогресивних нових програм, особливістю яких є цілковита зміна змісту дисциплін від теоретичних до практичних, відбувається зміна підходів як до методів викладання даного предмету в університеті так і до реалізації здобутих компетентностей під час навчання у викладанні іноземної мови у подальшій професійній діяльності.

Компаративний аналіз професійної підготовки вчителів іноземних мов в Україні дає можливість визначити взаємозв'язки між різними ланками освіти на рівні дослідження нормативних освітніх положень та контролю за їх дотриманням з боку відповідних органів влади обох країн; порівняння педагогічних основ та принципів; зіставлення змісту освіти вчителя іноземних мов в Україні європейських країнах.

На основі теоретичного та історико-логічного аналізу систем освіти європейських країн, шляхом застосування системно-функціонального методу вдалося виокремити основні напрями та особливості підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Серед заходів, які потребують впровадження, визначено:

- постійна участь України в міжнародних опитуваннях у галузі освіти;
- організація співпраці між різними представниками різних етапів освіти та учасниками освітнього процесу;
- перегляд навчальних планів з метою якісної трансформації наповнення дисциплін у програмі підготовки вчителів іноземних мов;
- зміна технологій викладання фахових дисциплін;
- розвиток академічної гнучкості та мобільності;
- доступність онлайн навчання;
- перегляд вимог до педагогічної практики;
- створення сприятливих умов для безперервної освіти;
- збільшення фінансування освітньої галузі та забезпечення належної оплати праці педагогічних працівників;
- збільшення академічної свободи вчителів у процесі їх професійної діяльності.

Враховавши позитивний європейський педагогічний досвід стало можливим виявлення і формулювання зазначених рекомендацій для підготовки вчителів іноземних мов в Україні, що спрямовані на підвищення якості освіти українських учителів іноземних мов.

Список використаних джерел:

1. Білецька І. О. Полікультурні засади іншомовної освіти у середніх навчальних закладах США: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. Умань, 2014. 494 с.
2. Бондарук Я. В. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації учителів у США: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2013. 302 с.
3. Голотюк О. В. Підготовка вчителів іноземних мов в університетах Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2007. 20 с.
4. Гринюк С. П. Професійна підготовка майбутніх вчителів іноземних мов в університетах Фінляндії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.
5. Процько Є. С. Професійна підготовка вчителів англійської мови в Бельгії: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Кіровоград, 2016. 20 с.
6. Роляк А. О. Професійна підготовка вчителів у вищих навчальних закладах Данії: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2011. 290 с.
7. Романенко О. В. Реформування професійної підготовки майбутніх учителів середніх навчальних закладів Франції: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2007. 20 с.
8. Синельник В. Ю. Виявлення рівня професійної підготовки вчителів англійської мови в Японії. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 15(1). С. 196–200.
9. Сулим Н. В. Нормативно-правове регулювання підготовки майбутніх вчителів англійської мови у вищих навчальних закладах Англії та Шотландії. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 27. С. 202–205.

Мальвіна Коломієць,

викладач

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

ВИКОРИСТАННЯ ВІРТУАЛЬНОЇ РЕАЛЬНОСТІ ЯК НОВОЇ МОЖЛИВОСТІ НАВЧАННЯ

Ключові слова: *освіта, віртуальна реальність, навчання, мова, технології*

Віртуальна реальність (VR) - штучний, неіснуючий в природі світ, в який людина може повністю «зануритися» не тільки як спостерігач, але і як учасник. Системи віртуальної реальності - це технічні пристрої і програмне забезпечення, що створюють для людини ілюзію присутності в цьому штучному світі і в ряді випадків дозволяє маніпулювати його об'єктами.

У більшості всіх систем віртуальної реальності є (у всякому разі, повинні бути), такі основні характеристики:

- моделювання в реальному часі;
- підтримка одного або декількох користувачів;
- VR-система повинна давати стереоскопічне зображення, що забезпечує відчуття глибини простору;
- інтерактивність - можливість взаємодії з віртуальним світом.

Технологія VR в освіті дозволяє по-новому поглянути на освітні процеси. Програми для віртуальної реальності допомагають визначити конкретні потреби учнів у навчанні, полегшити пояснення заплутаних тверджень, покращити залучення учнів. У міру розвитку цієї технології викладачі все частіше шукають шляхи включення VR у педагогічні підходи через переваги, які вона приносить студентам [2]. Збільшення залученості та мотивації, дослідницьке та контекстуальне навчання та можливості експериментального навчання, які в іншому випадку можуть бути недоступними, є одними з можливостей, які надає VR. Використання цієї технології у процесі глибокого навчання, насамперед у галузі науки та медицини, викликає емпатійні реакції, які дають студентам перспективу, яка має величезний тривалий вплив.

Цікаво, що ці переваги занадто заворожують, щоб відмовитись від них. Статистичні дані підтверджують це. Станом на 2018 рік 18% університетів та коледжів повністю розгорнули VR, 28% певною мірою використовували його, а 32% тестували технологію [1]. Прогнозується, що ці цифри будуть швидко зростати в найближчі роки, оскільки все більше установ буде стрибати.

Наприклад, Університет штату Арізона використовує VR, щоб дозволити студентам віддалено брати участь у лабораторних роботах у Інтернеті під час занять з біології [3]. Досить актуальним буде впровадження використання такої технології і у сфері вивчення мови. Створення діалогів чи комунікативних ситуацій може відбуватися легше, занурюючи студента у місце, що є об'єктом розмови. Також залучення VR може бути ефективним доповненням сучасних підручників.

Отож при впровадженні та використанні віртуальної реальності обидві сторони навчального процесу отримують зосередженість, максимальну залученість та результативність. Нажаль, наразі освітній процес потребує змін,

адже запровадження і використання таких технологій вимагає не лише великих фінансових вливань, а й готовність педагогів до його використання. Наразі, приблизно більшу половину викладацького колективу в школах становлять особи вікової категорії, які не охоче прийматимуть такі зміни та потребу зміни підходу до вивчення певної галузі знань.

Вища освіта змінюється кожного дня, тому організації, які хочуть підтримувати конкуренцію та випускати "товарних" майбутніх працівників, повинні бути готовими адаптуватися до новітніх тенденцій.

З іншого боку, сектор вищої освіти бачить великий потенціал у сфері віртуальної реальності. У дослідженнях та освіті 2018 року було виявлено, що близько 28% вищих навчальних закладів брали участь у глибокому впровадженні VR, а 18% бачили повне впровадження. Незважаючи на це, деякі критики досі вагаються щодо прийняття VR для університетів та коледжів.

Деякі експерти висловлюють кілька слушних дорікань, які можуть перешкодити застосуванню VR у вищій освіті. Оскільки цифрове навчання не є абсолютно новим, існують технології - хоча і не такі захоплюючі, як віртуальна реальність, які роблять її використання зайвим. Досвід деяких додатків віртуальної реальності був скоріше дуже емоційним, а не фактичним. Це викликає більше сумнівів щодо етичності використання технології, а також щодо психологічних обов'язків, коли VR застосовується у навчанні.

Зміни у вищій школі принесли відчутну користь. Наприклад, нові технології, такі як віртуальна реальність, спростили навчання, зробивши його легко доступним для всіх учнів, незалежно від їх місцезнаходження. Крім того, це дозволило установам пропонувати персоналізоване навчання, щоб допомогти учням отримати ідеальне поєднання навичок.

Однак ці технології в їх поточному режимі застосування дуже дорогі. З цієї причини багато установ не в змозі скористатися ними. Щоб усунути цю перешкоду, університети та коледжі повинні вкласти значні кошти в дослідження, щоб запропонувати інноваційні, але дешевші способи впровадження нових технологій. Окрім технологій, необхідні додаткові дослідження, щоб визначити, яка програма буде найкращою для майбутніх учнів.

Список використаних джерел:

1. Burroughs, A. (2018). UBTech 2018: Higher Ed Sees Great Potential in Virtual Reality. EdTech Magazine.
2. Yu, S., Ally, M., & Tsinakos, A. (2020). Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum (pp.170). New York, NY: Springer. Інтернет ресурс. [Режим доступу]:
https://books.google.co.ke/books?id=HtLHDwAAQBAJ&dq=%22Educators+are+in+creasingly+interested+in+incorporating+3D+VR+into+pedagogical+practices+because+of+the+learning+benefits+it+offers+students%22&source=gbs_navlinks_s
3. Paterson, J. (2018, August 28). Arizona State online biology students getting hands-on experience in virtual labs. EducationDive.

Олена Коломієць

аспірант, викладач-стажист,
Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Ключові слова: *інтернаціоналізація, вища освіта, академічна мобільність, Болонський процес, Європейський простір вищої освіти.*

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Економічна криза України, підсилена політичними негараздами, обумовлює певні проблеми в розбудові освітнього сектора нашої держави. Оскільки інтернаціоналізація вищої освіти є важливим показником тих глобалізаційних процесів, які відбуваються в країні, питання імплементації загальноєвропейських та світових підходів до удосконалення якості освітнього процесу, а також дотримання міжнародних норм щодо реалізації права громадян на освіту являються надзвичайно актуальними.

Необхідність в глибокому аналізі та осмисленні глобалізаційних процесів є очевидною для України, оскільки прагнення до інтернаціоналізації вищої освіти визначається рівнем міжнародної співпраці між науковими установами та закладами вищої освіти, а також рівнем академічної мобільності та можливості обміну міжнародним досвідом, можливістю залучення закордонних організацій, освітніх фондів та провідних наукових шкіл до удосконалення системи освіти України. Зміцнення міжнаціональних освітніх і культурних зв'язків нашої країни з країнами Європи слугуватиме запорукою підвищення якості вітчизняної вищої освіти [4].

Мета нашого дослідження полягає у виявленні тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти України.

Методи дослідження. Відповідно до мети дослідження використано наступні дослідницькі методи:

- історико-хронологічний аналіз для визначення основних періодів становлення інтернаціоналізації вищої освіти;
- аналіз теоретичних і практичних даних для визначення стану дослідження проблеми інтернаціоналізації як в Україні, так і в світі;
- порівняльний аналіз для визначення особливостей та тенденцій інтернаціоналізації вищої освіти в Україні та в країнах Європи [3].

Результати та висновки. Період з 1991 року по 2004 рік можна охарактеризувати як період з одного боку стагнації в освітньому процесі, з іншого певних здобутків окремих закладів вищої освіти України у питанні академічної мобільності як результату підписання угод про співпрацю з деякими закладами Європи, США, Канади та Китаю.

Наступний період з 2005 по 2013 рік характеризується насамперед дією (спочатку формальною) засад Болонського процесу та, як результат, дедалі прогресивнішою та відчутнішою політикою євроінтеграції та світової глобалізації в Україні [2].

Сучасний період вже, власне, інтернаціоналізації освіти України характеризується підписанням Угоди про асоціацію України з Європейським Союзом, створенням Європейського простору вищої освіти, підписанням надзвичайно важливих Законів України «Про вищу освіту» та «Про наукову і

науково-технічну діяльність». В даний період істотно активізувалася міжнародна співпраця закладів вищої освіти та наукових установ України.

Проблема вирівнювання потоку академічних обмінів є дуже актуальною в міжнародній співпраці, оскільки напрямок з України в Європу залишається значно інтенсивнішим, ніж у зворотному напрямку. Також слід зазначити, що недостатнє фінансування на державному рівні перешкоджає повномасштабному здійсненню академічних обмінів, що уповільнює процес інтернаціоналізації вищої освіти в Україні [1].

Отже, на підставі викладеного вважаємо, що для участі України у світовому освітньому процесі на паритетних умовах необхідно не лише максимально наблизити реформування вітчизняної системи освіти до міжнародного рівня, а й підвищити показники інтелектуальної діяльності завдяки зменшенню масовізації вищої освіти, а також залученню додаткового державного та недержавного фінансування освіти і науки для того, щоб вивести вищу школу України на світовий рівень.

Список використаних джерел:

1. Антонюк Т. Міжнародне співробітництво та інтеграція у галузі освіти як важливий фактор конкурентоспроможності української освітньої системи. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Історичні науки.* 2013. Вип. 21. С. 149-155.
2. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. За заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка. 2016. 448 с.
3. Сбруєва А. А., Єременко І. В. Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія / за заг. ред. А. А. Сбруєвої. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2019. 254 с.
4. Чайка-Петегірич Л. Міжнародна співпраця університетів як невід'ємна складова трансформації вищої школи України у європейський освітній простір. *Галицький економічний вісник.* Тернопіль: ТНТУ. 2014. Том 45. №2. С. 45-50.

Тетяна Коноваленко,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна

Тетяна Тарасенко

кандидат педагогічних наук, доцент,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького
м. Мелітополь, Україна

ПОЄДНАННЯ НАВЧАННЯ І ДОСЛІДЖЕНЬ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД В УКРАЇНСЬКИХ РЕАЛІЯХ

Ключові слова: поєднання навчання і досліджень, європейський досвід, заклад вищої освіти, освітня програма, якість вищої освіти

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Система вищої освіти в Україні зазнає кардинальних змін на сучасному етапі розвитку. Характерним для цього процесу є засвоєння найкращих світових практик з особливим акцентом на європейському досвіді. Власне одним з головних орієнтирів курсу змін є суттєво оновлена нормативна база, зокрема Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», а також критерії оцінювання якості освітньої програми та процедура проходження закладами вищої освіти акредитації освітніх програм. На докорінну зміну процедури проведення акредитації суттєвий вплив справили стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти.

З-поміж інших важливих аспектів провадження освітньої діяльності на особливу увагу заслуговує навчання і викладання за освітньою програмою. Поєднання навчання і досліджень становить певний виклик для освітян і студентства, адже фокус зосереджено на якості вищої освіти, а сучасний інформаційний простір містить безліч пасток, що створюють умови для поширення «псевдонауки» (різні види плагиату, купівля готових наукових робіт, компіляція тощо). Постають питання академічної доброчесності, які вже поступово починають вирішуватись, проте академічна культура в українських університетах має постійно вдосконалюватись та охоплювати усі напрями їх діяльності.

Передумови до сьогоденної спільної реалізації навчальної і дослідницької діяльності здобувачів з'явилися ще наприкінці минулого тисячоліття, проте вони не були настільки взаємозумовленими і тісно переплетеними. Ще в 2013 році Н.П. Волкова зазначала, що залучення студентів до наукових досліджень є найважливішим завданням сучасного університету. Крім того, вчена підкреслює важливість здійснення освітньої діяльності викладачами на основі результатів їх наукових досліджень. Вона вказує, що стратегія розвитку об'єднаної Європи ґрунтується на «використанні трикутника знань – освіти, досліджень та інновацій» [1].

На винятковому значенні наукового вектору діяльності сучасного закладу вищої освіти наполягає й Л.В. Жук, зокрема щодо стратегічних напрямів розвитку університету: «забезпечення якісної підготовки фахівців, поглиблення міжнародної освітньої та наукової діяльності, удосконалення системи підготовки та атестації наукових та науково-педагогічних кадрів, розвитку інноваційної діяльності» [2, с. 146]. Вчена також моделює своєрідний трикутник з дещо іншим компонентним складом – наука, освіта і виробництво, що які вкупі сприяють «формуванню економіки, заснованої на знаннях, та є основою забезпечення суспільного розвитку» [2, с. 147].

Зверталась до питань організації навчання на основі досліджень і Л.В. Козак вказуючи, що студенти не споживають знання в готовому вигляді, а застосовують необхідних стратегій. Вона виокремлює такі позитивні впливи поєднання навчання і досліджень, як «формування у студентів наукового світогляду, оволодіння методологією і методами наукового дослідження, розвиток творчого мислення та індивідуальні здібності у вирішенні практичних завдань, удосконалення основних дослідницьких вмінь особистості, що надзвичайно важливо у підготовці майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності» [3, с. 43]. Проте вчена наголошує на необхідності вирішення низки практичних завдань окресленої проблеми.

Як бачимо, європейський досвід поєднання навчання і досліджень є частково засвоєним, проте практичні питання запровадження елементів

дослідження в освітній процес за будь-якою освітньою програмою, постійне оновлення змісту освіти на основі наукових досліджень викладачів, інтернаціоналізація інтегрованої науково-освітньої діяльності вимагають конкретних рішень.

Методи дослідження. Оскільки ми тільки розпочинаємо дослідження окресленої проблеми, ми вдалися до критичного аналізу наявних літературних та онлайн джерел, вивчення позитивного досвіду закладів вищої освіти України та Європейського Союзу, консолідації досвіду поєднання навчання і досліджень в межах кількох освітніх програм Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, аналізу результатів опитувань серед студентів і викладачів.

Опрацювання низки наукових праць вітчизняних дослідників підтвердили наше припущення щодо актуальності питання поєднання навчання і досліджень у сучасній вищій освіті. Необхідність з'ясування можливості використання європейського досвіду була зумовлена безпосереднім впливом на появу цілеспрямованого та усвідомленого застосування критерію якості вищої освіти стосовно інтеграції її наукового й освітнього векторів діяльності.

Оприлюднення університетських відомостей про самооцінювання освітніх програм дозволило нам зануритись у конкретні приклади поєднання навчання і досліджень, інтернаціоналізації цього напрямку діяльності. Отримані результати ми порівняли з досвідом науково-освітньої інтеграції в МДПУ імені Богдана Хмельницького, зокрема на прикладі освітніх програм філологічного факультету. Для моделювання сприятливого освітньо-наукового простору для здобуття вищої освіти ми консолідували наявні на філологічному факультеті позитивні практики і проаналізували їх потенціал щодо вирішення нашого дослідницького питання.

У нагоді стали проведені в університеті опитування здобувачів вищої освіти, які упродовж останніх кількох років стали важливим інструментом для перегляду та вдосконалення усіх освітніх програм. Для отримання повної картини нами було проведено також опитування серед викладачів філологічного факультету. Під час опитування було з'ясовано ставлення викладачів і студентів до поєднання навчання і досліджень, активних форм і методів реалізації цього напрямку, особистий внесок у вирішення проблеми.

Висновки, результати. Вивчення позитивних практик українських університетів стосовно організації спільної реалізації освітньої і наукової діяльності здобувачів показало, що переважно застосовуються науково-дослідні технології опанування навчального матеріалу в аудиторній роботі, виконання індивідуальних досліджень, написання статей і наукових робіт (курсівих і дипломних), здійснюється участь у конкурсах науково-дослідних робіт, проектній і грантовій діяльності. У навчальних планах освітніх програм є окремі освітні компоненти, присвячені організації наукових досліджень, а також елементи науково-пошукової діяльності інтегровано в інші дисципліни.

На оновлення змісту освіти на основі наукових досліджень викладачів суттєво впливає сучасна вимога відповідності викладача дисциплінам, які він викладає. Таким чином, цей аспект закладено в нормативну базу здійснення освітньої діяльності.

Питання взаємозв'язку інтернаціоналізації з освітньо-науковою діяльністю студентів і викладачів поступово вирішується, проте ще не набуло комплексного вирішення. Своєрідним викликом в цьому плані стала пандемія коронавірусної хвороби. З одного боку, вона знизила рівень академічної

мобільності, з іншого – сприяла активізації дистанційної співпраці через засоби відеоконференцзв'язку та цифровий інструментарій для співпраці (спільні документи, віртуальні дошки тощо).

Якими б не були зовнішні умови, сучасні заклади вищої освіти тяжіють до швидкого реагування і знаходження оптимальних рішень, які сприяють сталості їх розвитку. У «Стандартах і рекомендаціях щодо забезпечення якості в ЄПВО» зазначається, що «вища освіта, дослідження та інновації відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та глобальної конкурентоспроможності. Враховуючи бажання європейських суспільств все більше ставати суспільствами знань, вища освіта стає істотною складовою соціально-економічного і культурного розвитку» [4, с. 5]. Отже, суспільна місія сучасного університету сприяє не тільки його саморозвитку, а й впливу на суспільство загалом.

Узагальнення позитивного досвіду стосовно поєднання навчання і досліджень в МДПУ імені Богдана Хмельницького дозволило нам здійснити контрольний зріз ефективності цього напряму діяльності та виявити можливі шляхи підвищення якості освіти.

В освітньому процесі філологічного факультету МДПУ імені Богдана Хмельницького активно використовуються засновані на дослідженнях методи: case study, проєктні завдання, мозковий штурм, симуляція, task-based learning, спостереження, диспут, ділова гра, inquiry-based learning тощо. Постійно застосовується вивчення попереднього досвіду студентів та рефлексія щодо вивченого матеріалу. Структура занять відповідає циклу Колба та містить такі компоненти як конкретний досвід, спостереження і рефлексія, концептуалізація, експериментування, яке замикає коло і сприяє невинній освітньо-науково-аналітичній діяльності здобувачів.

У навчальних планах освітніх програм факультету наявні освітні компоненти, які сприяють повному зануренню студентів у світ науки. Це такі дисципліни як «Основи науково-педагогічних/ наукових досліджень», «Аналітичне читання», «Академічне письмо», «Основи академічної доброчесності», «Написання наукової роботи». Курс «Методики навчання англійської мови» містить розділ “Action Research”, який показує практичні шляхи здійснення науково-дослідної діяльності вчителем іноземної мови.

Не можна оминати увагою й написання студентами самостійно та разом із науковими керівниками наукових статей, підготовку і захист курсових, конкурсних і дипломних робіт. Участь у семінарах, конференціях, форумах та інших наукових заходах сприяють становленню майбутнього фахівця, готового до постійного професійного вдосконалення. А участь викладачів у різноманітних вітчизняних та міжнародних проєктах і грантах сприяє постійному оновленню та інтернаціоналізації освітньої діяльності, її інтеграції з наукою.

Список використаних джерел:

1. Волкова Н. П. Залучення студентів до наукових досліджень як найважливіше завдання сучасного університету. Науковий вісник Донбасу. 2014. № 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_1_6

2. Жук Л.В. Наукові дослідження у вищих навчальних закладах: сутність, значення та перспективи. Вісник Національного університету «Львівська

політехніка». Серія «Проблеми економіки та управління». Том 873. Львів, 2017. С. 146-153.

3. Козак А. В. Розвиток університетської освіти: навчання на основі дослідження. Освітологічний дискурс. 2016. № 2 (14). С. 38-52.

4. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). К.: ТОВ «ЦС», 2015. 32 с.

Юлія Коробова,

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

Вікторія Козлова,

кандидат філологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

НАУКОВА ІНФОРМАЦІЯ У СУЧАСНОМУ ІНТЕРНЕТ-СЕРЕДОВИЩІ: ПРИНЦИПИ ПОШУКУ ТА ВІДБОРУ

Ключові слова: наукова інформація, достовірність, принципи відбору, інтернет-середовище.

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. В умовах глобалізаційних змін в економіці, освіті й науці сучасне інтернет-середовище набуває статусу домінуючого джерела наукової інформації, а зростання інтернет-аудиторії академічної спільноти сприяє створенню нових інформаційних сервісів та значних мережевих масивів. При цьому актуальності набуває проблема пошуку та відбору науково-педагогічними працівниками та здобувачами вищої освіти достовірних інтернет-ресурсів наукової інформації. Пильний інтерес дослідників викликають питання дотримання вимог наукової етики під час проведення досліджень (Веремюк, 2018), статусу Інтернету в інформаційній системі суспільства (Петренко, 2017), визначення методів ефективного відбору електронної інформації (Аксьонова, 2014) та типів електронних ресурсів, які використовуються в науково-дослідницьких роботах (Олексюк, 2014); вивчаються характеристики та основні властивості наукометричних баз й індикаторів цитування (Білощицький & Гогунський, 2013), а також фактори, що впливають на значення кількісних показників наукометричних систем (Чайковський, Сілікіна, & Потоцька, 2013).

Методи дослідження. Метою дослідження є визначення принципів пошуку й відбору наукової інформації в сучасному інтернет-середовищі. А основними методами наукової розвідки стали аналіз та синтез, систематизація наявних джерел із проблеми дослідження, а також узагальнення для формування висновків.

Висновки. Основними критеріями, що застосовують пошукові системи при побудові ієрархії сайтів є корисність інформаційного наповнення сайту, його репутація та кількість учасників мережі. Для користувачів Інтернет постає анізотропним середовищем, тобто його вигляд змінюється в залежності

від запиту до пошукової системи і вибору такої системи (Петренко, 2017). Відповідно у процесі пошуку інформації варто звертати увагу на ті сайти, де інформація характеризується високою якістю, унікальністю, посиланням на надійні джерела (Аксьонова, 2014), а саме: сайти інформаційних агентств світового рівня, державних установ (центральної, регіональної владних структур); міжнародних організацій; бібліотек; наукових конференцій, семінарів та інших заходів; закладів вищої освіти. Запорукою достовірності інформації є використання систематизованих матеріалів, що містяться в інституційному репозитарії освітніх закладів, оскільки вони поєднують переваги мережевого ресурсу та традиційного видання, де статті ретельно підібрані, упорядковані, і містять об'єктивні результати досліджень. Заслужують на довіру також електронні журнали, публікацію яких успішно впроваджують у практику академічні спільноти. Електронні журнали представлені трьома типами: паралельні (електронні журнали є копією традиційного друкованого видання в електронній формі); оригінальні (публікують виключно в електронному форматі); інтегровані (призначені доповнити друковану форму пошуковою системою, фото, аудіо, відео та іншими даними). Важливим фактором у визначенні достовірності та науковості відомостей стає рейтинг журналу (Олексюк, 2014).

Розроблено також алгоритм перевірки інформації на достовірність: при відсутності автора рекомендовано встановити власника сайту, звернути увагу на наявність електронної пошти або можливість коментування. Це підвищує рівень довіри до тексту, а наявність наукового ступеня додає довіри джерелу; пошукова система допоможе перевірити ім'я автора, щоб оцінити його авторитет в науковій спільноті (Аксьонова, 2014). Важливим виявляється також вивчення переліку літератури, що подає автор в кінці публікації.

Для оцінки достовірності та надійності інформації враховуються такі параметри веб-сторінок як навігація та зручність використання (карта сайту, меню, гіперпосилання), рейтинг сайту, дата розміщення матеріалів та оновлення сайту, URL-адреса сайту (.gov, .com, .edu, .org), наявність граматичних та орфографічних помилок.

Варто зазначити, що при створенні наукових текстів висувається низка вимог до вчених як авторів та експертів (Веремюк, 2018), що безпосередньо стосуються і використання інформації в інтернет-середовищі.

Статтею 42 Закону України «Про освіту» визначено норми академічної доброчесності, зокрема, «обов'язкове посилання на джерела інформації у разі використання ідей, тверджень, відомостей; дотримання норм законодавства про авторське право; надання достовірної інформації про результати досліджень; контроль за дотриманням академічної доброчесності здобувачами освіти» (Закон України «Про освіту», 2017). Академічна доброчесність є складовою академічної культури дослідника, що завжди повинен діяти з позицій академічної доброчесності в процесі своєї наукової діяльності. Це мінімізує випадки академічного плагіату і стане запорукою створення якісних текстів.

Отже, рівень якості дослідження з використанням наукової інформації з мережевих ресурсів залежать від уміння послуговуватися принципами її пошуку та відбору: звертати увагу на ті сайти, де інформація характеризується достовірністю; використовувати матеріали, опубліковані в інституційному репозитарії закладів вищої освіти, електронні журнали; застосовувати алгоритм перевірки інформації на достовірність; дотримуватися норм законодавства про авторське право та норм академічної доброчесності.

Список використаних джерел:

- Веремюк, Л. Л. (2018). Вимоги наукової етики до проведення науково-педагогічних досліджень, *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження*, збірник матеріалів II Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти. Київ, Україна, 32-34. Здобуто з: <https://drive.google.com/file/d/1Nomif6KHnmvNE9PGcQFLALuRii5Atf-T/view>
- Аксьонова, Н. (2014). Методика відбору інтернет-інформації: вплив сучасних інтернет-технологій. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського*, 39, 385-396. Здобуто з: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=1059:metodika-vidboru-internet-informatsiji-vpliv-suchasnikh-internettehnologij&catid=127&Itemid=460
- Олексюк, О. (2014). Аналіз використання електронних ресурсів у науково-дослідній роботі майбутніх вчителів інформатики. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*, 2 (5). Здобуто з: <https://core.ac.uk/download/pdf/228635843.pdf>
- Білощицький, А. О., & Гогунський, В. Д. (2013). Наукометричні бази та індикатори цитування наукових публікацій. *Інформаційні технології в освіті, науці та виробництві*, 4 (5). Здобуто з: <http://dspace.opu.ua/jspui/bitstream/123456789/2691/1/29.pdf>
- Чайковський, Ю.Б., Сілкіна, Ю.В., & Потоцька, О.Ю. (2013). Наукометричні бази та їх кількісні показники. *Вісн. НАН України*, 9. Здобуто з: <http://dspace.nbu.gov.ua/bitstream/handle/123456789/68120/05Tchaikovsky.pdf?sequence=1>
- Петренко, О. С. (2017). *Інтернет як субпростір суспільства: структури та процеси*. (Автореферат кандидатської дисертації). Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків.
- Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р., № 2145-VIII. Здобуто з: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

Інна Кравчук,

аспірантка,

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

СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПОНЯТТЯ «ЖІНОЧА ОСВІТА»

Ключові слова: жіноча освіта, гендерна рівність, школа, доступ до освіти

Постановка проблеми. За останні двадцять років спостерігаємо зростання зацікавленості українських дослідників гендерною тематикою, зокрема проблемою гендерного паритету та шляхами подолання гендерних стереотипів. Протягом багатьох історичних періодів жінкам відводилася другорядна роль, що значно обмежувала їхні можливості. Важливо простежити основні етапи руху за права жінок, ключовими з яких були виборче право, право на освіту та справедливу (на рівні з чоловіками) оплату праці. Розглянемо, яку роль відіграла освіта для розширення прав жінок. Впродовж століть особи жіночої статі мали обмежений доступ до навчання, тому виникла необхідність розглянути їхній досвід окремо, визначити та зафіксувати

проблеми, з якими вони стикалися на шляху до повноцінної освіти, надати характеристику ролі та місцю дівчат і жінок у системі початкової, середньої та вищої освіти, порівняти освітні можливості дівчат і юнаків у різні історичні періоди та з'ясувати вплив здобутої освіти на подальше життя дівчат, їхню професійну, науково-дослідну та суспільну діяльність.

Методологія дослідження. У своєму дослідженні ми користуємося низкою різноманітних джерел, до яких належать офіційні документи, закони, звіти, статистичні дані, навчальні плани та програми, преса минулого та сучасності тощо. Наше дослідження базується на принципах науковості, об'єктивності та історизму, що зумовляють використання певного комплексу методів: метод історико-ретроспективного аналізу, порівняльно-історичний метод, конкретно-пошуковий метод, метод синтезу та систематизації, наукової інтерпретації та узагальнення отриманих даних.

Основні внески та результати. Насамперед необхідно визначити зміст поняття «жіноча освіта». На думку членкині Української асоціації дослідників жіночої історії, історикині Іванни Черчович, «жіноча освіта» - збірне поняття, яке охоплює комплекс проблем і дискусій навколо навчання дівчат і жінок від початкової до вищої школи. Воно містить питання гендерної рівності й однакового для всіх доступу до освіти, проблему роздільного навчання та його релігійного спрямування як звично релевантної до жінок практики» [2].

В Українському педагогічному словнику знаходимо інформацію про виокремлення жіночої освіти, як самостійної галузі освіти у зв'язку з нерівноправним соціальним становищем жінки. Там само зазначено, що назва втрачає своє значення в умовах набуття жінками всієї повноти громадянських і політичних прав [1, с.126].

Проте не можна сказати, що поняття втратило свою актуальність у глобальному вимірі. Звернемо увагу на кількість неграмотного населення світу: за даними звіту The World's Women за 2015 рік, що публікується Статистичним відділом Департаменту з економічних та соціальних питань ООН, неграмотне населення становить 781 млн, з яких жінки складають майже дві третіх [4]. Особливо гостро проблема відчувається у деяких країнах Африки та Азії. Хоча за останнє двадцятиріччя значно зросла кількість дівчат, які відвідують школу, гендерна рівність в освіті - це набагато більше ніж доступ до неї. Суспільні норми та традиції впливають на зміст підручників, розклад, ставлення вчителів, правила поведінки, ставлення до насилля та агресії - все це формує світогляд хлопчиків і дівчаток та має вплив на їхні можливості і подальше життя. У той же час школа має величезний потенціал для здійснення соціальних змін та трансформації гендерних відносин [3, с.45].

Висновки. Гендерна рівність - це один з ключових факторів стабільного розвитку суспільства. Здобуття права отримати вищу освіту на рівних з чоловіками умовах стало одним з важливих етапів емансипації європейських жінок, збільшило їхню свободу вибору і дій. Проте у світі ще залишаються країни, де утискають права жінок, зокрема обмежують їхнє право на освіту. Батьки, прихильники патріархальних соціальних норм, часто не тільки не заохочують, а навпаки стоять на заваді навчання дівчат. Дуже важливо, щоб заклади освіти стали місцем, вільним від дискримінації та стереотипів.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 374 с.

2. Черчович І. Жіноча освіта в Україні: історичний огляд. Гендер в деталях. 2017. URL: <https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/zhinocha-osvita-v-ukraini-istorichniy-oglyad-134122.html> (дата звернення: 10.05.2021).
3. The World Bank Group. Voice Agency and Empowering women and girls for shared prosperity. 2014. 200 p.
4. The World's Women 2015. Education. Chapter 3. URL: <https://unstats.un.org/unsd/gender/chapter3/chapter3.html> (дата звернення: 12.05.2021).

Тетяна Крижановська,
доктор медичних наук, професор
КЗВО Дніпровська академія неперервної освіти
м. Дніпро, Україна

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ КОМПЕТЕНТНОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ (ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД)

Ключові слова: *досвід ЄС в професійному розвитку вчителів, компетентність, діяльність курсів підвищення кваліфікації вчителів.*

Аналіз зарубіжних джерел дозволив встановити, що в даний час в більшості країн світу спостерігається посилення міжнародного співробітництва та імплементація міжнародних ініціатив в національну законодавчу базу, які обумовлені усвідомленням педагогічної та соціальної значущості інклюзії в суспільстві. Усі європейські країни прагнуть працювати над створенням більш інклюзивних систем освіти. Кожен робить це різними способами, залежно від минулого та поточного контексту та власної історії. Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти дедалі частіше сприймається як життєво важливий компонент у цьому.

Постановка проблеми. Професійна підтримка вчителів в інклюзії - тема, яка хвилює суспільства багатьох країн. З нашої точки зору цікавим в цих питаннях є досвід Данії. Про це говорили на форумі «Навчання без перешкод» (Україна, 21.10 2020р, м.Київ)[1]. Проектна менеджерка Європейського Агентства з Особливих Потреб і Інклюзивної Освіти* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education) Антоула Кефалліноу у своєму виступі підкреслила: «Прийняття різноманітності, вміння, навички, підтримка, співпраця і професійний розвиток... Інклюзивна освіта неможлива без цих ключових засад. Вчителі, які мають чималий досвід або лише починають працювати в інклюзивній освіті, мають багато питань щодня і долають непрості виклики»[1].

Європейське агентство*, створене за ініціативою уряду Данії (1996 р), як платформа для співпраці у сфері інклюзивної освіти країн-членів ЄС та країн-партнерів, пропонує політику, що регулює систему інклюзивної освіти і повинна забезпечувати чітке бачення та концептуалізацію інклюзивної освіти як підходу для покращення освітніх можливостей усіх учнів. Вона також повинна чітко окреслювати, що ефективно впровадження інклюзивної системи освіти – це співвідповідальність усіх освітян, лідерів та тих осіб, які ухвалюють рішення. Усі європейські країни прагнуть працювати над

створенням більш продуктивних інклюзивних систем освіти. Кожен робить це різними способами, залежно від минулого та поточного контексту та власної історії. Підготовка вчителів до впровадження інклюзивної освіти дедалі частіше сприймається як життєво важливий компонент у цьому. Тема професійного навчання викладачів – пріоритет для всіх країн-членів Агентства*. Згідно з результатами проекту, на освіту вчителів дедалі більше впливають зміни в системах вищої освіти в ЄС. У більшості європейських країн говорять про необхідність вищого рівня кваліфікації для підготовки викладачів інклюзивних шкіл”, – каже Антоула Кефалліноу. Курси з інклюзивного навчання не завжди інтегруються в університетські програми початкової освіти викладачів. Їх пропонують і як факультативні, або такі програми можна пройти під час спеціальних тренінгів.[1]

Навчання з інклюзивної освіти зазвичай у Європі проводять трьома способами:

1. «Дискретні» курси або окремі програми, розроблені фахівцями. Вони, як правило, вимагають від викладачів перед початком пройти один або кілька курсів, орієнтованих на спеціальну/ інклюзивну освіту. Ці курси або модулі розроблені для підтримки інклюзивної практики .

2. «Інтегровані» курси, розроблені завдяки співпраці між викладачами загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладів. В «інтегрованій» моделі педагоги та вчителі спеціальної освіти проходять деякі курси разом, і курсова робота має на меті доповнити одне одного.

3. «Об'єднані» курси – це спільна робота фахівців країн ЄС. Вони містять досвід кожної окремої країни і розраховані для початкового рівня викладачів, які будуть працювати з учнями з особливими освітніми потребами.[1]

“У багатьох країнах є скептицизм щодо практики додавання деяких курсів з інклюзії до загальної навчальної програми університетів, які готують вчителів. Чимало нарікають, що цього недостатньо. Потрібні більш глибокі і комплексні зміни у сфері підготовки інклюзивних вчителів”, – зазначає Антоула. Основний виклик у підготовці вчителів, на її думку – переосмислення інклюзивних компетентностей у межах ширших навчальних умінь і навичок. Це не повинна бути розробка «спеціальних» компетентностей для задоволення потреб конкретних учнів. Насправді «спеціальна» освіта і «спеціальні» методи викладання та стратегії самі собою не виявились достатньо відмінними від тих, які використовуються для навчання всіх учнів. Тому, замість зосереджуватись на спеціальній освіті, у викладачів слід розвивати відповідні вміння з питань інклюзивної педагогіки, навчати підходів, орієнтованих на індивідуальні потреби учнів, співпраці та вирішення практичних проблем. Це вимагає кардинальних змін у ставленні вчителів та викладачів ВНЗ до різноманітності та їхнього мислення щодо навчальної програми, педагогіки та оцінювання. Тому важливо забезпечити ефективну і постійну підтримку професійного навчання всіх викладачів.

Агентство* розробило Профіль інклюзивних вчителів і відокремило чотири основні цінності в роботі вчителів в інклюзивній освіті[1]:

-цінування різноманітності учнів – різниця між учнями розглядається як ресурс та переваги для освіти;

- підтримка всіх учнів – викладачі мають великі очікування щодо досягнень усіх учнів;

-робота з іншими – співпраця та робота в команді є важливими підходами для всіх учителів;

- постійний персональний і професійний розвиток – викладання є навчальною діяльністю, і викладачі беруть на себе відповідальність за власне навчання протягом усього життя.[1.]

Основні положення щодо національної освіти і ролі педагогічних кадрів знайшли відображення у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття) та ін.

Вітчизняні вчені досліджували різні аспекти проблеми інклюзії та соціалізації осіб з особливими освітніми потребами (ООП), в тому числі вивчали особливості підготовки кадрів для освітнього інклюзивного середовища та їх діяльність в умовах Нової української школи (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Миронова, Т. Сак, В. Синьов, К. Островська, О. Таранченко, О. Заболотна, О. Ковальчук, Т. Лісова, С. Щудло та ін).

Згідно визначення Дж. Шіренса, професійний розвиток – це «система різних видів діяльності з метою підготовки вчителів до професійної діяльності, що включає початкову підготовку, програми введення у професію, післядипломну підготовку, неперервний професійний розвиток в умовах діяльності в навчальному закладі» [2]. Така діяльність розвиває особистісні вміння й навички, знання, майстерність та інші характеристики вчителя. Тобто професійний розвиток учителів – неперервний процес, що охоплює такі складові: початкову підготовку, введення у професію та постійне вдосконалення особистісних, соціальних і професійних компетентностей педагога. Наукові дослідження вчених сьогодні лягли в основу підготовки фахівців (спеціальних педагогів, вчителів загальноосвітніх шкіл та ін.) до роботи в умовах інклюзії. Введення інтеграції (інклюзії) в освітню практику Нової української школи (НУШ) виявило ряд проблем, найважливіші з яких наступні: неготовність учителя до нового виду професійної діяльності; потрібність значної і тривалої організаційно-методичної роботи з дітьми з ООП з урахуванням рівня розвитку кожної дитини та забезпеченням реального вибору моделі інтеграції [2,3].

Мета статті - підвищення компетентності вчителя НУШ до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі.

Інклюзія ґрунтується на ідеях єдиного освітнього простору для всіх дітей, в якому є різні освітні маршрути, це не адаптація учнів з ООП до труднощів у навчанні в масовій школі, а реформування всієї школи і пошук інших педагогічних підходів до навчання, які найбільш повно враховували б особливі освітні потреби учнів з ООП. Ключовим аспектом успішного впровадження інклюзивної освіти (ІО) є формування компетентцій педагога в умовах інклюзії [4] та наявність відповідного спеціального, методично обґрунтованого програмного забезпечення, яке б сприяло підтримці учнів з особливими потребами у загальноосвітньому просторі. Науковці (Дж. Равен, А. Андреєва, І. Зимня, А. Хуторський, Г. Селевко, О. Пометун, Р. Пастушенко, О. Овчарук та ін.) зазначають, що професійна компетентність – це показник готовності фахівця до виконання конкретної професійної діяльності на відповідному якісному рівні з використанням устояних професійно важливих якостей і досвіду. Професійна компетентність включає також наявність у фахівця стратегічного мислення і його креативність, тобто здатність і психологічну готовність брати активну участь у процесах розвитку [5]. В концептуальну основу підготовки компетентного вчителя у сучасній науці закладено когнітивний, системний, компетентний та інтегративний підходи [5].

Для успішності інтеграції та інклюзії дітей з ООП в Україні здійснюються різні програми і створюються спеціальні умови, які можна позначити як

основні вимоги інклюзивної освіти: системний підхід (освітній, соціальний, нормативно-правовий, економічний); законодавче реформування системи освіти під завдання інтеграції; зміни в підготовці вчителя, психолога та інших фахівців масової школи; соціальне партнерство масової і спеціальної шкіл; соціально-психологічний аспект-формування толерантності, зміна менталітету; командна робота фахівців (адміністратор, учитель, психолог, спеціальний педагог, логопед і ін.) по супроводу учнів; організаційні, методичні та дидактичні перетворення в масовій школі; система ранньої комплексної допомоги дитині з ООП, робота з батьками та ін. [3]. Важливою умовою підготовки педагога стає комплекс спеціальних психолого-педагогічних, анатомо-фізіологічних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, стратегій і тактики поведінки, стереотипів й установок, які дозволяють запроваджувати й використовувати ефективні педагогічні технології навчання й виховання різних категорій дітей з особливими потребами [4]. Успішність усього навчального процесу буде залежати від можливості адаптуватися вчителю до нових вимог та особливостей, від здатності й бажання зробити свій власний, індивідуальний внесок у здійснення педагогічного процесу, його розвиток і вдосконалення, у моральній, психологічній готовності педагога до роботи із дітьми з ООП, а також знань про специфіку розвитку дітей з ООП, вміння здійснювати корекційні заходи в умовах Нової української школи.

Підвищення кваліфікації в області корекційних методів навчання може помітно змінити установки вчителів до інклюзивної практики освіти. Реальна практика роботи шкіл показує, що педагоги на інтуїтивному рівні використовують способи підтримки учнів з ООП в освітньому процесі, але цього недостатньо [3]. На сьогодні в Україні змінено законодавство, суспільна і педагогічна думка відносно освіти дітей з ООП, але процесуально інклюзивне навчання потребує модернізації навчально-методичного забезпечення та підготовки фахівців. Вищі навчальні заклади України вже проводять підготовку кадрів для ІО в НУШ, проте, ще в недостатній кількості.

Дніпровська академія неперервної освіти (кафедра загальної, спеціальної педагогіки, інклюзивної освіти та реабілітації) активно удосконалює систему інклюзивного навчання: проводяться наукові дослідження актуальних питань ІО, навчання магістрів, підготовка педагогів на курсах підвищення кваліфікації з використанням вебінарів, тренінгів, «круглих» столів, конференцій. Результати НДР «Інклюзивна освіта як засіб реабілітації дітей з особливими освітніми потребами» стали основою для написання посібників для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання з питань психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП [3,6,7], удосконалення роботи ІРЦ та ін.

Фундаментом підготовки вчителя є знання загальної та спеціальної педагогіки і психології. Навчання педагогів особливостям роботи в інклюзивних закладах проводиться: -на базі магістерських програм з питань загальної та спеціальної педагогіки (тематичні цикли «Інклюзивна освіта», «Психолого-педагогічна реабілітація осіб з особливими освітніми потребами»); - курсах підвищення кваліфікації («Асистент вчителя класу з інтегрованою/інклюзивною формою навчання», «Основи корекційної педагогіки», «Логопедія», «Нова українська школа», «Соціально- педагогічна діяльність в дошкільних закладах освіти» та ін.); - лекцій з основ корекційної педагогіки на всіх курсах академії [2].

Щоб бути компетентним в інклюзивній педагогіці, організації інклюзивного освітнього простору в НУШ, здатним до впровадження інновацій

в освіті, вчителі крім опрацювання низки нових навчальних дисциплін та різноманітних теоретичних знань проходять відповідну педагогічну практику та формування практичних навичок роботи з дітьми з ООП у базових школах та багатопрофільних навчально-реабілітаційних та ресурсно-методичних центрах корекційної роботи та інклюзивного навчання міста. Особлива увага приділяється питанням: - діагностики фізичного і психічного стану дитини з ООП, - можливостям педагогічної реабілітації та корекції особливих освітніх потреб, наданні їм допомоги в освоєнні основної освітньої програми, - командній роботі супроводу, - здійсненню індивідуального ПМП супроводу цих дітей в освітньому процесі в різних умовах навчання (диференційованого, інтегрованого, інклюзивного, надомного, дистанційного і т. д.) [3-7].

Методи дослідження: у ході написання тез доповіді було використано аналіз, синтез та узагальнення.

Виводи. Підготовка компетентного вчителя до роботи в інклюзивних умовах потребує подальшої цілеспрямованої роботи по удосконаленню знань системи супроводу, яка зараз зазнає труднощів, достатньої методичної підготовки до навчання та соціалізації дітей з ООП, навчання педагогів співпрацювати з усіма учасниками процесу, працювати в команді, а також вивчення нового та поширення набутого досвіду інклюзивної освіти в нашій країні та ЄС.

Список використаних джерел:

1. Професійна підтримка вчителів в інклюзії: європейський досвід <https://nus.org.ua/articles/profesijna-pidtrymka-v-chyteliv-v-inklyuziyi-yevropejskij-dosvid/>
2. Scheerens, J. Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS) / J. Scheerens. – Luxembourg : Office for Official Publications of the European Union, 2010. – 204 p.
3. Крижановська Т.В «Освіта дітей з особливими потребами: шляхи розбудови нової української школи (психолого-педагогічні аспекти) / Укладачі: Полторацький О.В., Сиченко В.В., Москалець М.М., Крижановська Т.В.: Навчально-методичний посібник для навчальних закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання / відп. за вип. Романенко М.І. - ФОП Обдимко О.С.. – Дніпро. – 2019. – 103 с.
4. Чупахіна С. Психолого-педагогічний супровід дитини з ООП: співпраця із сім'єю / С. Чупахіна // Освітній простір України. Науковий журнал ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ. – 2015. – Вип. 6. – С. 100-104
5. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи / З.П. Ленів // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2014. – № 28. – С. 119-121, 123.
6. Крижановська Т.В, Родименко І.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з сенсорними порушеннями в інклюзивній освіті / Укладачі: Т.В Крижановська, І.М Родименко // Посібник для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами.-Дніпропетровськ. – 2016. – 98с
7. Крижановська Т.В, Родименко І.М. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами / Укладачі: І.М.Родименко, Т.В.Крижановська // Посібник для закладів загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання дітей з особливими освітніми потребами. – Дніпропетровськ.- 2017. – 225с

Інна Курліщук

кандидат педагогічних наук, доцент
ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка",
м. Старобільськ, Україна

SOFT SKILLS ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Ключові слова: Soft Skills, компетентність, заклади вищої освіти, майбутні фахівці, культурна компетентність майбутніх фахівців

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. У контексті інноваційних змін сучасної української системи вищої освіти, спричинених як загальносвітовими тенденціями глобалізації, так і європейським вибором України, важливим стає розуміння значення культури у процесах формування і розвитку особистості майбутнього фахівця. Сьогодні освітній простір закладів вищої освіти характеризується впровадженням процесів стандартизації відповідно до засад Болонської угоди, і разом з тим, виступає площиною культурного розмаїття та демократичного національного самовизначення здобувачів вищої освіти. В умовах широкого діалогу культур очевидним стає необхідність організації процесу підготовки майбутніх фахівців на засадах культурологічного підходу. Мета професійної освіти розглядається у контексті її розуміння як культурного процесу, що втілюється в гуманних та творчих способах створення освітнього середовища закладу вищої освіти та принципах взаємодії його учасників.

Культурна компетентність майбутніх фахівців трактується як ключова життєва компетентність у ХХІ столітті, оскільки не просто визначає особливості сприйняття об'єктивної реальності, а й міру інтеркультурованості та соціалізованості індивіда, й дозволяє вільно та успішно використовувати у професійній діяльності всі інші компетентності сформовані під час навчання у закладах вищої освіти.

Українськими науковцями (В. Білицькою [1], О. Малихіним та І. Гриценко [3], Г. Шпиталевською [4]) зазначається, що культурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства в усіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, прийняття принципів толерантності, плюралізму й дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; застосовувати засоби й технології інтеркультурної взаємодії; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних й інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.

Необхідною умовою формування культурної компетентності майбутніх фахівців в освітньому середовищі ЗВО ми розглядаємо виховання у здобувачів вищої освіти Soft Skills або «м'яких навичок», які являють собою універсальну сукупність професійних, міжособистісних і внутрішньо особистісних навичок, та, на думку ряду вітчизняних та зарубіжних дослідників, сьогодні забезпечують 85% кар'єрного успіху професіонала, незалежно від його фахової спеціалізації.

У межах нашого дослідження вирішувалися наступні питання: 1) проаналізувати вітчизняні та зарубіжні наукові розвідки щодо змісту та шляхів формування культурної компетентності майбутніх фахівців, зокрема в освітньому середовищі закладу вищої освіти; 2) обґрунтувати Soft Skills як необхідну умову формування культурної компетентності майбутніх фахівців.

Методи дослідження. Розглядаючи Soft Skills у контексті формування культурної компетентності майбутніх фахівців, нами було використано ряд методів наукового дослідження, а саме: метод теоретико-методологічного аналізу літератури, який дозволив з'ясувати зміст ключових понять дослідження, таких як «компетентність», «культурна компетентність», «Soft Skills»; індуктивно-дедуктивний метод, на підставі якого ми змогли від окремого перейти до загального і визначити особливості зв'язку Soft Skills майбутнього фахівця з формуванням його культурної компетентності; метод порівняння й узагальнення теоретичного та емпіричного матеріалу, який використовувався для реалізації завдання обґрунтування Soft Skills як необхідної умови формування культурної компетентності майбутніх фахівців.

Висновки, результати. У нашому дослідженні ми поділяємо думку Штефана Гібба щодо змісту Soft Skills [5] і розглядаємо ці універсальні навички майбутніх фахівців, як особисті ознаки, індивідуальні риси особистості здобувачів вищої освіти, притаманні конкретній особі, що характеризують її комунікативні вміння і здібності у спілкуванні з іншими, у вирішенні питань різної складності і значною мірою впливають на досягнення успіху у подальшій професійній діяльності. Безумовно, Soft Skills визначають здатність здобувачів вищої освіти до навчання та здобуття професійних компетенцій. До них зазвичай відносять наступні навички: лідерські якості та вміння працювати у команді, вміння навчатися протягом усього життя та критично мислити, вміння ставити та досягати поставлених цілей, розв'язувати складні проблеми, навички тайм менеджменту, цілеспрямованість, презентаційні навички, навички ефективної комунікації, стресостійкість, креативність, творчий підхід до вирішення завдань та інші. Усі ці навички науковці умовно об'єднують у чотири групи: соціальні, ментальні, організаторські та особистісні навички.

Ми розглядаємо культурну компетентність майбутніх фахівців, спираючись на розуміння культурного розвитку особистості, запропоноване дослідниками О. Кабковою та О. Стукаловою, згідно з яким базовий комплекс культури особистості розуміється як її здатність самостійно виробляти керівні принципи і способи своєї діяльності (інтелектуальної, практично-перетворювальної, комунікативної, ціннісно-орієнтованої тощо) та соціальної поведінки, тобто готовності та здатності до життєвого самовизначення, можливості досягнення гармонії із самою собою та навколишнім світом [2].

У ракурсі нашого дослідження культурна компетентність майбутніх фахівців трактується як інтеграційне утворення, що визначається розумінням і прийняттям моделі культурної взаємодії у суспільстві, готовністю до активної співпраці з представниками різних культур, наявністю високого рівня комунікаційних навичок, здатністю до саморозвитку та професійного становлення засобами культури.

Таким чином, зазначена компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною. У такому контексті Soft Skills виступають передумовою формування таких складових культурної компетентності майбутніх фахівців, як чутливість і впевненість у собі, розуміння поведінки іншої людини, здатність чітко формулювати власну точку зору, вміння демонструвати гнучкість у конфліктних ситуаціях, самодисципліна, толерантність до культурних особливостей представників інших національностей, ініціативність, креативність у розв'язанні професійних задач тощо.

Отже, культурна компетентність майбутніх фахівців як результат освітнього процесу виступає ключовою компетентністю і, безумовно, важливою засадою професійної успішності та конкурентоспроможності фахівця в будь-якій галузі в умовах викликів XXI століття, а Soft Skills є необхідною умовою її формування, що здійснюється через реалізацію і підтримку впровадження критичного мислення, відкритої соціально орієнтованої комунікації, співробітництва та творчого підходу.

Список використаних джерел:

1. Білицька В. Культурна компетентність та культурний інтелект сучасного фахівця. *Вісник Національного авіаційного університету*. 2020. №16 URL; <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/14674>. Дата звернення 22.04.2020
2. Кабкова Е. П., Стукалова О. В. Развитие культуры личности в современном образовательном пространстве. *Педагогика искусства*. 2008. № 2. URL : http://www.art-education.ru/AE-magazine/archive/nomer-2-2008/kabkova_03-05-2008-2.htm 54. Дата звернення 20.02.2021
3. Малихін О. В., Гриценко І. С. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей: монографія. Київ: Видавництво ТОВ «НВП«Інтерсервіс», 2015. 492 с.
4. Шпиталевська Г.Р. Загальнокультурна компетентність у контексті реалізації компетентнісного підходу. *Пед. дискурс*. 2012. Вип. 11. С. 351–354.
5. Gibb Stephen. Soft skills assessment: theory development and the research agenda. *International Journal of Lifelong Education*. 2014. Vol.33. Issue 4. URL; <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02601370.2013.867546> Дата звернення 15.09.2020

Yuliana Lavrysh

Dr.Sc., Associate Professor
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic University”,
Kyiv, Ukraine

Svitlana Buha

Lecturer,
National Technical University of Ukraine
“Igor Sikorsky Kyiv Polytechnic University”,
Kyiv, Ukraine

DIGITAL COMPETENCE FOR EDUCATORS: EUROPEAN DIMENSIONS

Key words: *digital competence, digital resources, distance learning, blended learning.*

Introduction. The development of digital educational competence is one of the critical issues related to the challenges of the modern information society. Teachers, as the main agents of change should keep up with the times, respond quickly and effectively use digital tools, be able to create an appropriate environment for their students, know ways and means of safe online behavior. All these skills are the concepts of digital competence. The key obstacle to achieve high levels of digital educational competence are the lack of awareness about digital tools, forms and methods of their efficient integration into the learning process. In this context, it is crucial to pay attention to international experience, where the formation and development of digital competence of teachers is a strategic task of universities. Therefore, **the purpose of this paper** is to present the international approaches to the development of digital competence of teachers and outline key steps to master the competence.

Methodological background. Significant contribution on the creation of framework and standards in the field of digital education and employment is carried out by international organizations, including the European Research Center of the European Commission, which developed and presented the Digital Competence Framework (DigComp 2.0, 2016).

In 2018, the European Commission adopted an action plan in the field of digital education. The document describes how the European Union can help individuals, educational institutions and education systems to better adapt to life and work in an era of rapid digital change by: using digital technologies for teaching and learning, developing relevant digital competences and skills for transformation, improving education through data analysis and forecasting.

Digital citizens' competence framework is developed in four dimensions. The first and second dimensions present the conceptual reference model DigComp. The third dimension includes 8 levels of learning outcomes, dimension four offers examples of knowledge and skills and the last dimension demonstrates examples of competence framework application. Areas of digital competence include the following: 1) information and ability to work with data; 2) communication and cooperation; 3) creation of digital content; 4) online safety; 5) problem solving. The frame contains 21 descriptors for each competence.

Results and discussion. In 2017, the European Research Center adopted the Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu) which provides

tools for continuous professional development of digital competence. This framework covers digital competence of the teacher and outlines six areas and 22 components. Key six areas are outlined in the framework: professional environment and the use of digital technologies by educators in professional interaction with colleagues, students, parents and stakeholders; competencies and qualities, necessary for the efficient and responsible use, creation and exchange of digital resources for training; integration of digital technologies into the teaching process; use of digital strategies for assessment; opportunities for learners' empowerment and digital literacy enhancement.

The mentioned above framework was created on demand of the educators to demonstrate key competences that are valuable for creation of a sound digital learning environment as well as support teachers' professional self-efficacy. Regarding the situation in Ukraine, we have to mention that our educators were forced to transformations and they were not ready to this. However, according to results of the survey on the quality of the distance education at universities conducted by the State Education Quality Service of Ukraine in 2021 the situation has improved comparing to previous year.

Determining the overall level of satisfaction of educational services with the processes associated with the current use of distance learning technologies is extremely valuable feedback to find constructive ways to implement educational policies, as well as to overcome threats and problems which require a more practical and informed approach. The majority of respondents (65%) positively assessed both the coordination (organization) of the learning process and the quality of educational services provided by institutions, as well as the learning outcomes of applicants. Two thirds of respondents (over 70%) consider the level of organization of the educational process in the second semester of the 2020/2021 academic year much better. At the same time, the participants' opinions on what the form of the educational process should be after the end of restrictions were divided as follows:

- face-to-face learning - 50%;
- blended learning - 42%;
- distance learning - 8%.

Distance learning technologies in the world are developing rapidly and, of course, are a promising tool for Ukraine to provide educational services. And the results of experience gained by universities in 2021 already allow us to talk about some practical benefits for the education system. It is confirmed by indicators of the level of overall satisfaction of respondents with the organization of distance learning in the second semester of the 2020/2021 academic year. Seven out of ten respondents (69.6%) from among the representatives of higher education consider the level of organization of the educational process in the spring of 2021 compared to the previous period (autumn 2020) has improved, and 23.6% of respondents did not notice qualitative changes; and only 6.8% said that the organization of the distance learning process had deteriorated. Almost 90% of universities heads believe that the quality of educational services provided by their institutions has increased significantly compared to the last semester. And a little more than 60% of students and teachers agreed with this opinion.

However, experts stressed the problems that currently need to be addressed - the mediocre level use of distance learning technologies used by all participants of the learning process, lack of digital literacy and competences; quality and availability of the Internet for participants in the educational process; lack of

clearly structured educational material; online assessment strategies and lack of quality feedback from students.

With this mind, we suggest four steps to enrich digital pedagogy knowledge and skills. The first step is to know how to select and assess digital resources for sound teaching. The indicators for evaluating digital tools vary depending on the kind of tools as well as the need of the user, Peter Morville's User Experience Honeycomb (2004) is a useful framework to consider the seven generic aspects of digital tools: usability, usefulness, desirability, findability, accessibility, credibility and evaluability. The next step is responsible and meaningful navigation so digital resources. This step deals with the issues of digital citizenship, online safety and digital identity. The third step is to know how to create a digital product that would be engaging, efficient and consider the variability of learners. But the key idea is the skills how to integrate the resources into the learning process. The last step is devoted to the information on learners' empowerment and digital skills development. This step addresses the issues of learners' autonomy, differentiation and personalization, digital and media critical literacy and rethinking assessment strategies.

First if all, it is necessary to shift the educational paradigm towards the learning in which a students is a creator and teachers is a facilitator. Students get the opportunity to learn from their peers, the web, books, teachers and their own experiences in the process of creation. Teacher is a partner or a coach who help students learn by exploring themes, asking questions, solving problems, and building solutions. The best approach that match accomplishes these roles is a Design-Based Learning which is focused on a creative process for streamlining solutions to drive change. The approach helps teachers understand the needs of the students they are designing solutions for and entails creative brainstorming and experimentation iterations for constant improvement of the solution.

Conclusions. The growing role of digital pedagogy and everyday life require the formation of digital education competence. This process is entrusted to teacher as a main driver for modern reforms. The digital competence framework for educators is advocating today reference models developed by European countries to create common language, scientific terminology and educational standards. Special scientific attention today should be paid to innovative approaches and development of frameworks to foster digital education competence development as well as enhancing continuous professional development.

References:

- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model. Luxembourg Publication Office of the European Union. EUR 27948 EN. doi:10.2791/11517/- 44 p.
- State Service for Education Quality. (2020) Information-analytical report on the results of the survey on the state of use of distance learning technologies in higher education institutions of Ukraine. Available from : <https://www.sqe.gov.ua/index.php/uk-ua/monitorynh-systemy-osvity/255-diiialnist/monitorynh-systemy-osvity/monitorynh-systemy-osvity-2020/1365-monitorynhu-systemy-osvity-2020>
- Morville, P. (2004) User Experience Honeycomb. Available from: http://semanticstudios.com/user_experience_design/

Олена Лебедєва,
старший викладач,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
м. Мелітополь, Україна

ВПРОВАДЖЕННЯ САМОРЕФЛЕКСІЇ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ІНОЗЕМНОЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Ключові слова: саморефлексія, стратегії навчання, інструменти самооцінки, автономне навчання

Шляхи імплементації європейських освітніх стандартів в українську систему вищої освіти є предметом багатьох сучасних освітніх досліджень. Рефлексія та саморефлексія власної освітньої діяльності студентів належить до важливих стандартів та ефективних стратегій навчання, яким дотепер приділяється недостатньо уваги в освітньому процесі у вітчизняній вищій школі.

Метою нашого дослідження є визначення ролі та місця саморефлексії серед стратегій навчання та її значення у підвищенні свідомості і автономності студента у власній навчальній діяльності.

Завданням дослідження є вивчення наступних аспектів рефлексії з точки зору реалізації студентоцентрованого навчання у вищій школі:

- Чи стикалися студенти коли-небудь із саморефлексивною діяльністю на уроках/заняттях іноземної мови або інших предметах/дисциплінах в середній та вищій школі?

- Чи вважають студенти саморефлексію/самооцінку корисною та чи відкриті вони для саморефлексії в освітньому процесі?

- Чи достатньо можливостей для самооцінки існує в одному з підручників, який найчастіше використовується в педагогічному університеті для викладання німецької мови як другої іноземної?

Дослідження проблеми впровадження самооцінки складалося з трьох частин:

- спостереження за навчальною діяльністю студентів під час практичних занять з німецької мови як другої іноземної з точки зору рефлексії власної навчальної діяльності,

- опитування серед студентів у формі ретроспективно орієнтованої письмової анкети,

- аналізу підручників з німецької мови як іноземної, які використовуються в навчальному процесі з точки зору самооцінки.

Метод опитування з використанням анкет, який було обрано для основної частини дослідження, на думку С. Дофф [1, с. 116], особливо придатний для великої групи респондентів та для визначення неспостережуваних явищ (так звані питання про суб'єктивно-внутрішні, а не безпосередньо спостережувані явища [1, с. 116]). У нашому дослідженні це стосується питань особистого ставлення студентів до саморефлексії в освітньому процесі. Для даного дослідження було створено анкету, яка складається з 6 закритих питань з заданими варіантами відповіді так / ні. За К. Рімер, Ю. Сеттінґері [2, с. 10], закриті питання особливо підходять для перевірки гіпотез). Однак закриті питання були розширені через включення

додаткових запитань. Окрім цих типів запитань, анкета також включає питання, які стосуються конкретної поведінки учасників спостереження.

Відповідь більшості респондентів на центральне запитання дослідження - "Чи стикалися студенти коли-небудь із саморефлексивною діяльністю?" - виявилася очікувано негативною. На жаль, питання самооцінки на уроках/заняттях іноземної мови дотепер тематизується недостатньо і студенти рідко заохочуються надавати оцінку власним навчальним досягненням. При цьому було виявлено, що більшість студентів вважають самооцінку корисною і вітають більше саморефлексії на практичних заняттях.

В заключній частині дослідження було проаналізовано підручник „Menschen“ від німецького видавництва Hueber та виявлено, що цей підручник включає рефлексивну самооцінку набутих компетенцій у вивченні німецької мови у формі контрольних списків (Checklisten) з описами мовленнєвих та комунікативних дій, які містяться наприкінці кожної теми та пов'язані з комунікативними цілями відповідного уроку підручника. Зазначимо, що в контексті цього інструменту важливою передумовою рефлексивної діяльності студентів є прозорість навчальних цілей кожного практичного заняття. Тому важливо, щоб студенти заохочувались до усвідомлення навчальних цілей, яких слід досягти. Основою для обговорення під час практичного заняття може бути зміст підручника або перша сторінка навчальної теми, яка забезпечує огляд навчальних цілей та тематики кожного практичного заняття. Дотримуючись вищезазначених описів навчальних цілей, також в дискурсі з іншими, студенти можуть регулярно проводити рефлексію щодо результатів навчання, досягнутих з точки зору прогресу в галузі мовних навичок, та ініціювати перегляд власних навчальних шляхів.

Підсумовуючи результати дослідження, можемо констатувати, що практика викладання німецької мови як другої іноземної показує, що самооцінка не застосовується повною мірою на практичних заняттях з іноземної мови у вищій школі, проте не можна сказати, що студенти не зацікавлені у розвитку навичок самооцінки. Викладачі повинні більше уваги приділяти самооцінці в навчальному процесі. Отримуючи досвід саморефлексії, студенти позитивно ставляться до самооцінки в процесі навчання, вони вважають самооцінку корисною. Самооцінка є важливою частиною навчального процесу, яка робить процес оцінювання більш прозорим та суттєво сприяє підвищенню мотивації студентів до навчання, завдяки чому студенти стають активними учасниками навчального процесу. В контексті практичних занять з німецької мови як другої іноземної самооцінка набуває нового виміру, оскільки студенти не є новачками у вивченні іноземної мови і вже отримали достатній досвід вивчення першої іноземної мови (здебільшого англійської) і, таким чином, знаходяться в ідеальній вихідній позиції, щоб стати автономними студентами, до чого саморефлексія вносить значний внесок. Існує достатньо інструментів (засобів), за допомогою яких викладачі можуть розвивати та просувати у студентів компетентність саморефлексії, і це суттєво сприяє їх позитивному ставленню до власних досягнень, формуванню їх особистісних, соціальних та методологічних компетенцій.

Список використаних джерел:

1. Doff S. (2012) Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Tübingen: Narr. 325 S.
2. Riemer C. Settinieri J. (2010) Empirische Forschungsmethoden in der

Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. Krumm H. J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK. Vol 1.* Berlin/New York: de Gruyter. S. 764–781.

Тетяна Лісова,

кандидат фізико-математичних наук, доцент,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна

ПРАГНЕННЯ УЧНІВ ДО ОСВІТИ ТА ЇХ СТАВЛЕННЯ ДО МАТЕМАТИКИ ТА ПРИРОДНИЧИХ НАУК (ЗА ДАНИМИ TIMSS)

Ключові слова: *гендерні відмінності, рівень освіти, TIMSS, математика, природничі науки.*

У роботі аналізується відповіді учнів 8 класів з 10 країн (Швеція, Італія, Японія, Англія, Грузія, Литва, Словенія, Угорщина, Україна та Російська Федерація) з різними рівнями економічного розвитку та різними освітніми традиціями на питання анкет у TIMSS 2007 та 2011, що стосуються прагнень учнів до бажаного рівня освіти у майбутньому та їх ставлення до математики та природничих наук. Враховуючи той факт, що STEM освіта все ще не дуже популярна серед дівчат, особлива увага приділяється гендерним відмінностям у поглядах восьмикласників на майбутню освіту та виявленню можливих факторів, що впливають на їх вибір.

У 2007 році у всіх країнах (крім Швеції та Англії) більшою була частка учнів (від 36% у Словенії до 58% у Росії), які на питання «Який рівень освіти очікуєте досягти?» відповіли, що планують отримати освіту на рівні бакалавра і вище. У 2011 році популярність вищої освіти значно зменшилась і вже, навпаки, майже у всіх країнах (крім Росії, Японії та Італії) була вищою частка восьмикласників, які планують отримати освіту нижче рівня бакалавра (від 43% у Швеції до 59% в Україні). Водночас, частка тих, хто ще не визначився, у всіх країнах знизилася. У той же час, як у 2007 році, так і в 2011 році, серед студентів, які планують отримати освіту на рівні бакалавра та вище, дівчата значно домінують у всіх країнах, крім Японії. Різниця досягла 21% у 2007 році в Росії та Україні. У всіх країнах, крім Японії, дівчата, які планують отримувати освіту на рівні бакалавра та вище, частіше погоджуються з твердженням «Мені потрібно добре знати математику, щоб потрапити до омріяного університету». Але тільки в Японії такі дівчата з математики мають вищі оцінки (616), ніж хлопці (609,5). У всіх інших країнах дівчата теж частіше погоджуються, що їм потрібна математика для вступу до університету, але водночас вони мають нижчі середні бали (незалежно від загальних результатів країни).

В усіх країнах значна частка дівчат, які вивчають біологію з метою вступу до вищого навчального закладу: у обох сесіях TIMSS більше 50 %. Також з усіх країн лише у Швеції більше хлопців, ніж дівчат, погоджуються з подібним твердженням про хімію та географію, у Швеції та Угорщині – про фізику. Як і з математикою, у багатьох країнах дівчата, які планують отримати ступінь бакалавра або вище, мають нижчі бали з більшості предметів, за винятком

біології в Грузії, Японії та Швеції, а також з усіх природничих предметів у Грузії.

Була перевірена одна з гіпотез про зв'язок очікувань учнів щодо майбутнього рівня освіти та їх успішності з математики чи природничих наук: учні з вищою успішністю хочуть досягти більш високого рівня освіти у майбутньому. У 2007 році ця гіпотеза підтверджується для Угорщини, Словенії, Японії та Англії (кореляція біля 0,5). Крім того, дівчата більш мотивовані в Японії та Угорщині, а хлопці – в Англії та Литві. У 2011 році ця гіпотеза стає ще більш очевидною для більшості країн (за винятком Швеції), а гендерні відмінності менш помітні. Дівчата більш мотивовані, ніж хлопці, лише в Японії та Грузії.

Одним із факторів, які зумовлюють вибір майбутньої професії, є ставлення учнів до предмета у школі [2]. Для дослідження того, як учні ставляться до математики та природничих наук, у TIMSS будують індекси позитивного ставлення до кожного предмета на основі відповідей учнів на питання про те, чи люблять вони предмет, чи подобається їм його вивчати, чи вважають його нудним, чи багато цікавого вони дізнаються тощо. З 2011 року при побудові цих індексів використовуються моделі IRT. Незалежно від способу шкалювання виділяють три групи учнів: з високим, середнім та низьким рівнем позитивного ставлення до предмета. Примітно, що у економічно розвинених країнах (Англія, Швеція, Італія, Японія) кількість дівчат з високим рівнем позитивного ставлення до математики майже на 10% нижча, ніж хлопців. Але ці дівчата мають трохи вищий середній бал з математики. Позитивне ставлення дівчат до математики переважає в постсоціалістичних країнах.

Наступна гіпотеза про зв'язок ставлення учнів до предмета та успішністю з цього предмета виникає досить природно: учні з більш позитивним ставленням до предмета мають вищі досягнення. У 2011 році найвища кореляція цих показників спостерігалась у Швеції, Італії та Японії, хоч коефіцієнт кореляції не перевищував 0,4. У Словенії цей зв'язок сильніший для дівчат, в інших країнах різниця між хлопцями та дівчатами не суттєва (Рис. 1).

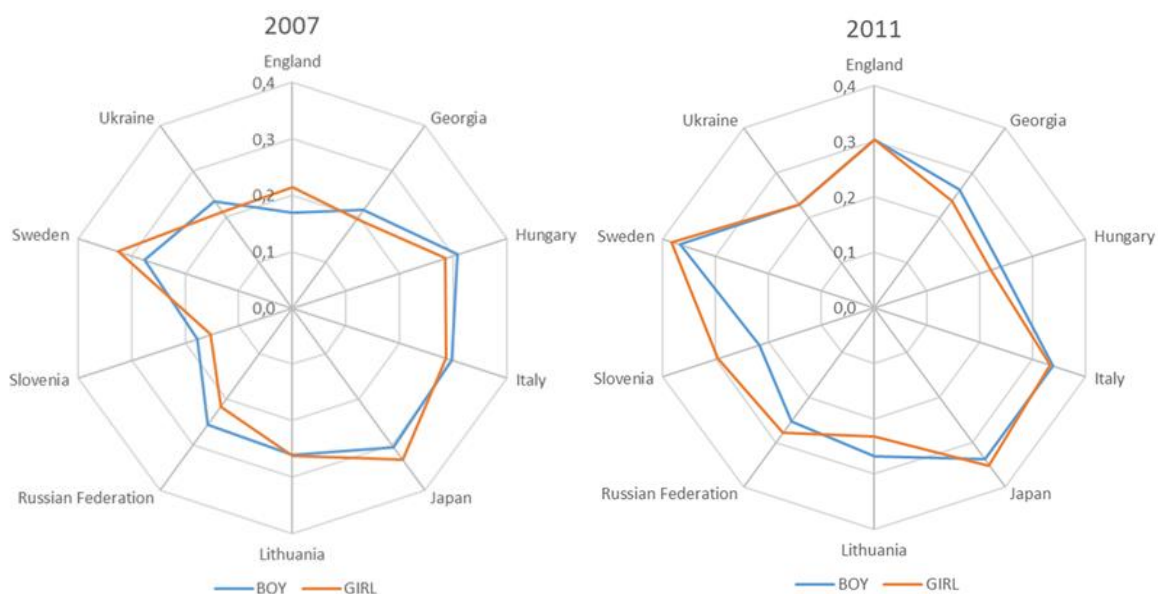


Рис. 1.

Позитивне ставлення до природничих дисциплін (біологія, хімія, фізика та географія) порівнювалось лише для країн, де ці предмети вивчаються окремо. Це усі країни, крім Італії, Японії та Англії. У всіх країнах кількість дівчат з

високим індексом позитивного ставлення до біології вища, ніж хлопців, крім того, такі дівчата мають вищі середні бали з біології у всіх країнах, крім Росії. У Росії учні з низькими значеннями індексу позитивного ставлення до біології мають вищі бали. Частка дівчат з високим значенням індексу позитивного ставлення до географії вища в Україні, Росії, Грузії. Але тільки в Грузії ці дівчата мають більш високий середній бал. Дівчата менше люблять хімію та фізику в Швеції та Словенії. Наприклад, у Словенії високий показник позитивного ставлення до фізики має 60% хлопців і лише 40% дівчат. Але тільки в Грузії, дівчата, які хочуть отримати освітній рівень бакалавра або вищий, мають більш високі бали з фізики та хімії. Отже, очевидним є висновок, що серед природничих предметів біологія є найбільш «дівчачим».

Таким чином, і у 2007, і у 2011 роках у всіх країнах, крім Японії та Швеції, дівчата мали більш амбітні плани у 8 класі щодо їх подальшої освіти. Вже у 2015 році ця тенденція була помітна у всіх країнах, що порівнювались тут. Дівчата частіше погоджуються з тим, що їм необхідна математика та природничі предмети, щоб вступити до обраного університету, але вони мають трохи менші бали з усіх цих предметів (за винятком Грузії). Хоча в більшості країн, що тут розглядалися, дівчата частіше демонстрували позитивне ставлення до математики та природничих предметів, їхні середні бали з цих предметів часто були нижчими, ніж у хлопців. Це схоже на відомий у TIMSS парадокс «Enjoyment-Achievement» [1], коли у країнах, які знаходяться у верхній частині рейтингу TIMSS з математики (наприклад, Сінгапур чи Японія), є висока частка учнів, яким не подобається вивчати математику, а натомість, у країнах з низькою успішністю з математики учні виявляють більш позитивне ставлення до неї. Отже, лише позитивного ставлення та вияву любові до предмета недостатньо для досягнення високих результатів. Потрібні зусилля, наполегливість та постійна робота. Це розуміють учні з високо розвинутих країн, і це потрібно взяти на озброєння дівчатам, якщо вони хочуть досягати успіхів у STEM освіті.

Список використаних джерел:

1. Mullis I.V.S., Martin M.O., and Loveless T. (2015). *20 Years of TIMSS: International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum, and Instruction*. Publishers: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and IEA.

2. ASPIRES: *Young people's science and career aspirations, age 10–14* (final report, 2013). King's College London. Режим доступу: <https://www.kcl.ac.uk/sspp/departments/education/research/aspires/ASPIRES-final-report-December-2013.pdf>

Олена Локшина,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
завідувач відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України
Аліна Джурило,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки,
Інститут педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ДО ПИТАННЯ ПРО ГЕНДЕРНИЙ ПАРИТЕТ У ДОСЛІДНИЦЬКОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ: НА ПРИКЛАДІ ВІДДІЛУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ІНСТИТУТУ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Ключові слова: *гендерний паритет, дослідницький простір, відділ порівняльної педагогіки, Інститут педагогіки НАПН України.*

Постановка проблеми. За даними ЮНЕСКО співвідношення жінок і чоловіків-дослідників станом на 2018 р. становило 1/3. (UNESCO, 2021).

У ЄС пропорція є аналогічною. За даними Європейської Комісії частка жінок-дослідниць є відносно низькою – у 2015 р. лише 33,4% науковців в двадцяти восьми країнах ЄС – жінки. У Латвії і Литві цей відсоток є найвищим – 51,0 і 50,7 відповідно, найнижчим – у Нідерландах (25,4%) та у Франції (26,1%) (European Commission, 2019).

Лише 24% жінок-дослідниць обіймають топові академічні посади; жінки досі мало представлені у галузі STEM; патентовласниками є менш, ніж 10% жінок (European Commission, 2019).

З метою промоції гендерного паритету у дослідницькому секторі ЄС впроваджує системну політику, спрямовану на підтримку ініціатив держав-членів. Не менш цілеспрямованою є діяльність ЄС з розбудови регуляційних засад гендерного паритету у дослідницькому просторі.

В умовах євроінтеграційного руху України дослідження практики розбудови гендерного паритету в ЄС є актуальним, особливо після запровадження Плану гендерної рівності на рівні «Горизонт Європа». Основними дослідницькими питаннями цього дослідження є: «Якими є орієнтири ЄС з розбудови гендерної рівності у дослідницькому просторі?» та «Яким є сприйняття ідеї гендерного паритету у дослідницькому просторі України?».

Методологія дослідження. Метою дослідження є аналіз сприйняття ідеї гендерного паритету у дослідницькому просторі на прикладі відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України. Висновки дослідження ґрунтуються на аналізі політики ЄС щодо гендерної рівності у галузі досліджень та інновацій (Стратегія гендерної рівності на 2020-2025 (2020), Повідомлення Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському соціально-економічному комітету та Комітету регіонів щодо нового європейського дослідницького простору для дослідження та інновацій (2020), Рамкова програма «Горизонт Європа») та результатах міні-опитування співробітників відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН

України. В опитуванні взяло участь 5 співробітників, опитування було проведено 31 травня 2021 р. за допомогою Google Forms.

Висновки, основні внески, результати. У 2020 р. ЄС затвердив Стратегію гендерної рівності (Gender Equality Strategy) 2020 – 2025, метою якої є розбудова політики, спрямованої на подолання гендерного насильства та ліквідацію гендерних стереотипів; подолання гендерних нерівностей на ринку праці; досягнення рівної участі жінок і чоловіків в економіці; досягнення гендерного балансу у процесі прийняття рішень та у політиці (European Commission, 2021).

Цілісний підхід до імплементації Стратегії в кордонах ЄС передбачає її поширення на дослідницький сектор. Інструментами реалізації ідей гендерної рівності обрано: Рамкову програму з дослідження та інновацій «Горизонт Європа» (2021-2027) і формат нового Європейського дослідницького простору (European Research Area) (2020).

Рамкова програма «Горизонт Європа» запроваджує такі інновації:

– плани гендерної рівності поступово стануть частиною критеріїв добору для державних органів, дослідницьких організацій, закладів вищої освіти країн ЄС та асоційованих країн, які подають заявку на програму «Горизонт Європа»;

– інтеграція гендерного виміру у науково-інноваційний зміст стає вимогою за замовчуванням;

– цільове фінансування буде надаватися гендерним та міжсекторальним дослідженням, розробленню інклюзивної політики гендерної рівності на підтримку нового Європейського дослідницького простору та розширенню можливостей жінок-новаторів.

В рамках розбудови Європейського освітнього простору проголошено необхідність: гендерної рівності у дослідницькій кар'єрі; гендерного балансу у процесі прийняття рішень; інтеграції гендерного виміру до змісту досліджень та інновацій.

Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005) гарантовано гендерну рівність, що трактується як рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства (Закон України, 2005).

Жінки роблять ґрунтовний внесок у розвиток науки в Україні. Станом на 2015 р. жінки-дослідниці становили 46,3% від сукупної кількості дослідників. Більша їх кількість здійснюють дослідження у гуманітарній сфері. Частка жінок-дослідниць у природничих науках становила 49,5%, технічних – 37,4%, гуманітарних – 68,0%, суспільних – 64,1%, з них – 75,1% з педагогічних наук (Ісакова, 2018).

Водночас, в Україні також існують проблеми з гендерним паритетом в науці, до ключових з яких віднесено:

– горизонтальну гендерну сегрегацію, яка підтверджується наявністю дисциплінарних переваг дослідників-жінок і дослідників-чоловіків. Жінки представлені нерівномірно за галузями науки;

– вертикальну гендерну сегрегацію, яка виражена в тому, що частка жінок скорочується з підвищенням кваліфікаційного рівня. Жінки досі слабо представлені на керівних посадах у науці, що ускладнює їхній вплив на наукову політику та розвиток наукових організацій і науки в цілому (Ісакова, 2018).

Зазначені та інші гендерні виклики актуалізують осмислення і імплементацію ідей ЄС щодо гендерної рівності. Аналізуючи результати дослідження сприйняття цих ідей співробітниками відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, слід зазначити, що 60% опитаних відзначили, що у дослідницькому просторі України існує гендерний дисбаланс.

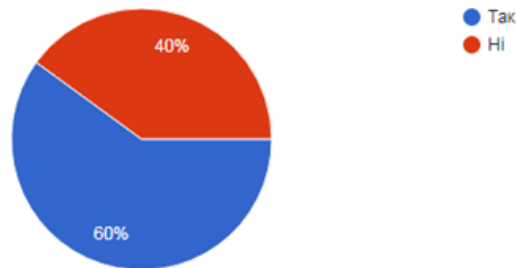


Рис. 1. Існування гендерного дисбалансу у дослідницькому просторі України

Респонденти відзначили, що найбільше це проявляється на рівні керівних посад, які переважно займають чоловіки.

Щодо обізнаності про Стратегію гендерної рівності 2020 – 2025, 100% опитаних відповіли, що не знали про даний документ та його положення. 80% респондентів також не були обізнані з пріоритетами Європейського дослідницького простору щодо гендерної рівності (гендерна рівність у дослідницькій кар'єрі; гендерний баланс при прийнятті рішень; інтеграція гендерного виміру до змісту досліджень та інновацій).

Водночас, 60% опитаних після ознайомлення зазначили, що ці пріоритети мають бути запроваджені до дослідницької сфери в Україні (рис. 2).

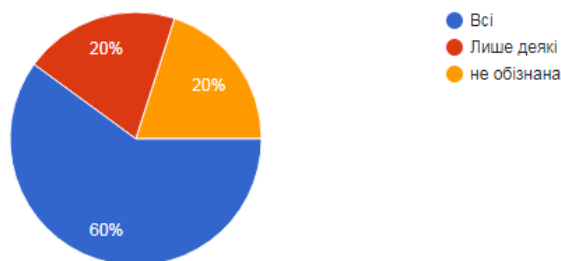


Рисунок 2. Доцільність запровадження пріоритетів Європейського дослідницького простору в Україні

Отже, гендерний паритет розглядається одним з пріоритетів розвитку науки в Україні, а орієнтири ЄС щодо імплементації гендерної рівності в дослідженнях та інноваціях підтримуються переважною більшістю дослідників. Водночас, нагальним є як їх промоція серед українських дослідників, так і імплементація на рівні регуляторних засад і державної політики в Україні.

Список використаних джерел:

UNESCO. (2021, 11 лютого). *One in three researchers is a woman*. Режим доступу: <https://en.unesco.org/news/one-three-researchers-woman>

- European Commission. (2019). *She figures 2018*. Directorate-General for Research and Innovation. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2019. Режим доступу: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/9540ffa1-4478-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2021). *2021 Report on Gender Equality in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2021. Режим доступу: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/aid_development_cooperation_fundamental_rights/annual_report_ge_2021_printable_en_0.pdf
- European Commission. *The Commission's gender equality strategy*. Дата звернення 03.06.2021. Режим доступу: https://ec.europa.eu/info/research-and-innovation/strategy/strategy-2020-2024/democracy-and-citizens-rights/gender-equality-research-and-innovation_en#the-commissions-gender-equality-strategy
- Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005). Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15?find=1&text=%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%BD%D0%B0+%D1%80%D1%96%D0%B2%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C#w2_1
- Ісакова Н. Б. (2018). Гендерний паритет у науці: тенденції в світі та в Україні. *Наука та наукознавство* 2018. № 2 (100). Режим доступу: <https://core.ac.uk/downloadpdf/162254126.pdf>

Людмила Люшнівська

викладач

УДПУ імені Павла Тичини,

м. Умань, Україна

НОВІ ПІДХОДИ ДО ВИКЛАДАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ОГЛЯДУ НА СУЧАСНІ УМОВИ

Ключові слова: позитивна мотивація, інтелектуальні та креативні навички, сприятливі умови, професійний розвиток, захоплююча інтелектуальна діяльність.

Ми живемо у динамічному світі, що швидко розвивається, з подіями та тенденціями, що швидко змінюються, в умовах соціальних, економічних та моральних трансформацій. Усі ці великі зміни в усіх сферах життя суспільства, втрата існуючих цінностей і поява нових не може не мати значного впливу на розвиток сучасної системи освіти і методів викладання. Негативні результати людської діяльності, екологічні проблеми, війни, катастрофи, епідемії, незалежно від того, де саме вони відбуваються, впливають на наше оточення, здоров'я і соціальні умови.

Освіта сьогодні має сконцентруватися на об'єднуючих зусиллях, застосуванні досвіду та можливостей різних країн, незважаючи на їхні релігійні погляди, мати на меті захист середовища, уникнення війн, запобігання нещасних випадків, катастроф, терористичних актів та пандемічних атак. Освіта має стати одним із головних чинників збереження гуманістичних цінностей, якості умов праці і життя в цілому.

Наприкінці ХХ - на початку ХХІ століття світ став зовсім іншим, ніж 10, 15, 20 років тому. Повинна змінитися і система підготовки особистості до майбутнього життя, повинна змінитися роль виховання. [10, с. 402–412].

Сучасна українська освіта спрямована на формування багатофункціональних спеціалістів, здатних поєднувати організаційну, освітню, виконавську діяльність з майстерністю постійного отримання нової професійної та непрофесійної інформації та бажанням розвиватись протягом своєї кар'єри. І тут головним питанням є формування інтелектуальних та творчих навичок, які складають основу для подальшого професійного зростання. Теоретичні основи формування інтелектуальних та творчих навичок досліджували та представляли Ж. Піаже (рівень сформованості пізнання), С. Рубінштейн, О. Леонтьєв (психологічна теорія інтелектуальної діяльності), Б. Теплов (психологія творчості), М. Холодна (психологія досліджень інтелекту), В. Моляко (алгоритм вирішення творчих завдань), Д. Богоявленська (взаємозв'язок творчого мислення та здібностей особистості) та багато інших. Питання інтелектуальних умінь вивчається у працях Л. Виготського, П. Гальперіна, Д. Гілфорда, В. Паламарчука, І. Якіманської, М. Фрумкіна та інших. Т. Андрущенко заявляє, що освіта повинна створювати цілісний образ світу, забезпечувати його сприйняття в гармонії інтелекту, почуттів та сили волі. Основною характеристикою ефективності освіти повинна бути не проста сума знань, отриманих студентом під час здобуття університетської освіти, а здатність до самоосвіти, використання джерел інформації, підвищення рівня знань [4, с. 256–261]. Ця думка знаходить своє відображення в ідеї Н. Терентьєвої про те, що класичний університет - це, перш за все, когнітивна модель Всесвіту, яка включає знання про безперервність людського життя, закони і цілісність природи, теологічні, соціально-економічні, юридичні, історико-культурні, мовні, психологічні та інші явища.

Важливе значення має мотивація. Вона є джерелом особистої активності в будь-якій сфері, включаючи освіту. Український вчений Е. Підласи стверджує: «Навчання та правильне використання мотивації, яка вже існує і спрямовує розвиток особистості та її рух, - це суть педагогічної роботи» [8, с. 343]. Сучасна психологія довела, що кожна людина повинна почуватись у безпеці для свого нормального психологічного розвитку. На думку піраміди людських потреб американського психолога Абрахама Маслоу, це відчуття безпеки, розуміння того, що вам нічого не загрожує, є однією з основних потреб кожної людини. Людина, що працює в постійній напрузі, може показати позитивний результат і продуктивність, але це не буде довготривалим успіхом - рано чи пізно напруга вичерпає людину, а інтерес і продуктивність впадуть. У своїй книзі «Емоційний інтелект» американський письменник і психолог Даніель Гоулман підкреслює важливість розгляду емоційної сфери для подолання труднощів у навчально-педагогічному процесі. Він зазначає, що наші емоції відіграють більш важливу роль у досягненні успіху, ніж прийнято вважати [5, с. 560]. Таким чином, зосередження уваги на емоційній сфері під час викладання будь-якого предмету є надзвичайно важливим.

Зі сказаного стає зрозумілим, що насамперед слід зосередити увагу на мотиваційній сфері. Отже, викладач повинен спочатку спостерігати та вивчати існуючі мотиви своїх учнів, а потім зуміти перетворити їх на такі мотиви, які будуть корисними у навчальному процесі. На наш погляд, формування мотиваційної сфери студента вищого навчального закладу, як правило, має такі основні напрями, як формування мотивів та потреб у професійному розвитку, формування навичок та звичок до самоосвіти, розвиток здатності до цілі, самооцінка та здатність планувати зміни діяльності за необхідності. Звичайно, очевидно, що тут важливий індивідуальний підхід, оскільки кожен студент може мати свої власні мотиви, які також слід

враховувати. Також можуть бути присутніми деякі зовнішні мотиви залежно від соціальної сфери, які не перебувають у сфері освітньої діяльності, можуть впливати на навчально-педагогічний процес. Вони не можуть бути змінені, але можуть бути враховані.

Також студенти повинні отримати якомога більше інформації з позитивними прикладами людської діяльності - підтримувати один одного, допомагати тим, хто цього потребує, бути активним і наполегливим у досягненні ваших цілей. Наприклад, ми часто використовуємо у своїй роботі біографії таких відомих людей, як Нік Вуйчич чи Стів Джобс. Нік Вуйчич народився без кінцівок, але зумів здобути вищу освіту, став сім'янином з двома дітьми та мотиваційним спікером, подорожуючи по світу та підтримуючи таких людей, як він сам. Біологічним батькам Стіву Джобсу було відмовлено у вихованні і він був усиновлений, але він також зумів досягти успіху в житті. Вивчення інформації про таких людей, прослуховування та обговорення їх виступів, адресованих студентам, може сильно мотивувати будь-кого. Ми впевнені, що проектна робота, пов'язана з професійною сферою студентів, може бути корисною для отримання таких результатів. Відомий психолог І. Кон вважав головним засобом назвати глибоку емоційну реакцію студентів - поставити перед ними проблему, близьку до їхніх інтересів, що змусить їх думати самостійно і робити власні висновки [6, с. 608].

Важливо постійно цікавитись темами та видами діяльності, змінюючи їх регулярно та відповідно до потреб учнів. Наприклад, з майбутніми істориками ми «створюємо» машину часу, яка відводить їх у минуле для спостереження та вивчення деяких історичних подій та їх вплив на наступні події; тоді як зі студентами кафедри комп'ютерних технологій ми «створюємо» машину часу, яка може перенести нас у майбутнє, щоб вивчити можливий розвиток там технологій. Таке моделювання ситуацій на уроках створює можливість спонтанного мовлення, викликає інтерес учнів та допомагає їм висловлювати свої ідеї та демонструвати свій інтелект, що дуже важливо. Кожен учень повинен усвідомлювати свою важливість у класі; він / вона повинен знати, що його думка цінна, і навіть помилка не призведе до образи та критики. Відомий американський письменник і гуморист Марк Твен сказав, що людина не може бути задоволена своїм життям, якщо вона не задоволена собою. Таким чином, однією з головних рекомендацій є не лише планувати матеріал, який потрібно засвоїти, навички, які слід розвивати і навчати, і речі, які слід пам'ятати, але продумати шляхи створення найбільш сприятливого середовища в класі. Наприклад, використання жартів може дуже допомогти. Ще одним важливим фактором, пов'язаним із вищезазначеним, є створення ситуації успіху, яка стимулює процес навчання. Тут дуже важливо усвідомити, що кожен студент має свій рівень знань і свої кроки для досягнення успіху. Звичайно, кожному вчителю відома проблема неоднорідних груп, де учні мають різний рівень підготовки. Спланувати урок таким чином, щоб кожен міг брати участь на своєму рівні, насправді є проблемою, щоб «слабкі» студенти були задіяні, а «сильним» студентам не нудно. Однією з типових помилок вчителя може бути або приділення більшої уваги краще підготовленим студентам, не даючи шансу решті, або концентрація на тих, хто потребує більше пояснень і практики та «втрачає» тих, хто добре підготовлений. Одне з рішень - розподілити учнів на групи таким чином, щоб вони мали приблизно однаковий рівень.

Дистанційна освіта, яка стала типовою для сучасних умов пандемії COVID-19, показала необхідність тренування навичок такого типу навчання, щоб підготувати учнів до роботи в різних умовах, щоб не втратити і не

зупиняти та не переривати їх навчальний процес. У своїй роботі ми використовували Google Meet та Viber для усної та письмової практики, Moodle для виконання домашніх завдань, і ці заходи виявилися дуже результативними в процесі навчання: студенти могли контролювати час виконання завдань, знімати свої відповіді та презентації, брати участь у -лінійні дискусії, розвивати слухові навички, слухати вчителя чи інших студентів, робити письмові тести тощо. Отже, сучасні умови життя вимагають впровадження таких методів навчання, і студентів слід заздалегідь навчити, щоб бути готовими використовувати їх у разі необхідності.

Ми вказали на основні аспекти, на які слід зосередитися, викладаючи англійську мову сьогодні у вищих навчальних закладах. Ідея розгляду мотиваційної сфери наголошувалась багатьма авторами в минулому і повинна залишатися нарізним каменем кожного навчального процесу сьогодні. Без створення позитивної мотивації, ситуації успіху та сприятливого навчального середовища неможливо уявити якусь плідну роботу. Слід також врахувати, що завдяки сучасним технологіям студенти мають такий широкий доступ до інформації, як і вчителі, і наше завдання навчити їх, як вибирати, відбирати та критично «перетравлювати» всі факти, які вони можуть отримати.

Список використаних джерел:

1. Burbules, N., Torres, C.A. Globalization and Education. Critical Perspectives. New York: Routledge, 2000. 563 p.
2. David Yun Dai. Motivation, Emotion, and Cognition: Integrative Perspectives on Intellectual Functioning and Development. NJ: Mahwah, 2004. 45 p.
3. Littlewood W.T. Communicative Language Teaching: an Introduction. Cambridge: CUP, 1981. 108 p
4. Андрущенко Т. В. Ціннісна палітра та основні категорії сучасної європейської освіти. Гілея: наук. журнал. 2015. № 103. С. 256–261.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. Москва : «Манн, Иванов и Фербер», 2013. 560 с.
6. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология. Ростов н/Д : Феникс, 2006. 608 с.
7. Кузьмічев А. І. Педагогіка : підручник. Київ: Знання-Прес, 2010. 447 с.
8. Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. Київ : Міжнародний фонд «Відродження», 1998. 343 с.
9. Терентьева Н. О. Развитие университетской освіти в Україні: історія, сучасність, тенденції : монографія / Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. Київ : Інтерсервіс, 2015. 427 с.
10. Яблонский В. А. Проблемы розвитку вищої освіти ХХІ століття: стан і перспективи. Науковий вісник Нац. ун-ту біоресурсів і природокористування України. Педагогіка, психологія, філософія. 2015. Вип. 208. Ч. 2. С. 402–412.

Iryna Liashenko,

PhD in Education, Associate Professor,

Sumy State University,

Sumy, Ukraine,

QUALITY ASSURANCE IN TEACHING LANGUAGES AS A MAIN EU PRIORITY

Key words: *teaching ESP, ESP, quality assurance, EU priorities*

In concordance with the EU aim in exchanging best practices and learn from each through lifelong learning and mobility, improving the quality and efficiency of education and training, equity, social cohesion and active citizenship, and enhancing creativity, innovation and entrepreneurship, Ukrainian universities seek for efficient support from the leading European expertise in many fields of higher education (Von der Leyen, 2019). According to the British Council and Oxford University combined report (Dearden, 2014), the fast-moving worldwide shift from teaching English as a foreign language (EFL), particularly English for Specific Purposes (ESP), to English being the lingua franca medium of instruction for academic subjects (EMI) is nowadays considered one of the most significant trends in educational internationalization. Ukraine is not an exception in following this trend with its ambition to actively integrate into the European academic community.

The overall aim of this research is to show the gap between the European standards and the present situation in Ukrainian higher education specifically in teaching English for specific purposes, and find relevance between possibilities to improve the situation.

Although Ukrainian universities faculty are actively engaged in teaching English specific purposes (ESP), the trending in modern technologies in teaching are changing and developing fast, creating a principal change in keeping with the world and European pace. This results in instructors' insufficient capacity in the specific methodology, assessment, scaffolding, and lack of competitiveness in research and academic writing, which is also reflected in students' perception of the courses and overall quality of employability.

At the same time, the best European practices advocate the positive practice in experiencing timely and professionally designed workshops in this sphere underpinned by the leading expertise of the professionals as the significant way of improving the situation.

The key gap in assuring the quality of the higher education, particularly, in teaching ESP, is defined as inconsistency with the main aims of the EU strategy of maintaining the social and educational development in comprehensive approach to the teaching and learning of languages through engagement of leading experts in language education to modernise language teaching and to make it more efficient, which is reflected in promoting social and academic relations in providing leading professional support in the sphere of professional development for Ukrainian academic university community.

To become competitive professionals and to raise standards in the Ukrainian university sector to a point at which it can fully participate on the international stage, the teachers need to be familiar with the leading innovative methodology, specific to the professional sector, be able to apply Common European Framework of Reference to provide the efficient assessment in their practice, master the skills in doing research and publishing the relevant academic study, grounded with the European principles of ESP teaching in higher education which will enable them to succeed in internationalisation.

These actions will foster ESP teaching, learning and assessment in the Ukrainian educational setting so that to:

- raise Ukrainian tertiary level teaching cohort's awareness on key values of European professional standards framework for teaching and supporting learning in higher education;

- expose Ukrainian university instructors to the best European ESP methodologies and practices that have been operationalized so far;

enhance ESP university educators' teaching, assessment and learning excellence in compliance with the EU standards, and thus enable them to adapt and implement the gained innovative approaches, techniques and technologies in their ESP classroom;

boost collaborative academic research on the ESP fundamentals within the impact liaising professionals, educators, ESP practitioners and scholars from the EU and Ukraine.

All abovementioned builds a model of further development of teaching ESP in Ukrainian universities, embedded in the strategic plans of universities development, such as professional development in ESP teaching, implementing the idea of a European university in our style, technologies, research and education quality, focus on innovation, strong democratic traditions, academic freedom, the atmosphere of creative work and publicity, which closely aligns with the core objective of the project to integrate the Ukrainian Academia in the European higher education area (Kharazishvili et al., 2020).

Acquiring the EU strategy of quality development will help higher education contribute to the ability of Ukrainian ESP teachers to communicate on EU community standards across this field.

References:

- Dearden, J. (2014). *English as a medium of instruction-a growing global phenomenon*. British Council.
- Von der Leyen, U. (2019). A Union that strives for more. *My agenda for Europe. Political guidelines for the next European Commission, 2024*, 2019.
- Kharazishvili, Y., Kwilinski, A., Grishnova, O., & Dzwigol, H. (2020). Social Safety of Society for Developing Countries to Meet Sustainable Development Standards: Indicators, Level, Strategic Benchmarks (with Calculations Based on the Case Study of Ukraine). *Sustainability*, 12(21), 8953.

Вікторія Меняїло,

доктор педагогічних наук, професор,
Запорізький національний університет,
м. Запоріжжя, Україна

ПОРЯДОК ПРИСУДЖЕННЯ СТУПЕНЯ ДОКТОРА ФІЛОСОФІЇ ЯК ЗАВЕРШАЛЬНИЙ ЕТАП РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ НАУКОВИХ КАДРІВ В УКРАЇНІ

Ключові слова: третій рівень вищої освіти, доктор філософії, атестація наукових кадрів, захист дисертації

Постановка проблеми. Приєднавшись до Болонської декларації у 2005 році Україна обрала шлях щодо інтеграції вітчизняної освіти до єдиного європейського освітнього простору. Одним із ключових завдань, яке постало на порядку денному, стала розбудова третього рівня вищої освіти та запровадження європейської моделі підготовки докторів філософії (PhD).

Нормативно-правові засади цього процесу були закладені у новому Законі України «Про вищу освіту» [3], прийнятому у 2014 році. Цей Закон

вперше передбачав введення трирівневої системи вищої освіти в Україні: перший (бакалаврський) рівень, другий (магістерський) рівень та третій (освітньо-науковий) рівень. Здобуття вищої освіти на третьому рівні передбачає опанування особою відповідної освітньої складової в обсязі 30-60 кредитів ЄКТС, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.

Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді.

Підготовка здобувача третього рівня вищої освіти ступеня доктора філософії відбувається під час навчання в аспірантурі і становить термін чотири роки. Особи, які професійно здійснюють наукову, науково-технічну або науково-педагогічну діяльність за основним місцем роботи, мають право здобувати ступінь доктора філософії поза аспірантурою.

Другим важливим кроком на шляху запровадження європейської системи підготовки наукових кадрів стало прийняття Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах), затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 23.03.2016 р. № 261 [4]. Це дозволило вже у 2016 році здійснити перший набір до аспірантури для навчання здобувачів на третьому рівні вищої освіти за освітньо-науковими програмами. Зазначений Порядок визначав основні засади підготовки наукових кадрів через аспірантуру і докторантуру: умови вступу, форми навчання і джерела фінансування; права та обов'язки аспірантів і докторантів; зміст освітньої та наукової складових освітньо-наукової програми; правила здобуття ступеня доктора філософії поза аспірантурою тощо.

На порядку денному постало питання щодо розроблення Порядку присудження ступеня доктора філософії у разових спеціалізованих вчених радах, як це передбачено чинним Законом України «Про вищу освіту». Оскільки цей порядок мав закласти принципово інші підходи до процесу атестації наукових кадрів, його прийняття потребувало широких консультацій з освітянською громадськістю, аналізу великої кількості законодавчих ініціатив, проведення їх фахової експертизи, на що був потрібний час.

Як компромісний варіант, аби не заблокувати процес захисту дисертацій для перших випускників освітньо-наукових програм, у 2019 році було прийнято Постанову Кабінету Міністрів України від 06.03.2019 р. № 167 «Про проведення експерименту з присудження ступеню доктора філософії» [5], якою встановлюється тимчасовий порядок присудження ступеня доктора філософії разовими спеціалізованими вченими радами, механізм їх утворення, прийняття і скасування рішень цих рад, а також визначаються вимоги щодо рівня наукової кваліфікації осіб, які прагнуть здобути ступінь доктора філософії.

Враховуючи, що Порядок присудження ступеня доктора філософії до цього часу так і не прийнятий, але на громадське обговорення винесений його черговий проект [1], (попередній варіант розроблявся у 2020 році [2]), який, скоріше за все, і буде прийнятий (оскільки термін дії експерименту завершується 30 червня 2021 року) з урахуванням пропозицій і зауважень освітянської та наукової спільноти, нашим **дослідницьким завданням** є здійснення аналізу розробленого проекту присудження ступеня доктора

філософії, виявлення його слабких сторін та розробка пропозицій щодо вирішення виявлених проблем.

Для виконання поставленого завдання застосовувалися такі **методи досліджень**: загальнонаукові методи (аналіз, синтез, узагальнення) – при отриманні результатів та формулюванні висновків, порівняльний – при вивченні та співставленні різних нормативних документів; прогнозувальний – при врахуванні ризиків у процесі імплементації нових нормативних актів.

Результати й висновки. Як показав проведений аналіз тексту проекту Порядку присудження ступеня доктора філософії, його недоліками, які можуть мати негативні наслідки, на наш погляд, є:

- відсутність механізму переведення здобувачів вищої освіти, які навчаються за неакредитованою освітньо-науковою програмою, до іншого закладу вищої освіти (наукової установи), який (а) має акредитовану освітньо-наукову програму (терміни переведення, статус наукового керівника в іншому ЗВО, виплата стипендії у разі навчання за державним замовленням тощо);

- непередбаченість можливості здобуття ступеня доктора філософії особою, яка виконала освітньо-наукову програму, але не пройшла атестацію (не захистила дисертацію) у відведений термін навчання в аспірантурі або поза аспірантурою;

- невизначеність відповідальності закладу вищої освіти (наукової установи), який (а) має акредитовану освітньо-наукову програму, та порядку дій здобувача у випадку, якщо заклад не створив разову спеціалізовану вчену раду у встановлений термін або сформований склад ради не відповідає необхідним вимогам.

Для усунення зазначених проблем пропонується врахувати у проекті постанови такі положення:

- здобувач вищої освіти має право завершити як акредитовану, так і неакредитовану освітньо-наукову програму. Важаємо, що його формальне переведення на останньому році навчання із закладу, в якому він виконує неакредитовану програму, до закладу, який має акредитовану програму, лише для захисту дисертації, не є свідченням виконання акредитованої програми, оскільки вся освітня складова і написання дисертації здійснювалось в іншому закладі вищої освіти (науковій установі) в рамках неакредитованої освітньо-наукової програми;

- здобувач вищої освіти, який завершив виконання освітньо-наукової програми, про що свідчить висновок щодо готовності дисертації до захисту, виконання індивідуального плану наукової роботи та індивідуального навчального плану, має право (як до завершення терміну навчання, так і після нього) на прикріплення до будь-якого закладу вищої освіти (наукової установи), який (а) має акредитовану освітньо-наукову програму, для проходження атестації, терміном до шести місяців. Якщо підготовка здобувача здійснювалась за рахунок державного замовлення у тому ж закладі (науковій установі), в якому (ій) він проходить атестацію, захист дисертації відбувається за рахунок коштів цього закладу (наукової установи);

- заклад вищої освіти (наукова установа), який (а) має акредитовану освітньо-наукову програму, зобов'язаний (а) утворити разову раду для атестації здобувача на підставі поданої ним заяви. У разі, якщо заклад вищої освіти (наукова установа) не забезпечив (ла) своєчасний захист дисертації здобувача, йому продовжується термін навчання (прикріплення) на строк до шести місяців (за рахунок закладу без виплати стипендії). За бажанням здобувача, він має право на прикріплення до іншого закладу, який має

акредитовану освітньо-наукову програму, для проходження атестації, на строк до шести місяців.

Зазначені пропозиції щодо проекту Порядку присудження ступеня доктора філософії відповідають студоцентричному підходу, спираються на принципи академічної свободи та наукової творчості, посилюють правову захищеність молодих вчених. Їх врахування дозволить здобувачам третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти мати право на вільний вибір разової спеціалізованої вченої ради для проходження атестації як до завершення терміну навчання, так і після нього, а також зобов'яже заклади вищої освіти (наукові установи) створити разову спеціалізовану вчену раду для захисту дисертацій осіб, які прагнуть здобути ступінь доктора філософії.

Список використаних джерел:

1. МОН пропонує для громадського обговорення проект Порядку присудження ступеня доктора філософії та скасування рішення разової спеціалізованої вченої ради закладу вищої освіти, наукової установи про присудження ступеня доктора філософії. *Міністерство освіти і науки України*. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-poryadku-prisudzhennya-stupenya-doktora-filosofiyi-ta-skasuvannya-rishennya-razovoyi-specializovanoyi-vchenoyi-radi-zakladu-vishoyi-osviti-naukovoyi-ustanovi-pro-prisudzhennya-stupenya-doktora-filosofiyi>

2. Порядок присудження наукових ступенів (проект). *Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти*. URL: <https://cutt.ly/rnxBdoa>

3. Про вищу освіту: Закон України. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>

4. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти та наукових установах: від 23 березня 2016 р. № 261. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text>

5. Про проведення експерименту з присудження ступеня доктора філософії: постанова Кабінету Міністрів України від 06 березня 2019 р. № 167. *Законодавство України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/167-2019-%D0%BF#Text>

Тетяна Медіна,

кандидат соціологічних наук, доцент,

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича,

м. Чернівці, Україна

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ ПРОФЕСОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ НА STEM-ФАКУЛЬТЕТАХ УКРАЇНСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ: МІФ ЧИ РЕАЛЬНІСТЬ (НА ПРИКЛАДІ ЧЕРНІВЕЦЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО УНІВЕРСИТЕТУ)?

Ключові слова: *гендерна рівність, університет, гендерні стереотипи, STEM*

Питання гендерної рівності – проблема, яка хвилює більшість суспільств, що прагнуть до відповідності загальноцивілізаційним стандартам. Недаремно

обов'язковою компонентою індексу людського розвитку є індекс гендерного розвитку (ІГР), який свідчить про наявність (відсутність) гендерної нерівності.

Як і будь-яка соціальна організація, університет має певні особливості своєї структури. Гендерні особливості університетів, як правило, мають ознаки гендерної сегрегації – нерівного розподілу чоловіків і жінок за галузями наук (горизонтальна сегрегація), а також за доступом до керівних посад (вертикальна сегрегація). Внаслідок цілого комплексу причин, серед яких найважливішою є відмінності гендерної соціалізації, STEM-науки в більшості країн світу демонструють суттєве переважання чоловіків. Як наслідок – просування жінок у цій галузі вкрай ускладнене, тому цілком доречним може бути припущення, що на цих факультетах в університетах відсутня гендерна рівність.

Актуальність теми зумовила участь авторів цього дослідження - членів Української асоціації дослідників освіти - в проєкті «Коли наука – жінка: фактори, що визначають наукову кар'єру жінок у Польщі та Україні» (реалізовується за підтримки Паризького університету Дофіна (Франція). Його метою є проведення порівняльного аналізу гендерних особливостей STEM-факультетів та політик двох університетів - у Польщі (на прикладі Університету Адама Міцкевича) та в Україні (на прикладі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича). Це дасть можливість визначити схожість та відмінність кар'єрних шляхів жінок у науці, а також проаналізувати гендерні особливості наукового шляху. Підсумком проєкту стане розробка гендерної стратегії для обох університетів та рекомендацій для ширшої академічної спільноти.

У проєкті використовується поєднання різних соціологічних методів: кількісного (у вигляді онлайн-опитування викладачів STEM-факультетів), якісного (глибинних інтерв'ю), статистичного аналізу кількості жінок і чоловіків на факультетах STEM-наук. Це дослідження ґрунтується на результатах онлайн-опитування викладачів ЧНУ, в якому взяли участь 56 викладачів(-ок), з них 57 % складають чоловіки і 43 % - жінки.

71 % респондентів згодні та згодні повністю, що в університеті до чоловіків і жінок ставляться однаково. Університет прагне сприяти гендерній рівності – таку думку підтримують 76 % учасників опитування. Також, на думку 76 % респондентів, університет прагне сприяти гендерній рівності (не згодні і категорично не згодні 10 % жінок, чоловіки майже стовідсотково обрали варіант відповіді згоден і повністю згоден). 68 % викладачів STEM-факультетів знають, до кого звернутися, якщо виникли проблеми, пов'язані з гендерною рівністю (16 % жінок не згодні категорично або просто не згодні). Варто звернути увагу на оцінки респондентами твердження «в університеті реагують на звернення з приводу гендерної рівності». Попри те, що 68 % дали ствердну відповідь, 29 % виявилися незгодними, 3 % - абсолютно незгодними. Цікаво, що стать респондентів практично не впливала на їх відповіді. Отже, в загальному політика університету щодо гендерної рівності може бути оцінена як спрямована на досягнення гендерної рівності, проте існує недостатній рівень комунікації у випадку звернень з цього приводу.

Попри те, що існує можливість кількісного аналізу представленості чоловіків і жінок, учасникам дослідження задавалось спеціальне питання. На думку більшості (65 %), в університеті загалом існує приблизно однакова кількість чоловіків і жінок, а 29 % вважають, що більше чоловіків. Якщо ж проаналізувати за категоріями співробітників, то за деякими параметрами чоловіків більше. Це стосується не тільки параметру «викладачів/дослідників»,

але й представленості чоловіків на рівні адміністрації ЗВО. Найбільша представленість жінок на рівні допоміжного персоналу, що свідчить про існування в соціальній структурі університету явища гендерної сегрегації.

На думку 41 % респондентів, представництво на керівних посадах часто надається чоловікам. Жінок, які підтримують таке твердження, вдвічі більше, ніж чоловіків.

Як бачимо, питання вертикальної гендерної сегрегації набуло яскраво вираженого характеру. Підтвердженням цього є відповіді на питання, наведені в рис. 1:

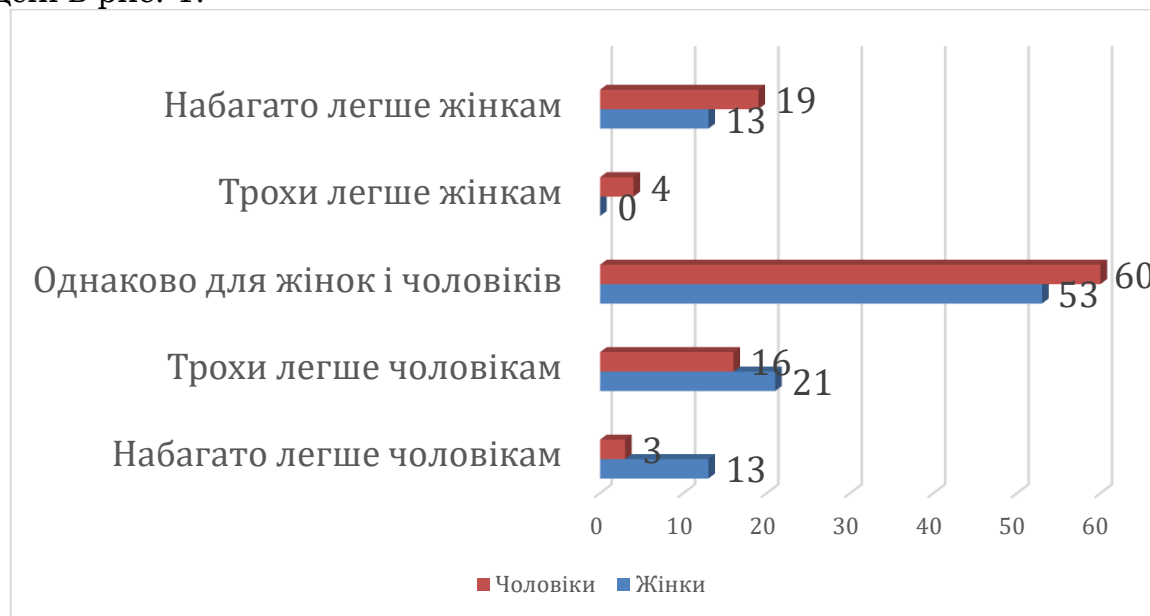


Рисунок 1. Розподіл відповідей на питання: «Порівнюючи легкість, з якою працівники можуть досягти керівних посад у Вашому університеті, це в загальному...» (у %)

Рисунок 1 наочно демонструє, що чоловіки і жінки мають різне бачення щодо легкості досягнення керівних посад в університетів, проте більше половини (53 % жінок і 60 % чоловіків) вважають, що не існує принципових відмінностей у посадовому зростанні жінок і чоловіків.

Кількісний аналіз гендерного складу співробітників університету свідчить про помітне переважання чоловіків (див. табл.1)

Таблиця 1.

Гендерний склад викладачів STEM-факультетів у 2019 році

	Кандидати наук		Доктори наук		Професори	
	ж	ч	ж	ч	ж	ч
Інститут фізико-технічних та комп'ютерних наук	27	75	4	28	3	22
Факультет математики та інформатики	21	18	2	14	0	11

Як бачимо, учасники дослідження не усвідомлюють відсутність рівності можливостей чоловіків і жінок, в першу чергу в плані наукової кар'єри, а також посадового зростання. Це є свідченням недостатньої поінформованості в

питаннях гендерної культури. Створення центру гендерної культури і проведення досліджень на рівні університету можна вважати перспективною справою.

Галина Мухіна

кандидат педагогічних наук, доцент
Донецький державний університет внутрішніх справ
м. Маріуполь, Україна

РОЛЬ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У СИСТЕМІ СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПОЛІЦЕЙСЬКОГО ТА ПРАВНИКА

Ключові слова: *цінності, ціннісні орієнтації, особистість, поліцейський, правник.*

На сучасному етапі особистість у психологічній науці розглядають як суспільно-психологічну сутність людини, яка формується у процесі соціалізації. Сучасний психологічний дискурс презентує поняття особистості як саморегульоване системне утворення, якому притаманні соціально значущі психічні властивості, що забезпечують вибірковість відношень і регулювання поведінки людини як суб'єкта активності [5].

Переважає більшість науковці розглядають особистість як цілісне утворення, що має певну психологічну структуру, і складається із різних сфер та аспектів. У теорії особистості поняття структури має відношення до найбільш стабільних і незмінних властивосте, що проявляються індивідуумами в різний час і в різних ситуаціях [7, с. 313]. І тому, на думку О. Хохліної, розгляд структури особистості надає можливість не лише повніше осягнути її сутність, а й визначити конкретні концептуальні засади наукового дослідження чи практичної роботи психолога [6, с. 20].

У зарубіжній та вітчизняній науці структуру особистості розглядають по-різному. Певний загальний науковців вважає, що в структурі особистості доцільно розглядати лише психологічні компоненти (пізнавальні, емоційно-вольові, спрямованість), інші дослідники виокремлюють не тільки психологічні аспекти, а й біологічні аспекти (типологічні особливості нервової системи, вікові зміни в організмі, стать), які не можна ігнорувати у процесі виховання особистості.

На думку науковців протиставляти біологічне соціальному в особистості не можна, біологічне та соціальне у структурі особистості утворюють єдність і взаємодіють. Найпоширеніші дослідження структури особистості представлені у працях науковців таких як: О. Ковальова, Г. Костюка, О. Леонтєва, С. Максименка, С. Мула, К. Платонова, В. Рибалки, С. Рубінштейна та інших.

Проблемі ціннісних орієнтацій як важливого психологічного конструкта особистості належить одне із провідних місць у дослідженні людської поведінки та її саморегуляції.

Розглядаючи систему ціннісних орієнтацій як один із компонентів структури особистості, такі науковці як Н. Кирилова, Н. Розов, О. Сірий, М. Яницький та інші стверджують, що цей компонент не тільки характеризує направленість і зміст активності індивіда, але і визначає загальний підхід людини до світу, до себе, визначає зміст та напрямок особистісним позиціям,

поведінці, діяльності та вчинкам. На думку А. Павліченко система ціннісних орієнтацій повно характеризує зрілу особистість тому, що перебуває у центрі змістовного відношення «Я – світ» та визначає її потребо-мотиваційний вектор соціальної поведінки та спричиняє ефективність життєдіяльності.

Отже, ціннісні орієнтації можна вважати свідомим регулятором соціальної поведінки особистості, своєрідним орієнтиром у житті. Ціннісні орієнтації – це конкретні прояви ставлення особистості до середовища, а також система настановлень, яка регулює поведінку особистості. Як зазначає В. Водзинська регулятором поведінки індивіда є система фіксованих настановлень, система відносин, ціннісна орієнтація.

Як зазначалося вище, важливими елементами внутрішньої структури особистості, закріпленим життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань є ціннісні орієнтації. Д. Леонт'єв виділяє такі головні цінності, якими керується людина: етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [2].

При аналізі ціннісних орієнтацій особистості варто, на думку Ю. Шайгородського, вслід виходити з необхідності вивчення їх психологічної структури як з боку ієрархічної будови компонентів, так і з боку кореляційної структури, тобто зв'язків і відносин усередині аспектів, а також і між цими аспектами. Психологічний аналіз структурних компонентів ціннісних орієнтацій особистості свідчить, що кожен них визначається лише через застосування певних функціональних обмежень і, одночасно, взаємовідносин з іншими компонентами структури.

Компоненти ціннісних орієнтацій особистості виступають сукупно – у вигляді певної функціональної структури, кожна складова якої не має статусу самостійного регулятора поведінки й діяльності в широкому особистісному сенсі цього поняття, а робить лише певний функціональний вклад у цілісну структуру ціннісних орієнтацій як багатоаспектного утворення.

Отже вивчення цих компонентів можливе лише з урахуванням їх взаємодії. У рамках нашої теми ми зупинимося на вивченні ціннісних орієнтацій особистості, яка знаходиться в юнацькому віці. Тому що переважно в юнацькому віці особливого значення набуває чітко вибудована система ціннісних орієнтацій особистості.

За твердженням Є. Головахи «плануючи майбутнє, намічаючи конкретні події - плани і цілі, людина виходить, насамперед, з певної ієрархії цінностей, представленої в її свідомості» [1, с. 67]. Несформованість уявлень людини про майбутнє - результат неузгодженості ціннісних орієнтацій, коли людина не може здійснити вибір найбільш значущих сфер життєдіяльності [1, с. 70].

Аналізуючи наукові доробки, які присвячено проблемам ціннісних орієнтацій особистості та їх ролі в регуляції різних форм поведінки та діяльності людини (І. Бех, М. Боришевський, Б. Братусь, С. Бубнова, С. Возняк, Б. Гершунський, І. Гоян, М. Євтух, І. Зязюн, В. Зінченко, Е. Ісаєв, З. Карпенко, В. Кремінь, Д. Леонт'єв, А. Маслоу, С. Максименко, В. Москалець, А. Міщенко, Л. Міщиха, Г. Радчук, М. Рокіч, В. Сластьонін, Н. Ткачова, Т. Тітова, Г. Чижакова, Н. Чепелева, Н. Шахова, Ш. Шварц, Г. Щедровицький, В. Франкл, Е. Фромм, А. Фурман, Х. Хекхаузен, В. Ядов, А. Ярошенко та ін.) можна стверджувати, що ціннісні орієнтації представляють собою особистісно-формуєчу систему людини, вони являються

найважливішими компонентами структури особистості і за рівнем їх сформованості можна говорити взагалі про загальний рівень розвитку особистості.

Дослідження теоретичних і методологічних проблем формування життєвих цінностей студентської молоді свідчить, що на формування ціннісних орієнтацій студентства в сучасних умовах впливають такі фактори як: наявність у суспільстві соціально-економічних протиріч, ослаблення державного, політичного і ідеологічного пресингу, розширення соціальної самостійності та ініціативи студентів тощо. Саме в студентському віці відбувається переоцінка цінностей, критичне переосмислення досвіду попередніх поколінь та формуються уявлення про майбутню професійну діяльність.

Ми цілком погоджуємося з думкою Є. Клімова, що для кожної визначеної професійної групи характерний свій зміст діяльності, своя система цінностей. Саме ціннісні орієнтації особистості регулюють, визначають і спрямовують професійну діяльність, надають їй вартості, що містить зміст, формуючи при цьому способи самоактуалізації та професійну позицію фахівця [3, с.210].

Дослідники вважають, що найважливішою передумовою успішної самореалізації людини в майбутньому є узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей і планів. Науковці, які досліджували поняття цінностей та ціннісних орієнтацій, дійшли висновку, що ціннісні орієнтації особистості не виникають ні звідкіль, а формуються протягом усього її життя під впливом різних чинників; вчені одногласно стверджують, що процес формування ціннісних орієнтацій є фундаментом розвитку і становлення людини.

Власне динаміка ціннісної свідомості студентської молоді зумовлена кількома причинами:

- ця соціальна група за характером своєї діяльності, поглядами, ціннісними орієнтаціями тощо дуже близька до інтелігенції, тому важливо досліджувати студентство як резерв формування інтелектуальної еліти, а, відповідно, вищу школу розглядати як головний канал такого формування й, отже, як суб'єкт соціально-культурної трансформації;

- динамічність і відносно високий рівень організованості студентства робить цю групу досить привабливою для різного роду ідеологів і політиків, які намагаються втягти студентську молодь у політичні ігри, що мають, як правило, досить брудний підтекст;

- демографічні та інтелектуальні характеристики студентської молоді роблять цю соціальну спільноту однією з найбільш ресурсномістких суспільних груп, оскільки вік та освіта, безсумнівно, є найважливішими соціальними ресурсами [4, с.154].

Таким чином, процес формування ціннісних орієнтацій є фундаментом розвитку і становлення людини протягом життя. Для формування особистості майбутнього поліцейського та правника важливо під час організації освітнього процесу приділяти значну увагу формуванню таких головних цінностей, якими керується людина в своєму житті, а саме чесності, порядності, доброти, непримиренності до недоліків, професійній самореалізації тощо.

Список використаних джерел:

1. Гаврилюк В. В. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации. *Социологические исследования*. 2002. № 1. С. 96–105.
2. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации. М.: Смысл, 1992. 17 с.
3. Міненко О.О. Професійне становлення практичного психолога як система парадигмальних змін. *Вісник Харківського Національного Університету. Серія «Психологія»*. 2002. № 550. С.209-211.
4. Сокурянская Л.Г. Субъектные диспозиции молодежи как фактор социальной трансформации. *Молодь в умовах нової соціальної перспективи*. Житомир, 2002. С. 6-9.
5. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології : навч. посіб. Київ : НАВС, 2014. 232 с.
6. Хохліна О.П. Проблема структури особистості у психології. *Юридична психологія*, 2016. № 2 (19). С. 20-32.
7. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Х.: Прапор, 2004. 640 с.

Ніна Нікольська,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу порівняльної педагогіки
Інституту педагогіки НАПН України
м. Київ, Україна

ЗАКОНОДАВЧА ПІДТРИМКА ПРИ ВИВЧЕННІ РІДНОЇ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВ В УКРАЇНІ

Ключові слова: *іноземні мови, мови національних меншин, рідна мова*

На сьогоднішній день в Україні функціонує система неперервної мовної освіти, підкріплена мовною політикою держави, спрямованою на досконале володіння рідною мовою кожним її носієм, обов'язкове оволодіння державною українською мовою всіма громадянами (незалежно від національності, віросповідання, сфери суспільно-виробничої діяльності), на знання іноземних мов, виховання мовної толерантності [7].

Постановка проблеми Вихідними концептуальними положеннями, які визначають зміст і організацію мовної освіти в Україні та є правовою основою формування державної політики щодо забезпечення прав національних меншин, є Декларація про державний суверенітет України, Конституція України, Закони України «Про засади державної мовної політики» (2012), «Про Концепцію державної мовної політики» (2010), «Про національні меншини в Україні» (№ 2494–XII від 25.06.1992), «Про ратифікацію Європейської Хартії регіональних мов або мов меншин» (№ 804–IV від 15.05.2003), «Про освіту» (№ 1144–XII від 04.06.1991), «Про загальну середню освіту» (№ 1642–III від 06.04.2000) та інші законодавчі акти України. Названі документи забезпечують право національних меншин на задоволення освітніх потреб рідною мовою, збереження та розвиток етнокультури. Разом з тим підкреслюється необхідність створення умов для належного опанування

державної мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин [5; 6; 1; 2].

Законом України «Про національні меншини в Україні» [4] регламентується право всіх національних меншин на користування і навчання рідною мовою чи вивчення рідної мови в державних навчальних закладах або через національні культурні товариства.

Згідно з Проектом концепції мовної освіти в Україні (2010), оволодіння мовами – це один із визначальних засобів формування людської особистості, основним стрижнем якого є всебічний розвиток усного та писемного мовлення, підпорядкованого опануванню мови як засобу спілкування і пізнання. Серед багатьох аспектів мовної освіти виділяються два провідні напрями, що передбачають навчання рідної мови і навчання іноземної (нерідної). Отже, для успіху сучасній людині потрібно володіти мистецтвом комунікації, зокрема іншомовної, оскільки іншомовна освіта – це комплекс знань, умінь, навичок, які дають змогу успішно використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти та саморозвитку особистості. На основі теоретичного аналізу проблеми можна стверджувати, що іншомовна комунікація можлива за умови володіння іноземною мовою як засобом спілкування. Рівень ефективності комунікативного процесу зумовлюється рівнем сформованості іншомовної освіти.

Закон України «Про засади державної мовної політики» (2012) розповсюджується на 18 мов: російську, білоруську, болгарську, вірменську, гагаузьку, ідиш, кримськотатарську, молдавську, німецьку, новогрецьку, польську, ромську (циганську), румунську, словацьку, угорську, русинську, караїмську і кримчацьку. Закон містить неоднозначне визначення терміну «рідна мова», трактуючи його таким чином: «рідна мова – перша мова, якою особа оволоділа в ранньому дитинстві». Згідно з висновками Головного науково-експертного управління Верховної Ради України, визначення терміну «рідна мова» в законі є неточним і некоректним, оскільки із нього, як вказано у висновку, випливає, що рідною мовою може бути чужа мова, якщо за певних обставин людина оволоділа нею першою. Вільний вибір мови навчання є невід'ємним правом громадян України, яке реалізується в рамках цього Закону, при умові обов'язкового вивчення державної мови в обсязі, достатньому для інтеграції в українське суспільство. Громадянам України гарантується право отримання освіти державною мовою і регіональними мовами або мовами меншин. Це право забезпечується через мережу дошкільних дитячих установ, загальних середніх, позашкільних, професійно-технічних і вищих державних і комунальних навчальних закладів з українською або іншими мовами навчання, яка створюється у відповідності з потребою громадян згідно із законодавством України про освіту [2].

Закон встановлює, що державною мовою є українська мова, але істотно розширює використання регіональних мов, якщо кількість носіїв цих мов не менше 10 % від населення певного регіону, а в окремих випадках й менше 10 % [2].

Висновки В останні роки в Україні дедалі прозоріше спостерігається тенденція до опанування іноземними мовами, які активно набувають статусу соціально-економічного і політичного засобу порозуміння між різними представниками світової спільноти у різноманітних сферах життєдіяльності. Ці реалії об'єктивно зумовлюють розширення функцій іноземних мов і оновлення завдань оволодіння ними у сучасному суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про загальну середню освіту» від 13.05.1999 № 651-XIV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://kodeksy.com.ua/pro_zagal_nu_serednyu_osvitu.htm. – Назва з екрана.
2. Закон України «Про засади державної мовної політики» № 5029-VI від 03.07.2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>. – Назва з екрана.
3. Закон України «Про Концепцію державної мовної політики» (№ 161/2010 від 15.02.2010) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/161/2010>. – Назва з екрана.
4. Закон України «Про національні меншини в Україні» № 2495-XII від 25.06.92 (із змінами, внесеними згідно із Законом № 5029-VI від 03.07.2012 і Законом № 5461-VI від 16.10.2012) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/2494-12>. – Назва з екрана.
5. Закон України «Про освіту» № 1144-XII від 04.06.91 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>. – Назва з екрана.
6. Закон України «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин» від 15 травня 2003 р. № 802-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/802-15>. – Назва з екрана.
7. Закон Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про мови в Українській РСР» // Відомості Верховної Ради. – 1989. – № 45.

Ілона Палагута

викладач,

Уманський державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

Ольга Комар,

викладач

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

РОЛЬ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПРОЦЕСІ ТРАНСФОРМАЦІЇ У СУЧАСНОМУ ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Ключові слова: Велика Британія, заклади вищої освіти, трансформації, глобалізований світ, реформування, удосконалення.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Двадцять перше століття увійшло в історію як період нестійкої економічної ситуації в світі, яка резонує у всіх аспектах життя світового населення. Проте, щоб не відбувалося зі світовою економікою, попит на розумних, перспективних і, головне, висококваліфікованих фахівців у будь-якій галузі промисловості, медицини чи бізнесу залишається великим. Кожне підприємство, організація чи заклад прагнуть заручитися роботою «якісних» кадрів з міцними знаннями у своїй справі, а останні, в свою чергу, виграють у матеріальному плані (майстерність і професіоналізм завжди були справою прибутковою).

На жаль дипломи українських університетів не є престижними за межами нашої держави і для того, щоб забезпечити собі «безхмарне майбутнє» – постійне місце роботи з перспективою кар'єрного зросту, стабільну високу

заробітну плату, регулярний період відпусток тощо, багато «власників» вітчизняних дипломів продовжують навчання в авторитетних закладах вищої освіти світу. І коли мова заходить про якісну, престижну освіту, в першу чергу ми згадуємо країну засновника «світового бренду» у сфері освіти – Велику Британію.

Система освіти у Великій Британії традиційно перебувала в полі зору українських дослідників і продовжує цікавити вітчизняних науковців. Кінець минулого і початок нинішнього століть були спрямовані на дослідження провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А.В. Парінов), основних пріоритетів професійної підготовки і перепідготовки учителів іноземних мов Великої Британії (В.М. Базуріна), концептуальних засад реформи освіти у Британії (Г.А. Алексевиц), проблеми формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу, тенденцій розвитку систем підготовки вчителів у Європі (Л.П. Пуховська).

Однак, серед проблем, пов'язаних із дослідженням, такий аспект в системі професійної освіти Великої Британії як роль закладів вищої освіти Великої Британії у процесі трансформації у сучасному глобалізованому світі на наш погляд не був об'єктом достатнього вивчення.

Отже, основною метою статті є дослідження ролі закладів вищої освіти Великої Британії у процесі трансформації у сучасному глобалізованому світі.

Основними завданнями статті є: проаналізувати історичне підґрунтя виникнення закладів вищої освіти у Великій Британії; висвітлити вплив закладів вищої освіти на розвиток регіонів, де вони локалізовані; запозичити позитивний досвід Великої Британії стосовно ролі і значення закладів вищої освіти у процесі трансформації у сучасному глобалізованому світі.

Основну роль, яку відіграють більшість закладів вищої освіти в житті Великої Британії, це їх роль у громадянському та соціальному житті країни. Наприклад, університети, засновані у дев'ятнадцятому столітті, виникли відповідно вимогам суспільства зі стрімким розвитком у промисловій галузі, що відобразилося на появі нових соціальних зв'язків, пов'язаних з цим розвитком. [5]. Як зазначив Гарольд Сілвер, поява університетів дев'ятнадцятого століття зробила свій внесок у суспільство як у вузькому, так і у широкому розумінні. [4].

З огляду історичної літератури видно, що зв'язок вищої освіти з суспільством в основному ґрунтується на її відношеннях з виробництвом та економікою країни. Дійсно, протягом дев'ятнадцятого століття судноплавство, бавовняна, шерстяна промисловість, важка промисловість а також грошові відносини послужили основою для заснування громадських університетів, які стали стрімко розповсюджуватися по всій країні. Таким чином, ці університети мали тісний зв'язок з тими галузями промисловості, які саме і визначали місце розташування цих університетів, на відміну від Оксфорда та Кембриджа, які були пов'язані з елітами зовсім іншого класу.

Останнім часом у програмних документах все більше уваги приділяється ролі закладів вищої освіти у розвитку неблагополучних областей. Наприклад, у доповіді Організації для економічного зв'язку та розвитку 2007 вказано, що заклади вищої освіти повинні відігравати величезну роль у своїх областях: шляхом створення та передачі знань, шляхом культурного і суспільного розвитку, що створює «умови, в яких процвітає новизна». В документі сказано, що регіональний розвиток є не лише допоміжним фактором у процвітанні бізнесу: широкі масштаби розвитку спрямовані як на досягнення високих економічних цілей, так і є самоціллю.

На заклади вищої освіти вже давно покладено роль служити суспільству, проте ця функція часто буває недостатньо розвинена. [3]. Це доводить, що залучення закладів вищої освіти до розвитку як на місцевому, так і обласному рівні може принести набагато більше користі, ніж просто виконання ряду економічних цілей, навіть якщо заклади вищої освіти та державні установи приділяють соціальній ролі не таку велику увагу, яку треба було б приділяти [2].

Останнім часом, соціальна роль закладів вищої освіти стала предметом широких обговорень. Вчені та адміністративні органи університетів все частіше піддаються критиці через створення насамперед самовдоволеного припущення стосовно їх ролі, як носіїв ліберальних цінностей та творців благоустрою суспільства. Калхоун при обговоренні вищих закладів освіти та суспільного блага висуває питання, яким чином особиста (приватна) роль університетів (тобто, задоволення потреб своїх співробітників, студентів та випускників чи навіть бізнесу) часто сформульована як суспільне благо. Він зазначає, що викладацький склад схиляється до думки, що «заклади вищої освіти - це природно існуючі заклади, вони є подарунком історії, проте не замислюються над тим питанням, як використовувати ці заклади з метою покращення національного благоустрою [1]. Калхоун також стверджує, що внесок, який університети можуть зробити в суспільне благо базується на їх здатності розвивати простори комунікації, простори, де окремі особи, чи групи людей можуть взаємодіяти з метою породження політичного прогресу.

Так звані інструментальні цілі допомагають сформулювати сучасну ситуацію в політиці вищої освіти Великої Британії. Уряд Великої Британії ставить перед вищою освітою наступні цілі: вища освіта повинна бути основним вкладником в економіку країни; продукувати, обмінювати і розповсюджувати кінцеві знання від наукових досліджень; випускати спеціалістів з відповідними знаннями та вміннями. І, як зазначалося вище, від вищої освіти очікується внесок у створення соціально змістовного суспільства. Проте, тут виникають сумніви стосовно того, чи всі цілі можна досягти. Тим не менш, визначені цілі та завдання, розроблені закладами, здаються дуже сильними для неймовірно різноманітної англійської системи – вона надає можливість забезпечити освітою широкий спектр населення і допомагає задовольнити потреби економічного та соціального характеру як на місцевому, так і регіональному рівнях.

Тому, процес масового залучення до навчання у закладах вищої освіти є дуже важливим, оскільки вища освіта покликана не лише розв'язати проблему соціальної нерівності, а й підготувати таку робочу силу, яка б відповідала сучасним вимогам глобалізованого ринку праці з економікою, орієнтованою в першу чергу на знання. Особлива увага до соціального та економічного впливу закладів вищої освіти відобразилася на появі чисельних дискусій стосовно ролі цих закладів у регіональному розвитку, де наголос робився на тому, що університети повинні допомогти переформувати «відстаючі» регіони на «конкурентні», а «передовим» регіонам зберегти свою силу та конкурентоспроможність. Найлегше, мабуть оцінювати вплив закладів вищої освіти в економічному плані, проте й інші види впливу є предметом інтервенції політики закладів вищої освіти – як, наприклад, залучення широких верств населення до вищої освіти визначається як спосіб, через який заклади вищої освіти можуть мати соціальний вплив на неблагополучні верстви завдяки волонтерству та іншим соціальним програмам [2].

З метою вивчення проблеми та розв'язання поставлених завдань було використано такі **методи дослідження:**

- аналіз науково – педагогічних джерел для визначення підходів до вищої освіти Великої Британії;
- синтез – для досягнення цілісного розуміння проблеми розвитку закладів вищої освіти під час трансформацій, які відбувалися в освіті;
- класифікація – для поділу закладів вищої освіти на певні види;
- абстрагування – для виокремлення із сукупності ознак, характеристик і тенденцій тих, які безпосередньо стосуються мети дослідження.

Висновки та результати дослідження. Отже, система вищої освіти Великої Британії, перевірена часом і багатовіковими традиціями, перебуває у постійному стані розвитку, реформування та вдосконалення. Заклади вищої освіти відіграють дуже важливу роль у всіх аспектах життя країни: громадянському, соціальному, політичному, культурному та економічному. На них покладено завдання забезпечити широкі верстви населення вищою освітою, яка відповідатиме сучасним вимогам глобалізованого світу, бути одним із основних вкладників у загальний благоустрій країни.

Список використаних джерел:

1. Calhoun, C. The university and the public good. – Thesis Eleven. 2006.
2. Cockrane, A. & Williams, R. The Role of higher education in social and cultural transformation: Higher Education and Society: a research report. 2010.
3. Organisation for Economic Cooperation and Development. Higher education and regions // Policy Brief. 2007.
4. Silver, H. Higher education and social change: purpose in pursuit? // History of Education. 2007.
5. Watson, D. The university in the modern world: ten lessons of civic and community engagement // Education, Citizenship and Social Justice. 2008.

Ірина Регейло,

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут вищої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

Наталія Базелюк,

кандидат педагогічних наук,
Інститут вищої освіти НАПН України,
м. Київ, Україна

ОЦІНЮВАННЯ СОЦІОГУМАНІТАРНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ: НАУКОМЕТРИЧНИЙ ВИМІР

Ключові слова: оцінювання наукових досліджень, соціогуманітарна сфера, наукометричні показники

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Інтеграція України до європейського освітнього і наукового просторів активізувала оцінювання наукових досліджень, що є одним із вагомих чинників рейтингування університетів. Нового розуміння набуло оцінювання дослідницьких проєктів і загалом наукової діяльності закладів вищої освіти в

умовах постковідного періоду, що зумовлює переосмислення усталених методів і відповідної процедури оцінювання.

Упродовж останніх десятиліть у світовій практиці ключовим критерієм в оцінюванні дослідницького доробку вченого, наукових досліджень університетів є наявність публікацій у журналах, внесених до Scopus та Web of Science Core Collection, що засвідчує продуктивність і відповідну якість. Саме тому потребує висвітлення стан представлення наукових праць у галузі освітніх і педагогічних наук, що індексуються, зокрема, у базах даних Web of Science Core Collection, а також виявлення специфічних особливостей соціогуманітарної галузі, які необхідно враховувати під час оцінювання університетів.

Методологія чи методи дослідження/дослідницькі інструменти.

Методи дослідження охоплювали пошук, аналіз, зокрема порівняльний, узагальнення і систематизацію наукових публікацій вітчизняних та зарубіжних вчених у престижних виданнях та статистичних даних з означеної проблеми на основі баз даних Web of Science Core Collection.

Результати та висновки. Вивчаючи кількісну динаміку упродовж 2016-2020 рр. наукових праць (за галузями) українських вчених у виданнях, які індексуються у базах даних Web of Science Core Collection, спостерігається позитивна тенденція щодо їх збільшення (рис. 1). Зокрема на 21 % зростає загальна кількість публікацій, з-поміж яких майже втричі більше у галузі мистецтва та гуманітарних наук (Arts & Humanities), по 42 % зросли показники у галузях соціальних наук (Social Sciences) та наук про життя і біомедицини (Life Sciences & Biomedicine), на 11 % покращилася кількість у галузі технологій (Technology).

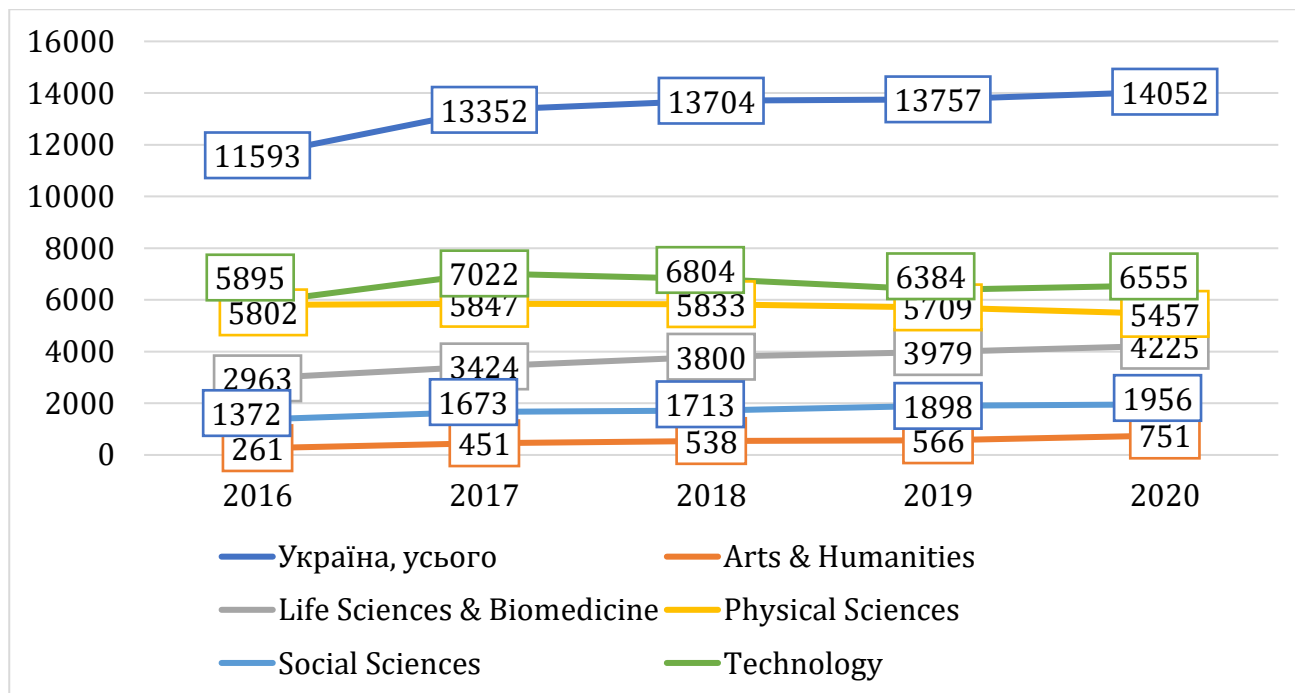


Рис. 1. Кількість публікацій українських вчених у виданнях, які індексуються у базах даних Web of Science Core Collection, у 2016-2020 рр. за галузями (од.)

Заслугує на увагу представлення публікацій у галузі освітніх і педагогічних наук у площині порівняння з європейськими країнами, в яких запроваджено ефективні системи оцінювання наукових досліджень університетів. Здійснюючи аналіз публікацій вчених Великої Британії,

Норвегії, Фінляндії та України у престижних виданнях з освітніх і педагогічних наук упродовж 2016-2020 рр. встановлено, що простежується кількісне зростання праць за винятком незначного спаду у 2020 р., що зумовлено світовою пандемією COVID-19 (рис. 2). Частка публікацій у галузі освітніх і педагогічних наук у престижних виданнях відповідно до загальної кількості індексованих праць вчених цих країн коливається від 2,3 % (Велика Британія) до 3,2 % (Україна).

У провідних українських педагогічних університетах частка публікацій з освітніх, педагогічних наук, розміщених у наукових періодичних виданнях, для яких розраховується імпаکت-фактор, становить 1,2 %, натомість у провідних світових закладах вищої освіти – близько половини: Велика Британія – 57,4 %, Норвегія – 49,4 %, Фінляндія – 52,2 %. Вітчизняні вчені у 2016-2020 рр. в основному публікувалися у виданнях, які індексуються в базі даних Emerging Sources Citation Index, а також Conference Proceedings Citation Index та Book Citation Index Web of Science Core Collection.

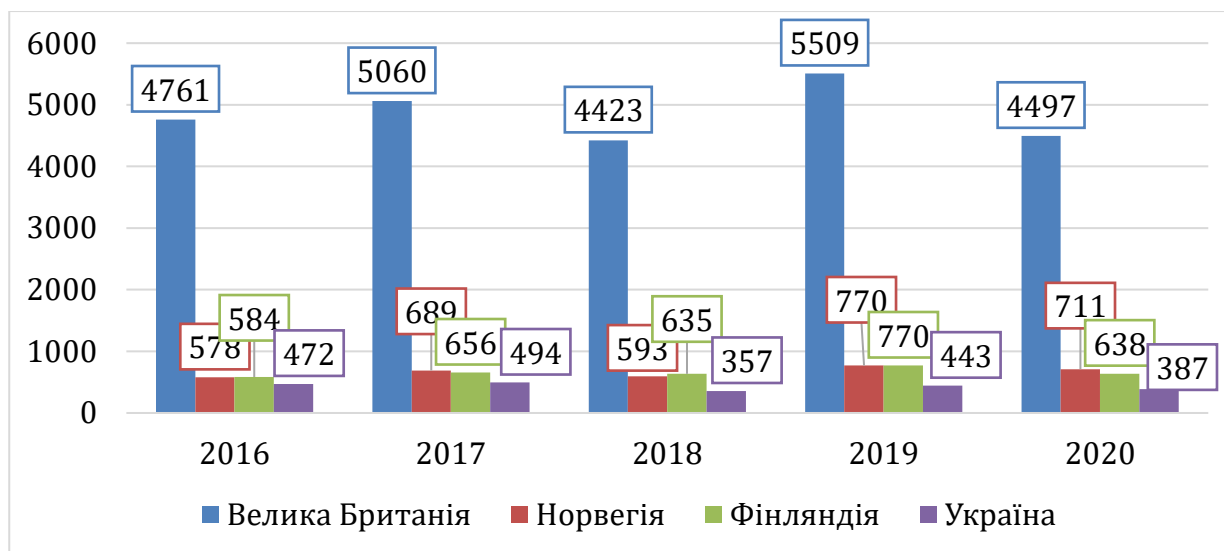


Рис. 2. Кількість публікацій у виданнях з освітніх, педагогічних наук, які індексуються у базах даних Web of Science Core Collection, у 2016-2020 рр. (од.)

Утім все більше вчених соціогуманітарного профілю звертаються з ініціативами про застереження щодо оцінювання наукових досліджень і, зокрема, дослідницької діяльності університетів виключно за наукометричними показниками. Для розроблення ефективних методів та інноваційних підходів до об'єктивного оцінювання досліджень соціогуманітарної сфери доцільно враховувати їх певну специфіку: види публікацій, національну й регіональну значущість, культуру цитування, мови публікацій, міждисциплінарний характер тощо.

Таким чином, необхідно загальноприйняті наукометричні методи адаптувати до специфіки соціогуманітарної сфери, що дасть змогу здійснювати об'єктивне оцінювання з урахуванням реального стану щодо вирішення конкретних цілей і завдань певної галузі, досконалості результатів досліджень та їх вплив на розвиток суспільства загалом. Водночас перспективними в оцінюванні є використання нових підходів, що потребують якнайшвидшого втілення – забезпечення міжнародної видимості результатів досліджень соціогуманітарної сфери та зваженого застосування альтметрики на основі стрімкої діджиталізації.

Список використаних джерел:

1. Луговий, В.І., Регейло, І.Ю., Базелюк, Н.В., & Базелюк, О.В. (2019). Глобальна цифровізація освітньо-наукового простору і виклики модернізації наукової періодики НАПН України. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 73(5), 264-283. <https://doi.org/10.33407/itlt.v73i5.3366>
2. *Abstracts for the NordForsk Workshop on Bibliometrics for the Social Sciences and Humanities*. (2012). <https://blogs.helsinki.fi/nordforskssh2012/files/2012/03/NordForsk-SSH-Workshop-abstracts1.pdf>
3. Hammarfelt, B. (2016). Beyond coverage: Toward a bibliometrics for the humanities. In M. Ochsner, S.E. Hug, H.-D. Daniel (Eds), *Research Assessment in the Humanities. Towards Criteria and Procedures* (pp. 115-131). Springer International Publishing: Cham, Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-29016-4_10
4. Kulczycki, E., Engels, T.C.E., Pölönen, J., Bruun, K., Dušková, M., Guns, R., Nowotniak, R., Petr, M., Sivertsen, G., Istenič Starčič, A., & Zuccala, A. (2018). Publication patterns in the social sciences and humanities: evidence from eight European countries. *Scientometrics*, 116(1), pp. 463-486. <https://doi.org/10.1007/s11192-018-2711-0>
5. Ochsner, M., Hug, S. & Galleron, I. (2017). The future of research assessment in the humanities: bottom-up assessment procedures. *Palgrave Communications*, (3). <https://doi.org/10.1057/palcomms.2017.20>
6. Sivertsen, G. (2019). Understanding and Evaluating Research and Scholarly Publishing in the Social Sciences and Humanities (SSH). *Data and Information Management*, 3(2), 61-71. <https://doi.org/10.2478/dim-2019-0008>
7. Van Leeuwen, T. (2013). Bibliometric research evaluations, Web of Science and the Social Sciences and Humanities: a problematic relationship? *Bibliometrie – Praxis und Forschung*, (2). <https://doi.org/10.5283/bpf.173>
8. Clarivate. (n.d.). *Web of Science Core Collection*. <https://www.webofscience.com/wos/woscc/basic-search>
9. Wissenschaftsrat. (2021, Januar). *Impulse aus der COVID-19-Krise für die Weiterentwicklung des Wissenschaftssystems in Deutschland. Positionspapier*. <https://www.wissenschaftsrat.de/download/2021/8834-21.html>

Аліна Сбруєва,

доктор педагогічних наук, професор
Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка,
м. Суми, Україна

ТРЕТЄ ДЕСЯТИЛІТТЯ РОЗВИТКУ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗДОБУТКИ, ЗАВДАННЯ, РИЗИКИ

Ключові слова: європейський простір вищої освіти, Римський саміт, якість, мобільність, інклюзивність.

Процес формування Європейського простору вищої освіти офіційно веде свій відлік від 19 червня 1999 року, тобто з часу підписання міністрами освіти 29 країн Західної та Центральної Європи Болонської декларації – угоди щодо утворення єдиної за своїми організаційними, структурними, аксіологічними підходами до надання вищої освіти спільності, спрямованої на підвищення якості, мобільності, конкурентоздатності всіх суб'єктів

освітньої діяльності. Отже, у минулому – 2020 році почалось третє десятиліття та третій період грандіозної за стратегічними пріоритетами та територіальними межами трансформації національних освітніх систем (на сьогоднішній день ЄПВО об'єднує 49 країн) у єдиний геоосвітній простір. Підкреслимо, що ЄПВО вперше в історії людства став не геополітичним, а геоосвітнім простором, який об'єднує освітні громади та їхніх представників передусім за освітніми та науковими інтересами. Разом з тим ми свідомі того, що політичним та фінансовим модератором Болонського процесу виступає Європейська Комісія, що зумовлює виокремлення й реалізацію не тільки суто освітніх цілей його розвитку, але й політичних, економічних, демографічних, соціальних, культурних тощо.

Наша держава, євроінтеграційні інтенції якої задекларовані на всіх рівнях її функціонування, починаючи з Конституції України, приєдналась до процесу формування ЄПВО (Болонського процесу) ще у 2005 році, що дає підстави для певних висновків щодо наших здобутків у єдиному Болонському русі до спільних цілей. Система вищої освіти України рухається, в цілому, у фарватері Болоньї, що не виключає, однак, суттєвої національної специфіки у шляхах реалізації загальних настанов, які мають, здебільшого, рамковий характер. Вважаємо, що наявність національної специфіки у спільному русі до формування ЄПВО є цілком закономірною, оскільки освіта є сферою діяльності, зумовленою національними традиціями, менталітетом, актуальними можливостями соціально-економічного розвитку та потребами кожної держави. Однак, важливим вважаємо вирішення національною освітньою громадою елементів спільного і специфічного у розглядуваному нами процесі, оскільки традиції та менталітет іноді радикальним чином спотворюють європейські ініціативи, що призводить до негативного ставлення до інтеграційних ініціатив та процесів як таких.

У контексті поданих міркувань вважаємо за доцільне звернення до актуальних документів Болонського процесу, а саме Паризького (2018 р.) та Римського (2020 р.) самітів BFUG, у яких підведено підсумки перших двох десятиліть/періодів розвитку ЄПВО та визначено пріоритети наступного десятиліття/періоду. Вартою пильної уваги в аспекті оцінки ризиків подальшого розвитку ЄПВО є Ініціатива Європейських університетів, започаткована на соціальному саміті ЄС у 2017 р. та нова стратегія співробітництва у сфері освіти, розроблена ЄС на початку 2021 р. Аналіз документів, що були розроблені у процесі підготовки до названих самітів, затверджені на них, та процесів, що відбувалися після означених представницьких зібрань представників європейської освітньо-політичної та академічної громад, має на меті характеристику бачення колективними суб'єктами ЄПВО (ЄК та група Є-4) здобутків та перспектив розвитку інтеграційних процесів у сфері вищої освіти у межах ЄС та ЄПВО, визначення ризиків з'ясованих тенденцій для вищої освіти України.

Методологічний інструментарій дослідження базується на загальних принципах теорії наукового пізнання, діалектичних принципах взаємозв'язку та взаємозумовленості процесів, взаємовпливу і взаємозалежності явищ об'єктивної дійсності. В основу конкретної методології дослідження покладено такі підходи: системний, що був застосований для окреслення процесів розвитку ЄПВО як складного та багатовимірного феномену; компаративний, що було застосовано для виявлення особливостей впливу на тенденції розвитку досліджуваного

феномену колективних суб'єктів розвитку ЄПВО у діахронному та синхронному аспектах; історичний, що дав змогу виокремити завдання розвитку досліджуваного феномену в цілому та в Україні зокрема; аксіологічний, на засадах якого виокремлено академічні цінності, покладені в основу розвитку ЄПВО .

Для реалізації поставлених завдань використано систему взаємопов'язаних та взаємодоповнюючих методів, зокрема метод контент-аналізу документів та аналітичних розвідок колективних суб'єктів Болонського процесу та міжнародних політичних, фінансових, культурно-освітніх організацій, які здійснюють розробку стратегій та моніторинг розвитку вищої освіти в сучасному світі (OECD, UNESCO, WB, ІІЕ та ін.), що уможливив об'єктивну оцінку досягнутих у досліджуваному процесі здобутків, завдань та ризиків його подальшого розвитку; метод термінологічного аналізу, що було використано для характеристики базових понять дослідження; метод хронологічного аналізу, що дав змогу окреслити періоди розвитку Європейського простору вищої освіти та сприяв виявленню тенденцій розвитку досліджуваного феномену в умовах сьогодення; методи структурно-логічного та синхронно-порівняльного аналізу діяльності колективних суб'єктів утворення та розвитку ЄПВО, що уможливили характеристику організаційних засад досліджуваного феномену; метод структурно-функціонального аналізу, застосований для визначення ризиків подальшого розвитку євроінтеграційних процесів у сфері вищої освіти.

Узагальнене та емоційно забарвлене формулювання досягнень Болонського процесу знаходимо в Паризькому комюніке Міністерського саміту BFUG від 25 травня 2018 р., у якому болонська спільнота із заслуженою гордістю заявила світу про свої здобутки. Наведемо даний уривок з Комюніке повністю, оскільки кожне слово в ньому має значення для розуміння цілей, завдань ЄПВО та механізмів їх реалізації: «Ми пишаємось тим, чого досягнув Болонський процес. Ми побудували дещо унікальне: Європейський простір вищої освіти (ЄПВО), в якому цілі та політики узгоджуються на європейському рівні, а потім запроваджуються в національних освітніх системах і закладах вищої освіти. Це простір, де уряди, заклади вищої освіти і стейкхолдери разом формують ландшафт вищої освіти; що демонструє, чого можуть досягти спільні зусилля й постійний діалог між урядами та сферою вищої освіти. Через ЄПВО ми проторували шлях для широкомасштабної студентської мобільності та покращили не лише порівнюваність і прозорість наших систем вищої освіти, а й підвищили їх якість і привабливість. ЄПВО сприяє взаєморозумінню й довірі та посилює співпрацю між нашими системами вищої освіти» (Paris, 2018).

У Римському комюніке від 19 листопада 2020 р. головні здобутки Болонського процесу визначено більш лаконічно: «Завдяки різноманітності наших культур, мов і середовищ, а також нашого спільного зобов'язання щодо якості, прозорості та мобільності, наші системи вищої освіти пропонують неперевершені можливості для навчання, викладання, досліджень та інновацій» (Rome, 2020).

Отже, якість, прозорість та мобільність – це ті пріоритети, які були покладені в основу розбудови ЄПВО, і подальше дотримання яких задекларовано у Римі як незмінне спільне зобов'язання. Подальшому розвитку ЄПВО протягом третього періоду його існування (2020-2030 рр.)

слугуватимуть проголошені на Римському саміті пріоритети інклюзивності, інноваційності та взаємопов'язаності освітнього простору, що повинні працювати на підтримку сталої, згуртованої та мирної Європи. *Інклюзивність* ЄПВО означає, що кожен, студент матиме рівноправний доступ до вищої освіти й отримає повну підтримку у завершенні свого навчання й професійної підготовки. *Інноваційність* ЄПВО передбачає, що в ньому буде запроваджено нові й краще узгоджені методи й практики навчання, викладання та оцінювання, тісно поєднані з дослідженнями. *Взаємопов'язаність* зумовлює подальше сприяння та активізацію міжнародної співпраці та реформ, обмін знаннями та мобільність освітян і студентів (Rome, 2020).

Принципово важливою вважаємо суттєву увагу, приділену у документах Римського саміту питанням захисту в ЄПВО фундаментальних академічних цінностей шляхом інтенсивного політичного діалогу й співпраці як незамінної основи для якісного навчання, викладання і досліджень, а також розвитку демократичних суспільств. Болонська спільнота декларувала зобов'язання дотримуватися таких академічних цінностей, як інституційна автономія, академічна свобода та добросовісність, участь студентів і працівників у врядуванні вищої освіти, а також публічна відповідальність як за вищу освіту, так і самої вищої освіти (Rome, 2020).

Характеризуючи проблему ризиків подальшого розвитку європейської інтеграції у сфері вищої освіти для України, звернемо увагу на дві групи проблем: внутрішні та зовнішні. До внутрішніх, що виникають на національному рівні, відносимо, зокрема, звичне вже недотримання норм академічної етики, про які йшлося вище, що зводить нанівець численні політичні зусилля держави щодо структурних реформ вищої школи, оскільки призводить до зниження якості української вищої освіти та підриву довіри до неї у межах ЄПВО та у світі в цілому. До зовнішніх ризиків, які виникають на міжнародному рівні, належить нова стратегічна ініціатива ЄС «Strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)» (General Secretariat, 2021), в межах якої розвивається в сучасних умовах Ініціатива європейських університетів (започаткована в 2017 р.), згідно з якою передбачається об'єднання університетів країн ЄС в альянси інноваційного типу та побудова до 2027 року Європейського простору освіти в межах ЄС. Ризик, на нашу думку, полягає в тому, що освіта країн – не членів ЄС залишиться поза рамками цього ЄС-простору як щось другорядне, а, отже, поза увагою та підтримкою.

Список використаних джерел:

1. Paris Communiqué. (2018). EHEA Ministerial Conference. Paris, 25 May 2018. Retrieved from: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html>
2. Rome Ministerial Communiqué. (2020). EHEA Ministerial Conference, Rome, 19 November 2020. Retrieved from : <https://www.coe.int/en/web/education/-/council-of-europe-at-the-ehea-ministerial-conference>
3. General Secretariat of the Council. (2021) Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030). Retrieved from : [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/HTML/?uri=CELEX:32021G0226(01)&from=EN)

Микола Семенов,
кандидат педагогічних наук, доцент
ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка"
м. Старобільськ, Україна

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ДИСТАНЦІЙНОГО (ЦИФРОВОГО) НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ З ПОГЛЯДУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ПЕРЕМІЩЕНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Ключові слова: *дистанційне навчання, цифрове навчання, система забезпечення якості дистанційного навчання, забезпечення якості навчання, забезпечення якості дистанційного навчання, педагогічне прогнозування*

Постановка проблеми, основні дослідницькі питання. Актуальність проблеми забезпечення якості сучасної вищої освіти обумовлена багатьма факторами стрімкого розвитку суспільства: зміною вимог до сучасного фахівця, який працює в умовах швидких змін існуючих технологій; недостатністю наявності у випускника університету «стандартного» набору знань, умінь та навичок для розв'язування складних реальних професійних проблемних завдань; іншими вимогами трансформацій цифрового суспільства. Реалізація компетентнісного підходу у вищій освіті постійно окреслює нову проблематику та ускладнюється інерційністю існуючої системи. Особливої значущості питання якості освіти набуло внаслідок світової пандемії та змін в організації навчального процесу з використанням змішаних та дистанційних технологій.

Проблеми забезпечення якості освіти вивчали С. Щудло, В. Луговий, С. Калашнікова, Ж. Таланова [2; 3; 6] та ін.. Різноманітним питанням організації змішаного, дистанційного та цифрового навчання присвячено багато наукових розвідок науковців, зокрема роботи В. Бикова, Н. Морзе, В. Кухаренка [1; 4; 5]. Організаційні питання формування системи дистанційного та змішаного навчання, побудову змісту такого навчання на основі педагогічних теорій сучасного навчання та реалізацію педагогічних технологій розглянуто в роботі [5]. Практичним питанням побудови цифрового (дистанційного) курсу присвячена робота [1]. Ефективність моделей дистанційного навчання у вищому навчальному закладі досліджували в роботі [4].

Аналіз існуючого досвіду та наукових розвідок дозволяє констатувати, що питання забезпечення якості дистанційного (цифрового) навчання набуло нового розуміння, характер та якості процесів організації такого навчання роблять актуальним розробку нових теоретичних положень та парадигм. Актуальним є перехід від використання терміну «дистанційне навчання» до терміну «цифрового навчання», який має більш глибокий і широкий зміст та констатує факт зміни особливостей, характеру й характеристик такого навчання.

Вивчення думки студентів щодо існуючого стану організації дистанційного навчання та шляхів покращення його якості має допомогти сформуванню нового уявлення про розвиток цифрового навчання та систему забезпечення якості вищої освіти.

Окремо, на нашу думку, заслуговує на увагу досвід переміщених університетів. Цей досвід відрізняється від досвіду багатьох університетів: якщо для більшості вишів ситуація під час локдаунів стала стресом та

необхідністю вимушеної трансформації багатьох підходів до організації навчання, то для переміщеного університету ці трансформації відбувались значно м'якше, оскільки університет уже мав великий досвід дистанційного (цифрового) навчання. Розглянемо на прикладі державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»: у 2014 році університет організував процес навчання переважно за змішаною формою, і після повернення до звичайного стаціонарного навчання зберіг багато напрацювань з використання цифрових технологій, які були задіяні майже миттєво на початку пандемії. Вивчення цього досвіду дає можливість прогнозування розвитку цифрового навчання та системи забезпечення його якості після завершення пандемії.

Для розуміння результатів експерименту необхідно враховувати такі факти:

- в університеті до 2014 р. існувала власна система забезпечення якості навчання;
- університет має досвід упровадження дистанційного навчання з 2002 р., зокрема використовує внутрішню нормативну базу для організації та підтримки дистанційного навчання, LMS Moodle використовується з 2004 року;
- викладачі та студенти пройшли спеціальне навчання для опанування технологій дистанційного навчання, з 2014 до 2020 р. у студентів першого курсу викладалась дисципліна «Пропедевтика», де формувалося багато навчальних навичок, зокрема навички використання цифрових інструментів для дистанційного навчання;
- з 2014 р. в університеті функціонує система підтримки учасників дистанційного навчання, зокрема «гаряча телефонна та онлайн лінія», інститут тьюторів для студентів та інше;
- з 2020 р. в університеті впроваджено нову систему для online взаємодії студентів та викладачів.

Результати опитування студентів Луганського національного університету імені Тараса Шевченка не претендують на репрезентативність, але є показовими, враховуючи специфіку переміщеного університету та прогнозування відношення студентів інших університетів до дистанційного (цифрового) навчання після завершення пандемії.

Мета статі. На основі емпіричних даних з'ясувати особливості погляду студентів переміщеного університету на питання організації дистанційного (цифрового) навчання та забезпечення якості такого навчання, спрогнозувати шляхи подальшого розвитку цифрового навчання після завершення пандемії.

Методи дослідження / дослідницькі інструменти. Опитування студентів Луганського національного університету проводилося з грудня 2020 року по кінець січня 2021 року за допомогою методу анкетування. Вибірка здобувачів освіти здійснювалась випадково, протягом усього часу анкетування пройти опитування пропонувалось усім відвідувачам освітнього порталу університету за власним бажанням. Анкетування здобувачів було анонімним, взяти участь у ньому мали можливість усі студенти університету різних років навчання, спеціальностей, освітніх рівнів «бакалавр» та «магістр». Організатори жодним чином, окрім інформаційних банерів на сайті, не впливали на мотивацію до участі в анкетуванні та на відбір учасників анкетування. Таким чином, в анкетуванні взяли участь достатньо небагато студентів, порівняно з кількістю відвідувачів сайту, але це були, напевно, небадьужі активні студенти (N=113). Випадковість визначення вибірки не завадила рівномірно

охопити студентів різних спеціальностей, факультетів, курсів та освітніх рівнів.

Основними завданнями анкетування є: з'ясувати бачення студентів на основні проблеми щодо забезпечення якості дистанційного (цифрового) навчання, визначити причини труднощів під час такого навчання, організаційні та технічні питання. Анкета містить 36 питань, дев'ять з яких носять відкритий характер. Для проведення анкетування та обробки її результатів використовувався цифровий інструмент *Lime Survey* (<https://www.limesurvey.org/>).

Результати. Розглянемо основні результати дослідження. За підсумками анкетування можна констатувати, що більшість студентів університету, які брали участь в анкетуванні, в цілому задоволені якістю дистанційного (цифрового) навчання в умовах пандемії (72%). 76% вважають, що в умовах дистанційного навчання оцінювання є об'єктивним.

На питання «Як Ви вважаєте, чи зобов'язаний викладач надавати потижневий графік, розклад занять, за яким відбуватиметься навчальний процес з цифрового курсу?» 52% респондентів дали відповідь «Так», а 48% – «Ні».

Для питання «Як Ви вважаєте, чи має викладач визначати траєкторію, за якою відбувається навчання в курсі, а саме фіксовані терміни й порядок виконання студентами кожної лекції, завдання та інших видів діяльності?» отримано результати: 24% відповіли «так, для всіх видів діяльності»; 69% – «так, але тільки для найбільш значущих видів діяльності» та лише 7% вважають, що студент сам має обирати власну траєкторію. Таким чином констатуємо, що студенти переважно не готові до власної побудови траєкторії навчання.

Наступне питання анкети: «Чи дотримуєтеся Ви рекомендацій (методичних, організаційних, психологічних та ін.) під час дистанційного навчання?» 28,6% обрали відповідь «так, я дотримуюся рекомендацій, які надають викладачі в курсі»; 21,4 % респондентів дотримуються рекомендацій, представлених у загальному доступі; 42,9 % дотримуються всіх обох типів рекомендацій та лише 7%, так само, як у питанні про траєкторію навчання, здійснюють навчальну діяльність на власний розсуд.

88% з тих, хто брав участь в опитуванні, вважають, що в цифровому курсі потрібні вказівки щодо конкретних видів діяльності студентів та адаптація навчальних компонентів курсу до когнітивних особливостей того, хто навчається. При обговоренні значення цифрових навчальних посібників (відкрите питання анкети) думка респондентів розбіглась: деякі вважають, що вони є «фундаментом навчання»; інші вказують на те, що «сьогодні технології на першому місці», «майже вся потрібна інформація є в загальному доступі в Інтернеті без використання посібників», не заперечуючи значення посібника при умові розробленої викладачем методики його використання. Тільки один респондент вказав, що не користується посібниками й вони не потрібні при цифровому навчанні.

Враховуючи те, що навчальним хабом для організації дистанційного навчання в університеті є LMS moodle, низка питань була присвячена цій платформі. Розподіл відповідей на питання «Які елементи в курсах Moodle, на Вашу думку, варто використовувати частіше для покращення якості навчання?» представлено в табл. 1. Оцінювання – за п'ятибальною шкалою, де 1 бал – найнижчий пріоритет (не використовувати), а 5 балів – найвищий пріоритет (завжди використовувати).

Таблиця 1

Розподіл впливу частоти використання елементів LMS Moodle на якість дистанційного навчання (за поглядом студентів)

Навчальний елемент курсу	Важливість фактору				
	1	2	3	4	5
Лекція / Сторінка з текстом	2,4%	7,1%	23,8%	21,4%	45,2%
Завдання	2,4%	0,0%	19,0%	40,5%	38,1%
Тест	2,4%	7,1%	7,1%	31,0%	52,4%
Форум	31,0%	11,9%	26,2%	23,8%	7,1%
Чат	31,0%	14,3%	21,4%	28,6%	4,8%
Семінар	14,3%	11,9%	21,4%	38,1%	14,3%
Файл	4,8%	2,4%	21,4%	31,0%	40,5%
Посилання на зовнішній сайт	14,3%	9,5%	33,3%	28,6%	14,3%
Відео	14,3%	7,1%	26,2%	11,9%	40,5%

На рис. 1 зображено результати розподілу відповідей на питання «Який засіб / середовище комунікації студента з викладачем для Вас є більш пріоритетним? (Оберіть один або кілька варіантів)». Багато хто зі студентів вказав на необхідність використання сервісу «Discord», який є популярним серед молоді. Цікавим є також застосування студентами *Viber*, але він не відноситься до рекомендованих засобів в університеті.

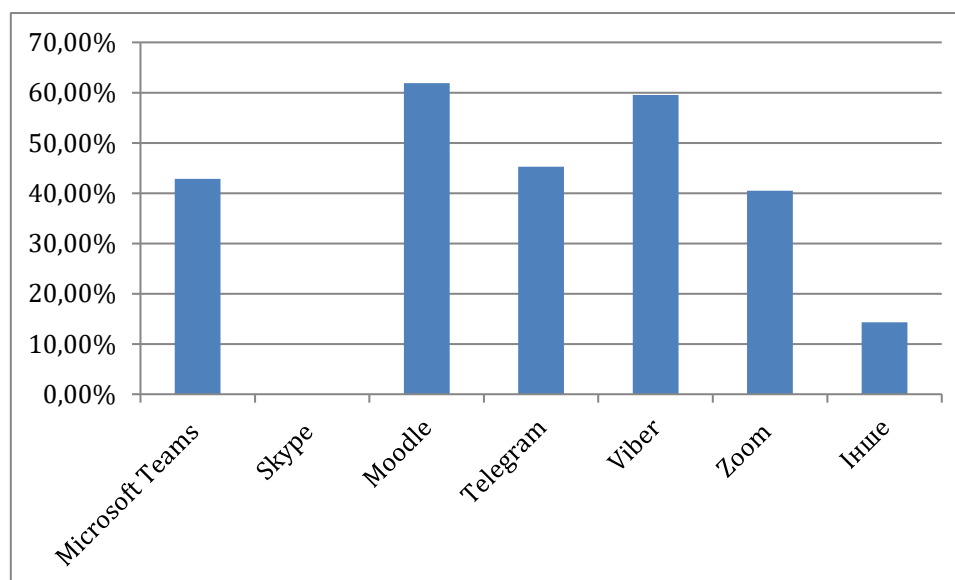


Рис. 1 Вибір студентами цифрового інструменту для групової взаємодії з викладачем

На рис. 2 зображено гістограму для відповіді на питання: «У якому співвідношенні мають застосовуватися засоби online навчальної взаємодії (face-to-face – “F2F”) та offline (Moodle) у цифровому навчанні? Оберіть варіант, який вважаєте найбільш оптимальним».

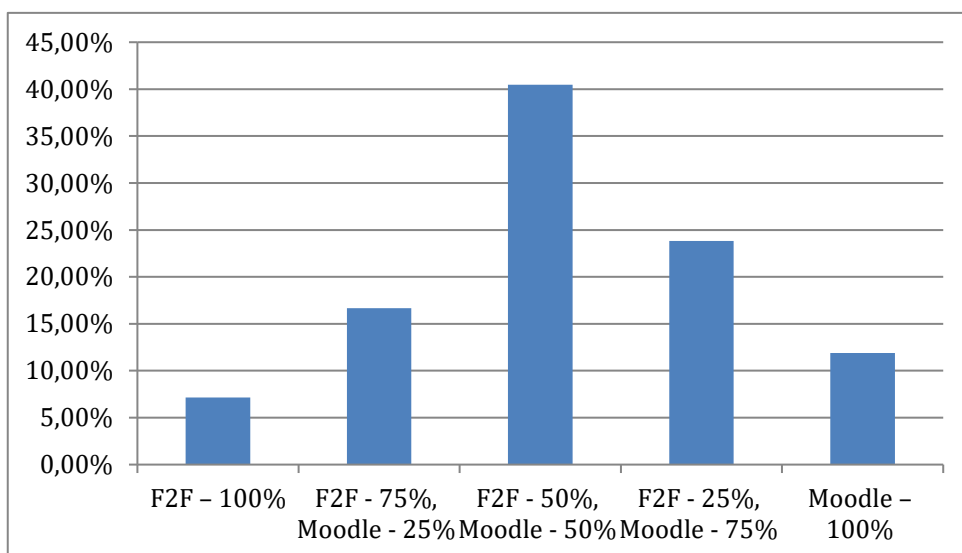


Рис. 2 Вибір оптимального співвідношення online та offline взаємодії в дистанційному навчанні з погляду студентів

Як бачимо з рис. 2, більшість студентів вважає, що треба використовувати засоби online та offline взаємодії приблизно в рівній пропорції, цікавим є результат невеликої переваги offline взаємодії над online. Тлумачення цього результату потребує додаткового дослідження.

Особливим є питання про завантаженість студентів під час дистанційного навчання. Відповідь на питання «Чи відчуваєте Ви себе виснаженими під час дистанційного навчання?», результати відповіді на яке представлені на рис. 3., свідчить, що проблема завантаженості студентів впливає на якість навчання.

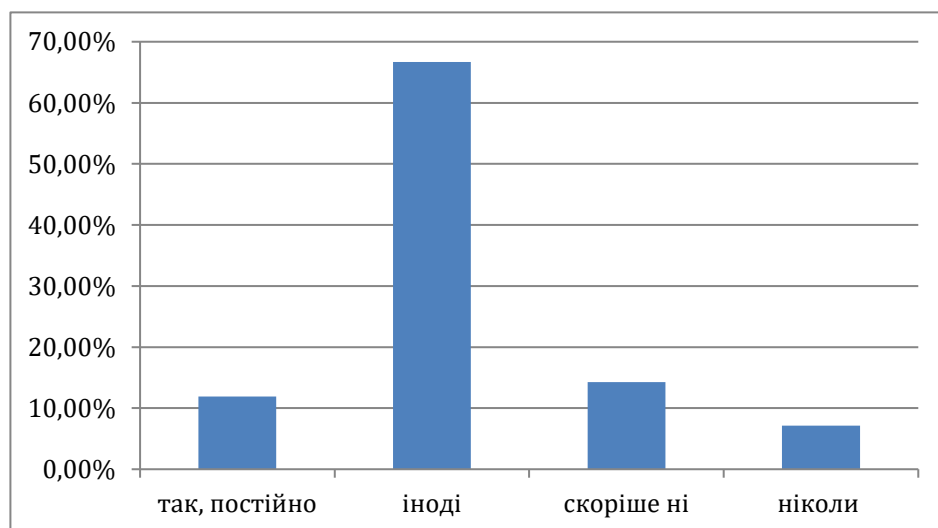


Рис. 3 Розподіл рівня виснаженості серед студентів під час дистанційного навчання

Тому наступне питання «Як ви вважаєте, скільки тексту повинно бути в курсі (друкованих сторінок тексту на тиждень)?» дає відповідь на необхідність обмежувати обсяг навчальної інформації в курсі, не намагатись дати якомога

більше інформації, а враховувати особливості студентів та їхні можливості до пізнавальної діяльності. Якщо не враховувати випадкові відповіді, то студенти вказали, що в середньому курс має містити 3,75 друкованих аркушів навчальної інформації (перший квартиль – 1; другий квартиль (медіана) – 2; третій квартиль – 3,5).

На рис. 4 представлено результати відповідей студентів на питання «Які з видів діяльності Ви хотіли би бачити частіше в цифрових курсах? (Оберіть один або кілька варіантів).»

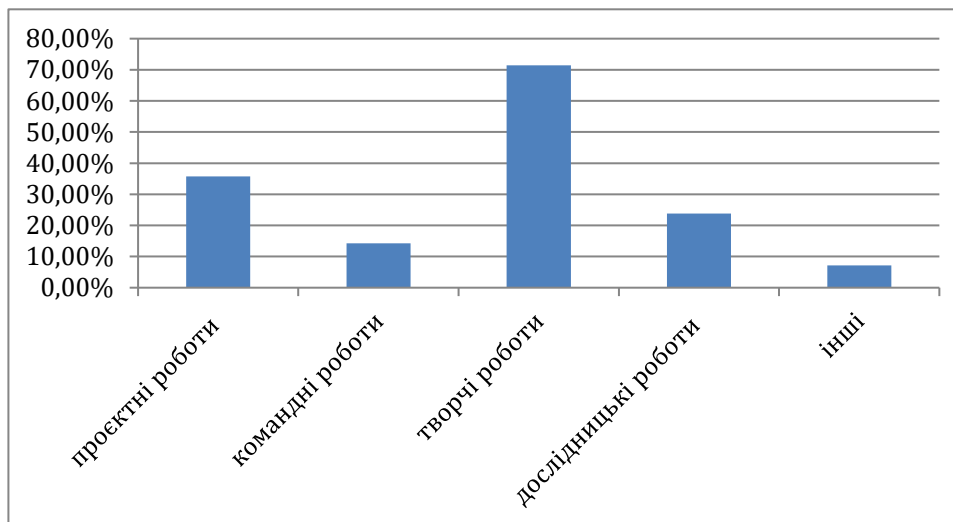


Рис. 4 Результат переваги видів діяльності під час дистанційного навчання

Відповіді на інші питання анкети узагальнено можна представити таким чином: важливою є мотивація студента під час дистанційного навчання; існують деякі технічні питання (швидкість мережі Інтернет), які потребують вирішення; продумана організація дистанційного навчання зменшує необхідність підтримки з боку викладачів, тьюторів та служби підтримки; необхідно шукати нові форми та організувати діяльність студента з навчальним контентом (багато хто зі студентів зменшив обсяг конспектування); використання відкритих курсів у навчальному процесі не має для студентів великого значення; студенти переважно володіли навичками дистанційного навчання на початку пандемії; потрібно узагальнити існуючий досвід та шукати нові методи для підтримки академічної доброчесності під час дистанційного навчання.

Висновки.

1. Можна прогнозувати, що після завершення пандемії цифрове навчання залишиться невід'ємною частиною будь-якого навчання, тому необхідно поступово відмовлятися від терміну «дистанційне навчання» та більше використовувати термін «цифрове навчання».

2. Забезпечення якості цифрового навчання можливе за умов раціональної організації (попередня підготовка учасників процесу, продуманий педагогічний дизайн цифрових курсів, адаптація та оптимізація обсягу навчального контенту, використання активних методів навчання, оптимальне співвідношення online та offline навчальної взаємодії)

3. За умови постійного та раціонального застосування елементів цифрового навчання буде збільшуватися позитивне ставлення до нього.

Список використаних джерел:

1. Биков В.Ю., Кухаренко В.М., Сиротенко Н.Г., Рибалко О.В., Богачков Ю.М. Технологія розробки дистанційного курсу: Навчальний посібник/ За ред. В.Ю. Бикова та В.М.Кухаренка. –К.: Міленіум, 2008. –324с.
2. Калашнікова С., Луговий В. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні. Київ: НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с
3. Луговий В., Таланова Ж. Якість вищої освіти в Україні: проблеми забезпечення та визначення / В.І.Луговий, Ж.В.Таланова // Вища освіта України: Тематичний випуск «Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу» – 2013. – № 3 (додаток 2). – 256 с. – С. 6–10.
4. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2 (6).
5. Теорія та практика змішаного навчання: монографія / В.М. Кухаренко та ін.. – Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. – 284 с.
6. Щудло С. Вища освіта у пошуку якості: quo vadis / Світлана Щудло. – Харків – Дрогобич : Коло, 2012. – 340 с.

Юрій Тарабан,

доктор філософії у галузі знань «Освіта, педагогіка»
СумДПУ імені А.С. Макаренка,
м. Суми, Україна

ВИКЛАДАННЯ РЕЛІГІЇ У ШКОЛІ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ЦІННОСТІ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ

Ключові слова: *релігія, освіта, виховання, релігійна освіта, духовність, мораль, формування особистості, «Толедські керівні принципи викладання питань релігії та віри у державних школах».*

Постановка проблеми. Глобальне комплексне дослідження впливу релігії на структуру суспільних цінностей дозволило отримати дані, на підставі яких науковці дійти висновку про суттєву значущість релігії для сучасного людства. Тому засвоєння знань про релігію, формування системи цінностей, світогляду, способів суспільної поведінки у процесі навчання є важливою проблемою, що вирішується у закладах освіти країн Європейського Союзу.

Релігійне навчання та виховання є складовою освітнього простору більшості країн світу, в тому числі й країн Європи. Європейська освіта традиційно містить проблематику релігійного навчання та виховання. Зазначений напрям вирішує проблему набуття ідентичності, усвідомлення особистої приналежності до конкретної культурно-історичної традиції, що у свою чергу є основою компетентностей, які дозволяють визначати ментальність, світогляд сучасного європейця. Обізнаність у питаннях релігійного виховання, знання основ власної релігійної традиції як елементу самоідентифікації створюють умови для формування плюралізму, толерантності та поваги до представника іншої культурно-історичної ідентичності.

Концептуальною основою вивчення релігії у сучасній європейській школі є документ, що має назву «Толедські керівні принципи викладання питань релігії та віри у державних школах» (2007), створений групою експертів Бюро з демократичних інститутів та прав людини при ОБСЄ. Документ містить базові організаційно-педагогічні підходи, які визначають вивчення релігії у сучасних європейських школах. У виступі подається огляд зазначеного документу.

Серед українських педагогів тривають дискусії щодо вивчення релігії у школі. Міністерство освіти і науки України поділяє європейські підходи у зазначеному напрямі як складову євроінтеграції.

Недостатня дослідженість тематики вивчення релігії у сучасній школі у контексті процесів глобалізації євроінтеграції, а також умови та перспективи запозичення європейського досвіду для впровадження у вітчизняній освітній простір зумовили дослідницький інтерес до «Толедських керівних принципів».

Підходи щодо впровадження європейського досвіду вивчення релігії, запропоновані у виступі, є результатом обговорення зазначеного питання із доктором теології професором Барбарою Халленслебен (університет Фрібург, Швейцарська Конфедерація).

Методи дослідження. Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань роботи використовувався комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: загальнонаукових (аналіз; синтез; порівняння та узагальнення) та конкретно-наукових (структурний; інтерпретаторсько-аналітичний, пошуковий, метод наукової екстраполяції, узагальнення). Вважаємо, що зазначений перелік методів достатній для отримання результатів, визначених у нашому дослідженні.

Висновки. Результати глобального комплексного дослідження, яке виконав американський інформаційний центр Pew Research Center, дозволяє з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між релігією та різними сферами життя сучасного суспільства. Встановлено, що релігія та віра є суттєвими складовими життя сучасного людства

Аналіз змісту «Толедських керівних принципів викладання питань релігії та віри у державних школах» дає підстави вважати, що названий документ став новою концептуальною основою розуміння місця та ролі релігійної освіти у сучасній європейській державній школі, методологічною базою для організації практичної роботи з викладання релігії у школі.

Дослідження сучасної системи викладання релігії у закладах освіти країн Європейського Союзу дозволяє зробити висновок, що «Толедський процес» став початком системної роботи: зустрічі експертних груп відбулися у Бухаресті та Відні. Країнам-учасникам ОБСЄ (усього 57 країн) рекомендовано згаданий документ до застосування в якості базового для викладання релігії у державних школах.

Україна, яка поступово стає частиною європейського освітнього простору, повинна виробити власну політику у галузі релігійної освіти. Тому вважаємо, що дослідження нормативних засад і досвіду роботи європейських освітньої та релігійної спільнот у цій сфері є надзвичайно важливими для отримання позитивних результатів організації вивчення релігії в школах України.

Список використаних джерел:

1. Ожиганова А. Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. № 4. С. 7-29.
2. Шмонин Д. «Толедские принципы» и теология в школе // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. 2017. №4. С. 72–88. DOI: <http://doi.org/10.22394/2073-7203-2017-35-4-72-88>
3. Dinham, A. (2015) “Public Religion in an Age of Ambivalence: Recovering Religious Literacy after a Century of Secularism”, in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds.) , Issues in Religion and Education. Whose Religion? International Studies in Religion and Society. Volume 25. Leiden, Boston: Brill.
4. Gravel, St. (2015) “Impartiality of Teachers in Quebec’s Non-Denominational Ethics and Religious Culture Program”, in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds), Issues in Religion and Education. Whose Religion? International Studies in Religion and Society. Volume 25, pp. 367-388. Leiden, Boston: Brill.
5. Grelle, B. (2015) “Neutrality in Public School Religion Education: Theory and Politics”, in L.G. Beaman, L. Van Arragon (eds.), Issues in Religion and Education. Whose Religion? International Studies in Religion and Society. Volume 25. Leiden, Boston: Brill.
6. Jackson, R. (2014) Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious Worldviews in Intercultural Education. Council of Europe.
7. Jensen, T. (200) “RS based RE in Public Schools: A Must for a Secular State”, Numen 55: 123-150.
8. Religion, Cooperation and Conflict in Diverse Societies (2017) Program of the 34th ISSR Conference, 4-7 July, Lausanne.
9. Teaching Religion in in a Multicultural European Society website [<https://www.tres-network.eu/about-tres/>, accessed on 20.11.2017]
10. Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools [Electronical resource]. — Mode of access: www.osce.org/odihr. — Date of access: 10.11.2008.

Наталія Хайдарі

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

Тетяна Гармаш

кандидат педагогічних наук, доцент
Національний авіаційний університет
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО СОЦІАЛЬНОГО ДИСТАНЦЮВАННЯ

Ключові слова: *іншомовна підготовка, студенти-філологи, комунікаційні платформи, онлайн навчання.*

В умовах сьогодення сучасна система освіти перебуває на щаблі змін та інновацій. На шляху до надання якісних освітніх послуг заклади вищої освіти прикладають всі можливі зусилля, щоб забезпечити якісний освітній процес в умовах пандемії. Неабияким викликом стало надання якісних освітніх послуг

студентам філологічних спеціальностей, а саме забезпечення якісної іншомовної підготовки, оскільки мова – це явище, що постійно змінюється, а іноземна мова, в свою чергу, – це явище, що не лише постійно змінюється, а й потребує безперервної взаємодії викладача та студента.

Проблемі дистанційного навчання присвячено багато наукових праць, зокрема питання віртуального освітнього середовища, його особливості та специфіка розкриті у наукових розвідках В. Безпалька, О. Жук, Т. Журавель, Т. Лотарьової, В. Сафронової, М. Скуратівської та ін.

М. Смільсон виділяє такі віртуальні освітні системи: дистанційна освіта, інтернет-навчання (процеси навчання і викладання відбуваються цілком з використанням інтернету, студенти та викладачі перебувають у різних просторових та часових вимірах), комбіноване навчання, яке поєднує традиційну освіту й інтернет-навчання [3, с.13].

Методи дослідження. З метою здійснення комплексного дослідження з теми було використано такі методи наукового пізнання як-от: емпіричні – спостереження, порівняння; комплексні – аналіз, синтез.

Віртуальне освітнє середовище – це відкрита система, в рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективно інтерактивне самонавчання в освітньому процесі. Безперечно, віртуальне освітнє середовище є соціокультурним феноменом реальної дійсності, але його дидактичний потенціал залишається недостатньо розкритим, оскільки наявні протиріччя між потребами освітньої практики в ефективному освітньому середовищі і станом наукового знання про них [1, с.210].

Віртуальне освітнє середовище можна трактувати як навчальне онлайн-середовище, специфічний відкритий динамічний простір реалізації освітнього процесу [2].

З метою надання якісних освітніх послуг в умовах вимушеного соціального дистанціювання перед сучасним викладачем постає вимога теперішнього суспільства – вдосконалювати форми викладання та навчання, а також впроваджувати сучасні освітні технології, платформи та онлайн ресурси в освітній процес. В пошуках форм, ресурсів та платформ для здійснення якісної іншомовної підготовки на допомогу сучасному викладачу приходить Інтернет-простір, що надає безліч можливостей для успішного та якісного опанування іноземної мови.

Варто зауважити, що підготовка студентів-філологів передбачає виконання усних та письмових завдань з низки фахових предметів, спрямованих на досконале оволодіння іноземною мовою. Саме тому у нашому дослідженні здійснено розподіл завдань, на такі, що можуть бути виконані самостійно, записані на відео, а також такі, що потребують безпосередньої взаємодії викладача та студента і повинні виконуватись лише в аудиторії або в онлайн режимі за допомогою комунікаційних платформ, як-от: Hangouts Meet, Zoom, Skype та ін.

Відповідно до вищезазначеного був здійснений поділ завдань за такими групами:

- завдання, які можуть бути виконані самостійно (переклад слів, переклад речень, завдання множинного вибору);
- завдання, які можуть бути виконані самостійно, але після прослуховування лекційного матеріалу з окремої теми (вправи зі стилістики, лексикології, а також граматичні вправи);

- завдання, які можуть бути відзняті на відео (переказ тексту, усна розповідь на зазначену тему, проектні завдання);
- завдання, які можуть бути виконані лише онлайн або в аудиторії під час безпосередньої взаємодії викладача та студента (перевірка лексичного та теоретичного матеріалу, усний переклад, завдання домашнього читання).

Висновки. Отже, в умовах вимушеного соціального дистанціювання сучасна система освіти потребує імплементації новітніх форм, методів, прийомів та технологій навчання та викладання. Наразі взаємодія «викладач – студент» виходить на новий рівень, що змушує викладача до пошуку ефективних способів забезпечення опанування студентами знань, умінь та навичок в нових умовах освітнього процесу, продиктованих світовою пандемією. Вважаємо, що саме виокремлені групи завдань формують цілісний комплекс, виконання якого забезпечить якісну професійну іншомовну підготовку спеціаліста в галузі іноземної філології.

Список використаних джерел:

1. Журавель Т.В., Хайдарі Н.І. Віртуальне освітнє середовище як засіб формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій у студентів немовних спеціальностей. Херсон, 2017. Вип. 78(1). С. 208-212.
2. Скуратівська М.О., Попадюк С.С. Віртуальне освітнє середовище в системі іншомовної підготовки сучасного закладу вищої освіти. Режим доступу: <https://doi.org/10.32999/ksu2413-1865/2019-87-36>
3. Смутьсон М. Психологічна характеристика віртуального освітнього простору. Наука і освіта. 2015. № 10. С. 10–15.

Ірина Холод,

кандидат педагогічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна

ЗАКОНОДАВЧІ ІННОВАЦІЇ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, курси підвищення кваліфікації, анкетування, методична компетентність, цифрова компетентність, суб'єкт курсів підвищення кваліфікації, новітні методи навчання англійської мови, онлайн курси.

Переосмислення соціальної і професійної ролі сучасного вчителя актуалізує необхідність безперервного процесу набуття нових та вдосконалення раніше набутих професійних компетентностей, необхідних для професійної діяльності, що передбачає постійну самоосвіту, стажування та інші форми та види професійного розвитку, який триває впродовж всього періоду професійної діяльності. Законодавчі інновації останніх років вносять інновації у професійний розвиток педагогічних працівників, зокрема умов підвищення кваліфікації.

Основними дослідницькими питаннями нашого пошуку є наступні: які зміни в українському освітньому законодавстві мають вплив на професійний розвиток педагогічних працівників, та як вони впливають на систему післядипломної педагогічної освіти?

Дослідницькими інструментами у дослідженні цих питань стали – критичний аналіз законодавчих документів, анкетування та бесіда.

Вивчаючи чинне законодавче забезпечення функціонування післядипломної освіти педагогічних працівників (Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII «Про освіту», Постанова кабінету міністрів від 21.08.2019 р. № 800, Державні стандарти освіти, Типова освітня програма організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: наказ 36 від 15.01.2018 р., Положення про курси підвищення кваліфікації (у сфері післядипломної освіти для осіб з вищою освітою) затвердженого вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Умань, 2019), нами з'ясовано, що педагогічним працівникам надано право у виборі форм, видів та суб'єктів підвищення кваліфікації як в Україні, так і за кордоном. Педагогічний працівник на власний розсуд обирає конкретні форми, види та суб'єктів підвищення кваліфікації, з урахуванням самооцінки своїх компетентностей і професійних потреб [1].

Також встановлено, що чинними визнані наступні форми підвищення кваліфікації: інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева), а також інші форми підвищення кваліфікації, які можуть поєднуватись. Основними видами підвищення кваліфікації є: 1) навчання за програмою підвищення кваліфікації; 2) стажування; 3) участь у семінарах, практикумах, тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [1].

Варто зауважити, що в Україні такі міжнародні організації як Британська рада (British Council Ukraine), асоціація вчителів англійської мови (IATEFL), освітньо-методичні центри Cambridge University Press та Dinternal Education успішно проводять семінари, майстер-класи, вебінари та навчальні онлайн курси з навчання англійської мови упродовж багатьох років.

На нашу думку, ці організації є надійними партнерами для впровадження зарубіжного досвіду навчання англійської мови як іноземної, оскільки вони забезпечують постійний доступ до зарубіжної методичної й навчальної літератури, ресурсів тощо. Тому, ми вважаємо, що внесені зміни щодо вільного вибору суб'єктів підвищення кваліфікації педагогічними працівниками є об'єктивними та раціональними, як і індивідуальний вибір теми курсів підвищення кваліфікації.

Вивчаючи обсяг підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти нами з'ясовано, що він не може бути меншим ніж 150 годин впродовж п'яти років, при цьому обсяг щорічного підвищення кваліфікації педагогічного працівника закладу загальної середньої освіти не може бути меншим аніж 30 годин [1].

Результати співбесіди також засвідчили, що законодавчі інновації щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників є позитивними на думку учителів, особливо можливість вільного вибору суб'єкта та форми підвищення кваліфікації, раніше такими були лише обласні інститути післядипломної освіти. Щодо обрання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини серед суб'єктів підвищення кваліфікації було відзначено кілька переваг ЗВО як то: зручне розташування ЗВО (27%), онлайн реєстрація

(23%), низька вартість (17%), варіативність тематики курсів (17%), та дистанційна форма курсів (17%).

Отже, проведене дослідження означило вплив законодавчих інновацій на професійний розвиток учителів англійської мови і свідчить про удосконалення системи післядипломної педагогічної освіти через надання учителям свободи вибору форм, видів та суб'єктів підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел:

1. Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників: Постанова каб. міністрів від 21.08.2019 р. № 800. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/800-2019-п#Text> (дата звернення: 11.03.2021).
2. Концепція розвитку педагогічної освіти: Наказ № 776 МОН України, 16.07.2018. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення: 11.03.2021).
3. Про затвердження Типової освітньої програми організації і проведення підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладами післядипломної педагогічної освіти: наказ 36 від 15.01.2018 р. URL: <https://imzo.gov.ua/2018/01/16/nakaz-mon-vid-15-01-2018-36-pro-zatverdzhennya-typovoji-osvitnoji-prohramy-orhanizatsiji-i-provedennya-pidvyschennya-kvalifikatsiji-pedahohichnyh-pratsivnykiv-zakladamy-pislyadyplomnoji-pedahohichn/> (дата звернення: 11.03.2021).

Тетяна Червінська,

кандидатка соціологічних наук, доцентка
Київський національний
університет імені Тараса Шевченка

Марина Соболевська,

докторка соціологічних наук, доцентка
Київський національний
університет імені Тараса Шевченка
м. Київ, Україна

НАСЛІДКИ ПАНДЕМІЇ COVID-19 В ОЦІНКАХ СТУДЕНТСТВА ТА ВИКЛАДАЦТВА КЛАСИЧНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ УКРАЇНИ

Ключові слова: пандемія COVID-19, дистанційне навчання, класичний університет

Постановка проблеми. Глобальна пандемія COVID-19 суттєво вплинула на різні соціальні інститути та сфери суспільного життя, не оминувши і вищу освіту. Відбувається вимушений стрімкий перехід більшості університетів до навчання з використанням дистанційних технологій, скорочується академічна мобільність, загострюються проблеми соціальної нерівності та ексклюзії – що потребує ґрунтовного наукового дослідження і вироблення системи заходів, спрямованих на швидке реагування та вирішення вказаних проблем.

Основні дослідницькі питання. В останніх дослідженнях Міжнародної асоціації університетів (IAU), Європейської асоціації університетів (EUA), Європейської асоціації міжнародної освіти (EAIE) аналізується вплив пандемії COVID-19 викладання та навчання, інклюзивність вищої освіти, міжнародну

академічну мобільність, транснаціональну співпрацю та фінансування у коротко-, середньо- та довгостроковій перспективах [2; 3; 4]. Результати 1-го Глобального опитування Міжнародної асоціації університетів [3] свідчать, що перехід до навчання з використанням дистанційних технологій, супроводжувався низкою проблем, серед яких: відсутність технічної інфраструктури та засобів, необхідних для організації онлайн-навчання, складнощі адаптації педагогічного персоналу до нових форматів викладання; скорочення і відтермінування програм міжнародної співпраці та академічної мобільності студентства та викладацтва.

Методи дослідження. Для розуміння проблем та викликів у сфері вищої освіти України, викликаних пандемією COVID-19, дослідницькою групою проекту НФДУ «Фінансова стабілізація класичних університетів в умовах прояву глобальних наслідків пандемії COVID-19» в листопаді-грудні 2020 року було проведене онлайн-опитування викладацтва та студентства класичних університетів України¹ [1].

Аналіз результатів опитування засвідчує низку проблем, спричинених переходом на онлайн чи/та змішаний формат навчання через пандемію COVID-19. Йдеться передусім про проблеми, пов'язані з технічною підтримкою (40,7% студентів та 41,8% викладачів), якістю навчання (36,9% студентів та 33,9% викладачів), збільшенням обсягів навчального навантаження (39,8% студентів та 31,8% викладачів), організацією навчального процесу дистанційно (37,5% студентів та 29,7% викладачів), фінансовими проблемами (5% студентів та 8,8% викладачів). 7,8% опитаних студентів повідомили про виникнення проблем, пов'язаних з міжнародною академічною мобільністю через запровадження карантинних заходів.

Головною проблемою технічного характеру як студенти (57%), так і викладачі (43,1%) вважають проблеми з інтернет-з'єднанням – швидкість інтернету, слабкість та/або нестійкість сигналу – котрі перешкоджають повноцінній участі у дистанційному навчанні. Найважливішими проблемами, пов'язаними з якістю дистанційного навчання, студентство вважає погіршення рівня засвоєння матеріалу (43,6%) та складнощі адаптації певних дисциплін до нового онлайн-формату (42,7%). Викладацтво ж вважає більш пріоритетними й такими, що потребують розв'язання, проблеми ускладнення комунікації (43,5%), оцінювання (36,8%) та погіршення рівня засвоєння матеріалу студентством (35,1%).

Однією з проблем, на яку скаржаться переважна більшість опитаних викладачів (71,1%) та майже половина студентів (48,2%) класичних університетів, є збільшення навчального навантаження в результаті переходу на дистанційне навчання, що ймовірно пов'язане з часовими, фізичними та емоційними витратами.

Переважна більшість опитаних (84,9% викладачів та 67,6% студентів) відзначили активність власних навчальних закладів у забезпеченні дистанційного навчання. Лише 8% викладачів та 5% студентів вказали на відсутність таких заходів. Рівень задоволеності заходами, вжитими навчальними закладами для забезпечення дистанційного навчання, також

¹ Онлайн-опитування проведене в межах проекту №2020.01/0256 НФДУ «Фінансова стабілізація класичних університетів в умовах прояву глобальних наслідків пандемії COVID-19» в листопаді-грудні 2020 року. Збір інформації відбувався на платформі Limesurvey в період з 06.11.2020р. по 15.12.2020р. Було отримано 239 завершених відповідей за цільовою групою викладачів, та 854 завершених відповіді за цільовою групою студентів класичних університетів України. В опитуванні взяли участь викладачі та студенти класичних університетів Києва, Харкова, Ужгороду, Одеси, Львову, Чернівців, Дніпра.

достатньо високий: серед викладачів він складає 74,9% (повністю або загалом задоволених), а серед студентів знижується до 66,2%.

Ідентифікація заходів, які необхідно вжити класичним університетам для вирішення проблем, котрі виникли у зв'язку з переходом на дистанційне навчання, у студентства та викладацтва також дещо відрізняється. Серед основних проблем, котрі потребують вирішення, викладачі вказують на необхідність укладення договорів з платформами дистанційного навчання (58,2%), зменшення бюрократичної складової (звітність, документація), що супроводжують дистанційне навчання (57,3%) та організацію постійної технічної підтримки викладацтва та студентства (56,5%). Пріоритети опитаних студентів в пунктах 1 та 3 співпадають з викладацькими, хоча й мають нижчий рівень підтримки (50,6% та 49,5% відповідно). Окрім цього 45,3% опитаних студентів очікують від своїх університетів здійснення психологічної, фінансової та іншої підтримки.

Оцінка можливостей та переваг, які відкриває формат дистанційного навчання, у студентства та викладацтва також дещо різниться. Серед переваг викладачі передусім відзначають оволодіння новими інструментами, які надають платформи дистанційного навчання (70,3%), ширші можливості для використання візуалізацій, що сприяють кращому засвоєнню матеріалу (50,2%), можливість повторення матеріалів лекційних та семінарських занять у відео- чи аудіозапису (49,4%) та можливість працювати в більш зручних умовах (43,5%). Студентство ж до основних переваг, пов'язаних з дистанційним навчанням, відносить головним чином економію часу та коштів (60,3%), а також можливість працювати в більш зручних умовах (58,9%).

Висновки. Представлені результати опитування є однією з перших спроб дослідження впливу глобальної пандемії COVID-19 на процеси, що відбуваються у класичних університетах України. Вони допомагають ідентифікувати як труднощі та проблеми, котрі супроводжують навчання з використанням дистанційних технологій, так і можливості, нові засоби та інструменти, що допоможуть у вдосконаленні навчального процесу, зроблять його більш інформативним, цікавим та корисним. Наступні дослідження, зокрема, залучення до опитувань адміністративного менеджменту класичних університетів, допоможуть отримати більш різносторонню та повну інформацію щодо наслідків впливу пандемії COVID-19 на вищу освіту України.

Список використаних джерел:

1. Червінська Т.Г., Петленко Ю.В. Проблеми та виклики дистанційного навчання у вищій освіті України під час пандемії COVID-19// Актуальні проблеми філософії та соціології. – № 27/2020. – С.123-129.
2. Farnell, T., Skledar Matijević, A., Šćukanec Schmidt, N. (2021). 'The impact of COVID-19 on higher education: a review of emerging evidence', NESET report, Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/069216.
3. IAU Global Survey on the Impact of COVID-19 on Higher Education around the World URL: https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf
4. Rumbley Laura. Coping with COVID-19:International higher education in Europe URL: <https://www.eaie.org/our-resources/library/publication/Research-and-trends/Coping-with-COVID-19--International-higher-education-in-Europe.html#>

Zhanna Chernyakova
PhD, Associate Professor,
Associate Professor of Pedagogy
Sumy State Pedagogical University
named after A. S. Makarenko

KEY STRATEGIES OF THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONAL INTERNATIONALIZATION: AN OVERVIEW OF FOREIGN EXPERIENCE

Keywords: *internationalization, institutional level, strategy.*

By the early XXI-st century internationalization at national level has become increasingly political, as it plays out in the battle between open access to knowledge and education in a mass system, and privileged access to knowledge, education and research through more sharply differentiated hierarchies of universities. No doubts that competition is also a part of internationalization at institutional level in some countries. This is increasingly visible in the recruitment of international students from beyond European borders and in the acquisition of resources for research at European level and outside Europe. Competition is also present in the recruitment of European students by new international higher education businesses within Europe's borders.

At present internationalization is a key agenda for all institutions, but not a simple one. Both the external and internal landscape of internationalization is complex and challenging and institutional leaders will need to make strategic choices about what it means for them in order to identify their priorities for action in future.

To research the defined problem the following theoretical methods have been used: analysis, synthesis, generalization, comparison and systematization of scientific sources to determine the key strategies of the development of institutional internationalization.

The majority of the foreign scholars who are studying internationalization argue that the rationales for engaging internationally and being international need to be considered and articulated at the institutional level. The key strategies of internationalization can be analyzed more clearly as a basis for institutional decision making.

1. Fit for purpose. Institutions have different histories, missions, geographical locations, range of activities and disciplines, funding, market position and opportunities. Internationalization approaches need to be «fit for purpose» in relation to different institutional trajectories, even where groups of institutions, such as state public universities or research-intensive universities, share similar characteristics.

2. Institutional profiles. Institutions will have different disciplinary and programme portfolios, and their profiles in relation to research, education, undergraduate and postgraduate students, links to business and regional agendas are likely to be different. Their present position and future aspirations will need to vary accordingly.

3. National and regional context. The national and regional context in which institutions are seeking to develop or change their approach to internationalization differs considerably. In some countries, internationalization is a route to joining a wider higher education community, in others it is a route to building capacity and capability locally. For some countries, internationalization is supported by

national policies and funding mechanisms, while in others, the drivers towards internationalization for individual students or institutions may be at odds with national policies. Countries in transition may find they can internationalize faster than some countries with more developed higher education systems and national policies. And finally, some institutions, because of reputational drivers and advantages, will be able to grow beyond national boundaries and constraints to position themselves as global universities.

4. Engagement and prioritization. Strategic choices involve political engagement internally and externally in order to debate and negotiate between different possibilities and opportunities, some of which will conflict or involve competing values and preferences among students, staff and governmental agencies. Where resources are constrained, they will need to be prioritized and allocated according to the choices made and compromises agreed.

5. Organization, delivery and promotion. Articulating institutional rationales for internationalization is necessary not only to determine the direction to be taken and the boundaries of what is to be done or not done. It is also to determine how the agenda is to be organized, co-ordinated and delivered internally, and described and promoted externally to partners, stakeholders and clients (de Wit H., 2002).

In this context the analysis of Jane Knight about the institutional approaches to internationalization should be taken into account. She proves that institutions have engaged in international activities of varying degrees of intensity for a long time. For instance, many research collaborations involve international partners, institutions attract international students and encourage student and staff exchanges across countries, and institutions deliver a range of services to businesses,

some or many of which have international dimensions (Knight, 2003).

It should be noted that a differentiating factor is that institutions are actively seeking to integrate what may have been disparate international activities into a holistic approach to internationalization, contained in a strategy for internationalization, linked to institutional mission and planning. Moving from a position of engaging in international activities to developing an internationalization strategy involves two significant changes and a range of operational challenges, for example:

- the need to bring functions together, horizontally, across different disciplines and service areas of the institution, so that they complement each other and add value in ways that make the whole greater than the sum of the parts (teaching and curricula, research, business and community development on the academic side and finance, human resources, marketing and quality assurance on the services side of the institutions' functions);

- the need to operate more formally and strategically as an institution, adopting a proactive rather than responsive stance to international engagement, collaboration and opportunities. This implies a need to align international activities and international engagement, vertically, from the level of individual academics, through departments, schools and faculties, to the corporate level (Knight, 2004).

The next point to be mentioned is made between «internationalisation abroad» and «internationalisation at home» (Koutsantoni, 2006). Making such distinctions is useful because each form of internationalization may require different institutional structures and governance arrangements. In addition, some activities may be readily organized and managed by individual academics or academic departments, while others require organization, management, resourcing and recording at the institutional level.

It is evident that there are many different ways of developing, articulating and agreeing direction and positioning for an organization or unit. The comparative analysis of the problem has shown that there exist some techniques for such an approach, for instance, the first includes a SWOT analysis (identifying strengths, weaknesses, threats and opportunities) in relation to the institution's current approaches to international activities and internationalization, identifying the main rationales for internationalization and debating the kinds of activities that need to be developed.

The next technique includes a PESTEL analysis (identifying the political, economic, social, technological, environmental and legal trends and drivers that may affect future positioning) against a SWOT analysis of where the institution is now. In both approaches it is not enough only to assess the present or the desired future position in isolation of what is happening or likely to be happening in other institutions (nationally and regionally, as well as internationally) and in other sectors. The necessary analyses serve different purposes:

1. The analysis of other institutions and higher education in other countries and regions: provides benchmarking data; offers competitive information and indicators; suggests collaborative possibilities and opportunities; identifies national priorities that may suggest research or programme niches; alerts institutions to regulatory issues and barriers; identifies risks.

2. The analysis of other sectors can offer parallel concepts and ideas (such as branding, recruiting talent) as well as comparative perspectives; may indicate competition from unexpected quarters; may suggest collaborative potential; addresses national and European policy agendas for higher education to link with business and other public sectors to deliver social and economic benefits; may identify new resources (scholarships, joint ventures); could assist in mitigating or transferring risk.

This study also reveals that an essential aspect of strategy development is to consider the institution's position both in general terms and specifically in relation to a number of factors including:

- position in relation to other institutions, that is in league tables, discipline profile, research, programme portfolio, overseas markets for research and education, where relevant;
- geographical location;
- European advantages and opportunities, including the internal and external dimension of the European Higher Education Area, the European Research Area, Bologna as a European trademark, mobility for students, joint degrees and ECTS;
- mission of the institutions;
- aspirations – academic, developmental, financial, social, ethical; these may differ for different groups within the institution and can be elicited in the discussion of rationales;
- organizational structures appropriate to the development or expansion of international activity and the delivery of an internationalization strategy;
- capacity and capability, particularly in terms of the skills, motivations and incentives for academic, professional and administrative staff;

- management and leadership capacity, including time, knowledge, skills and motivation, management information systems, level of autonomy and appropriate governance arrangements;
- level of financial resources and ability to deploy these in support of the institution's strategy;
- national policies, particularly in relation to immigration, regulation and accreditation, work experience, employment opportunities, scholarships and support for international students and staff, national and international Codes of Conduct (Middlehurst, 2008).

The significant conclusion derived from the study is that internationalization continues to expand into new territories which draw upon universities' traditional values but also challenge them as other concepts and ideologies compete for attention. The tasks of strategy development, positioning and delivery of services, projects and activities are not easy; they require leadership, management, resourcing and skills development at many levels of sophistication and delivery. Nevertheless, universities and colleges in different parts of the world should bear in mind that nowadays there are many tools available for strategic leaders and managers to use and much rich experience from which to learn to develop the institutional internationalization.

References:

- de Wit, H. (2002). *Internationalisation of Higher Education in the United States and Europe: a Historical, Comparative and Conceptual Analysis*. Connecticut: Greenwood Press.
- Knight, J. (2003). Updating the Definition of Internationalisation. *International Higher Education*. Vol. 33, Fall 2003. URL: http://www.bc.edu/bc_org/vp/soe/cihe/newsletter/News33/text001.htm;
- Knight, J. (2004). Internationalisation Remodelled: Definition, Approaches, and Rationales. *Journal of Studies in International Education*. 8 (1) pp 5-31.
- Koutsantoni, D. (2006). Internationalisation in the UK. *Leadership Foundation for Higher Education, Briefing Papers*. London: Leadership Foundation for Higher Education.
- Middlehurst, R. (2008). Leadership and Internationalisation. *The Global University: the Role of Senior Managers*. London: Bournemouth University and DEA

Ірина Чистякова,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка,
м. Суми, Україна

МІЖНАРОДНИЙ ДОСВІД МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

Ключові слова: педагогічні кадри, підготовка педагогічних кадрів, програми педагогічної магістратури, модель підготовки педагогічних кадрів, європейські країни.

Постановка проблеми. Сучасні умови світу, який постійно змінюється, глобальних перетворень у різноманітних сферах життя й діяльності особистості характеризуються значними змінами, особливо в освітній системі. Відтак, на сьогодні нагальною та актуальною є проблема реформування системи педагогічної підготовки в закладах вищої освіти України, зокрема в межах програм педагогічної магістратури. Саме тому, на нашу думку, значимим є вивчення й аналіз підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури в європейських країнах.

Переконані, що підготовка майбутнього педагога, який буде відповідати вимогам сучасного суспільства та здійснювати професійну діяльність у постійно змінюваному середовищі, вимагає значних перетворень у педагогічній освіті, зокрема в межах педагогічної магістратури.

Наголосимо, що на сьогодні педагогічна освіта є багаторівневою системою, яка охоплює неперервну підготовку студентів, а також перепідготовку педагогічних працівників і підвищення їх кваліфікації. В. Андрущенко визначив основні її характеристики, а саме: фундаментальність, універсальність, гуманітарна й науково-дослідна спрямованість, які забезпечуються такими змістовими рівнями, як загальнокультурна й антропологічна, професійно-педагогічна та профільована педагогічна освіта. Науковець переконаний, що «соціально-освітньою місією педагогічного університету мають стати його генерувальна роль у розвитку педагогічної свідомості суспільства» (Андрущенко, 2011, с. 362–3670).

Без сумніву, провідним завданням педагогічних закладів вищої освіти є теоретичне, науково-методичне, кадрове, інноваційно-консалтингове й моніторингове забезпечення системи якісної освіти.

На підставі зазначеного вище, можемо стверджувати, що вивчення досвіду підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури в європейських країнах, дає нові можливості для модернізації й удосконалення системи неперервної педагогічної освіти в Україні в умовах її входження до загальноєвропейського освітнього простору.

Сьогодні предметом наукових досліджень вітчизняних учених усе частіше стає досвід реформування систем вищої педагогічної освіти в зарубіжних країнах, як-от: англомовних країн (Н. Авшенюк, А. Саргсян, А. Сбруєва); австрійського (М. М'ясковський); німецького (Л. Дяченко, Н. Махиня); французького (О. Бочарова, В. Лащихіна, А. Максименко, Т. Харченко); польського (К. Біницька, В. Майборода); чеського (Н. Бондарчук) та ін. Значна кількість досліджень присвячена порівняльному аналізу систем

вищої освіти, у тому числі й педагогічної, в країнах Європи та Україні (Н. Авшенюк, Т. Кристопчук, П. Кряжев, Н. Мачинська, А. Озерянська, М. Олійник, Л. Пуховська та ін.).

Метою даної наукової розвідки є характеристика моделі підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури європейських країн.

Для реалізації мети дослідження використано такі **методи**: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, що дали змогу з'ясувати особливості розвитку теоретичних підходів, покладених в основу розвитку досліджуваного феномену; конкретно-наукові – метод термінологічного аналізу забезпечив розкриття сутності досліджуваних педагогічних явищ за допомогою виявлення та уточнення значень і смислів основоположних понять; системно-структурний та системно-функціональний аналіз стали основою для характеристики моделей підготовки педагогічних кадрів у межах програм педагогічної магістратури європейських країн.

Результати дослідження. Педагогічна магістратура в країнах Європи розвивається у двох напрямках:

1. Через розширення магістерських освітніх програм на університетському рівні для первинної підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів;

2. Через розробку й упровадження до практики університетів магістерських освітніх програм для підвищення якості підготовки діючих учителів.

На основі аналізу наукових праць зазначимо, що зміст підготовки педагога відрізняється як між країнами, так і в межах однієї країни. Отже, здебільшого, зміст педагогічної освіти включає знання навчального предмета, педагогіки загалом, методики, дитячої психології та практики. Відтак, до традиційної моделі підготовки педагога входить три блоки:

- блок предметної підготовки (що викладати);
- блок педагогічної підготовки:
 - загальної (як взагалі викладати – способи навчання),
 - спеціальної (як викладати конкретний навчальний предмет – методика),
 - психолого-педагогічної (кому викладати – психологія учнів);
- блок практичної підготовки.

Зазначимо, що в науковій літературі є різноманітні типології моделей підготовки педагогічних кадрів. Так, найбільш поширеними серед них є типологія на основі історичного та організаційного підходів, а також на основі початкового рівня підготовки здобувача вищої освіти.

З точки зору історичних перспектив виокремлюють два основних класи: традиційні та сучасні моделі. Традиційні, у свою чергу, поділяються на модель «нормальної» школи та академічний підхід, а сучасні моделі – професіоналізація підготовки та альтернативні моделі швидкого входження в професію (Buchberger, Campos, Kallos, Stephenson, 2000).

З точки зору організаційного підходу моделі підготовки педагогічних кадрів поділяють на послідовну та паралельну. Н. Носовець до зазначених моделей додає ще інтегровану

Наголосимо, що Європейський комітет профспілок працівників освіти зазначає, що в більшості європейських країн підготовка вчителів середньої школи триває 5 років і поступово переміщується на магістерський рівень. Дослідження показують, що в межах і послідовної, і паралельної моделей

підготовки вчителів педагогічна магістратура може існувати в кількох формах. У більшості випадків учителів зі ступенем магістра готують у межах однієї та тієї самої інтегративної освітньої програми, яка поєднує в собі всі компоненти професійної підготовки. Два інших варіанти є поєднання предметної підготовки на рівні бакалавріату та педагогічної магістратури в межах одного й того самого закладу освіти (факультету), а також отримання педагогічної кваліфікації на спеціалізованому факультеті (у виші) та предметної підготовки в іншому закладі освіти (ETUCE, 2008).

Охарактеризуємо ще одну типологію моделей підготовки педагогів у межах педагогічних магістратур. Так, дослідивши діяльність та програми педагогічних магістратур європейських країн, можемо стверджувати, що програма педагогічної магістратури може бути реалізована у вигляді двох моделей, як-от: для випускників непедагогічних напрямів підготовки (непедагогічного бакалавріату) та випускників педагогічних напрямів підготовки (педагогічного бакалавріату).

Констатуємо, що педагогічна магістратура для випускників непедагогічного бакалавріату має два варіанти, а саме: послідовної та прискореної психолого-педагогічної підготовки педагога.

Друга модель педагогічної магістратури призначена для випускників програм прикладного педагогічного бакалаврату і не містить адаптаційних модулів.

Таким чином, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що в країнах Європейського Союзу існують та продовжують створюватися різні моделі професійної підготовки педагогів. Метою таких моделей є підвищення якості підготовки майбутніх педагогів, формування в них необхідності в постійній безперервній освіті, набуття ними необхідних компетентностей і досягнення високої якості освітньої діяльності. Потребують подальшого дослідження питання імплементації системи підготовки майбутніх педагогів країн Європейського Союзу в систему вищої педагогічної освіти України.

Список використаних джерел:

- Андрущенко, В. П. (2011). *Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття*. К.: Знання України.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D., & Stephenson, J. (2000). *Green Paper on Teacher Education in Europe*. Umea: Fakultetsnamnden for lararubidning.
- ETUCE (2008). *Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper*. Brussels.

Nadiia Sheverun

PhD in Education, Associate Professor
National Transport University,
Kyiv, Ukraine

HIGHER EDUCATION DURING A PANDEMIC: A TIME OF UNCERTAINTY OR NEW OPPORTUNITIES

Key words: *higher education, pandemic, new opportunities*

Introduction. The pandemic, which has spread to the whole world today, has affected all spheres of social life. Teaching and learning is not an exception.

The main purpose of our investigation is to present the problem of distance learning in universities during a global pandemic. In our country, as in other countries in the world, distance learning has become the dominant or only form of learning that has lasted for a long time. However, to date, issues related to in-depth analysis of the implications of such training, are not yet being addressed quite actively. Carrying out reliable analyzes is time-consuming, and the dynamic nature of the changes, that take place, should lead to hasty conclusions. Thus, the questions, presented below, are based on a careful approach to available information and previous research results.

E-learning is learning with the help of electronic tools – regardless of whether it takes the form of synchronous, that means in real time, or asynchronous, that is based on the independent study of materials, prepared by students. The term "e-learning" is used interchangeably with the term "distance learning".

Although e-learning has been the subject of research for several years, there are no clear conclusions about its effectiveness in comparison with traditional teaching (Eom, Ashill, 2018, p. 43). In today's situation, when it is impossible to conduct teaching in the classical form, it is more important to imagine, what factors affect the effectiveness of distance learning. Focusing on this issue will help to improve the quality of teaching in a global pandemic.

For today's web users of the so-called 4.0 generation of people, who study on the Internet, the main thing is, among other things, students' attention, innovation in information technology and how the user perceives the digital environment in which he learns. These results show that the right way to motivate students and support their independence, for which course providers are responsible, plays a big role in this. When it comes to the role of solution, that designers implemented in e-learning, the interactivity of the implemented tools is becoming increasingly important.

Methodology. Effective realization of the main goals of our investigation is considered through the general scientific and interrelated methods' usage: the general scientific analysis, synthesis were used to determine general understanding of the process of education at higher educational establishments in the period of pandemic; comparative generalization and systematization methods made it possible to clarify the theoretical, conceptual and practical approaches to underlying the policy of students' teaching quality assurance in the process of distance learning and means of its implementation and development; the structural and logical method was used to outline organisational and content-procedural foundations of the studied phenomenon.

Investigation of the peculiarities of E-learning focuses on the selection of variables, that affect the effects of e-learning. Models, created by scientists, which main purpose was to evaluate the effectiveness of distance learning, reflect the multidimensionality of this issue. It should be noted, that most commonly used methodology in e-learning research is a qualitative methodology, and more precisely it is case study.

Conclusions. An important conclusion of this analysis is the need to substantiate the possibility of e-learning in the context of changes in the technologies currently used in education. Solutions developed several years ago may be deprived of the functionality that is considered basic and necessary for the generation that has been surrounded by digital technologies since childhood. An example is the availability of these solutions in the mobile version. The interactivity

of the tools used and their integration is also key. Achieving it requires not only appropriate technological solutions, but also communication and cooperation between groups of entities responsible for distance learning - including teachers, and the university administration. It is the inclusion of the perspective of all those involved in the distance learning process (ie teachers, students and people responsible for the technical side of the process) that can bring the best results.

In light of these problems and the benefits of distance learning for students, presented above, it can be concluded that during a pandemic, synchronous meetings are the main form of activity. At the same time, due to, among other things, technical problems and a sense of digital exclusion, there is a need to prepare materials, that will allow you to study and repeat materials outside the classroom. Establishing contact with students, facilitating communication and determining its frequency at the same time plays a huge role regardless of whether classes are held synchronously or asynchronously. So, the research shows, that higher levels of interpersonal interaction in e-learning are associated with better student outcomes.

References:

1. Eom S. B., Ashill N. J. (2018) A System's View of E-Learning Success Model, Decisions Sciences: Journal of Innovative Education, t. 16, nr 1, s. 42-76.

Світлана Шевченко,
кандидат соціологічних наук,
Інститут соціології НАН України
м. Київ, Україна

НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА — АНАЛІЗ УСПІШНОСТІ РЕФОРМИ (СОЦІОЛОГІЧНИЙ КОНТЕКСТ)

Ключові слова: зміни в освіті, середня освіта, Нова українська школа.

Постановка проблеми. Амбітна освітня реформа розпочалася наприкінці 2016 р., коли Концепція “Нова українська школа” була схвалена Урядом. Пілотування реформи було запущено в тестовому режимі для початкової школи, а з осені 2019 р. всі перші класи перейшли на новий стандарт. В 2019 році напрямок змін у системі освіти міг бути охарактеризований у таких складових як: зростання ролі громадянського суспільства, гуманізація, євроінтеграція тощо. Втім, подальші політичні пертурбації з одного боку та карантинні обмеження, спричинені пандемією, з іншого — вимагають соціологічного аналізу успішності ходу реформи.

Методологія дослідження. Соціологічне осмислення успішності реформи передбачає вторинний аналіз даних комплексного моніторингового дослідження ефективності впровадження реформи НУШ [Моніторинг НУШ...,2020] та даних загальнонаціонального моніторингу “Українське суспільство” [Українське суспільство...,2019].

Основні результати та висновки. Серед основних висновків, отриманих в результаті комплексного моніторингового дослідження, можна виділити такі: “У групах учнів загальноосвітніх шкіл спостерігаються нижчі показники за всіма наскрізними вміннями порівняно з групами учнів

спеціалізованих та пілотних шкіл. Найбільш істотну різницю (розбіжність більше 10) у групах учнів закладів різних типів виявлено за уміннями: співпраця, прийняття рішень, розв'язання проблемних завдань, обґрунтування власної позиції, ініціативність, творчість. За всіма цими уміннями більш високі результати виявили групи учнів пілотних шкіл, найнижчі – загальноосвітніх (без урахування пілотних) шкіл. У розвитку умінь, пов'язаних із “твердими навичками” – “читанням з розумінням” та “критичним та системним мисленням” – вищі результати демонструють групи учнів спеціалізованих шкіл” [Моніторинг НУШ..., 2020:12-13].

Що це означає для освіти? По-перше, такі висновки свідчать про те, що реформування шкільної освіти в бік її більшої гуманістичності, дитиноцентрованості та розвитку soft skills — справа не кількох років, це тривалий проєкт, який, втім, може давати деякі реальні результати вже за рік-два. По-друге, саме soft skills виявилися найбільш успішними вміннями учнів пілотних шкіл порівняно з не-пілотними, тоді як hard skills поки що більш успішно розвиваються в спеціалізованих школах (куди, швидше за все, вже потрапляють діти із високим рівнем дошкільної підготовки та/або діти з родин, в яких здобуття освіти надається велика увага).

У висновках дослідження також зазначено про деякі структурні перешкоди впровадженню НУШ, подолати які неможливо в рамках самих тільки зусиль педагогів, як-от: наповнюваність класів або озвучені директорами затримки із фінансуванням та надходженням обладнання. Поради фахівців щодо приведення наповнюваності класів у відповідність до чинного законодавства (адже завелика кількість учнів перешкоджає ефективній організації навчання) є правильними, втім, дещо утопічними.

В 2019 р. зріз громадської думки щодо впровадження НУШ містився у відповідях на запитання, що стосувалися оцінки змін за останні п'ять років. Так, на запитання “За останні 5 років в нашій країні відбулося багато змін, які по-різному відбилися на житті кожного українця. Спробуйте оцінити, які з цих змін найбільш *позитивно* вплинули на життя в країні?” з переліком з 16 пунктів варіант “*Реформування шкільної освіти (початок втілення програми “Нова українська школа” з першого класу)*” обрали 23,3% опитаних [Українське суспільство..., 2019: 432]. В наступному запитанні — про *негативні* зміни — з тим самим переліком пунктів, варіант про початок втілення НУШ обрали 26,3%. Не виключено, втім, що це негативне ставлення викликано тим, що багато інших пунктів із запропонованого переліку є такими, до яких важко ставитись погано (наприклад, отримання безвізового режиму) — навіть противникам політики п'ятого Президента, яка втілювалась у 2014–2019 роках. Відтак, за потреби обирати *щось* із запропонованого списку як зміни, які справили негативний вплив², респонденти обирали шкільну реформу (тому серед тих, хто голосував за В. Зеленського, негативно оцінює шкільну реформу 27,7%, серед тих, хто голосував за П. Порошенка, – 19,0%, різниця є статистично значущою на рівні 95%).

За даними Моніторингу НУШ, загалом батьки підтримують принципи НУШ (дитиноцентризм, виховання на цінностях, педагогіка партнерства тощо), водночас ті ж самі батьки “...підтримують і більш традиційні уявлення про навчання та роль школи. 75% з них вважають, що дитина має попросити дозволу в учителя, щоб вийти в туалет під час уроку, 50% – що основне

2 Частіше, ніж НУШ, у якості негативних змін називали тільки зміни в системі охорони здоров'я (35,2%), зміни у пенсійному забезпеченні (28,1%) та відмова від закупівлі російського газу (27,5%).

завдання школи – дати дитині конкретні знання про факти та поняття, 41% – що дитина не повинна ставити під сумнів те, що говорить учитель” [Моніторинг НУШ..., 2020:30]. Такі суперечливі уявлення свідчать про те, що ймовірним є як підтримка, так і відторгнення реформи з боку батьків — залежно від пропагандистських зусиль влади. Загалом готовність батьків сприймати такі нововведення як відсутність оцінок в початковій школі, ігрову діяльність та, в цілому принципи НУШ, такі як педагогіка партнерства та повага до дитини, потребує подальшого уважного вивчення.

В 2020-2021 рр. пандемія та карантинні обмеження, через які школярі змушені були вчитися вдома, посунули НУШ в списку актуальних проблем населення. Це означає, що подальше впровадження реформи зіткнеться із додатковими ризиками — в умовах пандемії та карантинних обмежень лобювати принципи дитиноцентризму будуть лише поодинокі небайдужі агенти змін.

Список використаних джерел:

1. Моніторинг НУШ. Результати та рекомендації. Перший етап, 2019 – 2020 рр. URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/nova-ukrainska-shkola/2021/Monitorynh/Monitorynh_vprovadzhennya_reformy_NUSH_rezultaty_ta_rekomendatsiyi_26_02.pdf (Останнє звернення 28.05.2021)
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (Останнє звернення 28.05.2021)
3. Українське суспільство: моніторинг соціальних змін. Випуск 6 (20) / Головні редактори д.екон.н. В.М.Ворона, д.соціол.н. М.О.Шульга. Київ : Інститут соціології НАН України, 2019. 517 с.

Світлана Щудло,

доктор соціологічних наук, професор,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Ірина Мірчук,

кандидат філософських наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Оксана Зелена,

кандидат політичних наук, доцент,
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка
м. Дрогобич, Україна

САМООЦІНКА ЗАВАНТАЖЕНОСТІ СТУДЕНТІВ І ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ: ВИКЛИКИ КАРАНТИНУ ДЛЯ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Ключові слова: вища освіта, дистанційне навчання, навчальне навантаження, суб’єкти освітнього процесу, навантаженість студентів, навантаженість викладачів.

Постановка проблеми. Якість української освіти та її індикатори є найбільш актуальним та дискусійним в освітньому науковому середовищі. У засобах масової інформації та серед громадськості постійно піднімається

питання стану сучасної освіти. Науковці разом з управлінцями під час круглих столів аналізують та шукають шляхи її реформування. Молода, а особливо стара еліта, на телевізійних етерах критикує та піддає сумніву реформаційні процеси, які проходять у сфері освіти України загалом, і у вищій школі, зокрема.

Особливо гострою ця проблема стала в період пандемії Covid-19 та переходу українських закладів освіти на дистанційне навчання. Загальнонаціональний карантин та перехід усіх навчальних закладів в режим онлайн оголив та загострив проблеми вітчизняної системи освіти, а саме: низький рівень інформатизації українського суспільства, відсутність достатніх знань ІКТ у викладачів, недостатнє Інтернет-покриття, яке не дозволяє якісно проводити заняття онлайн, відсутність програмного забезпечення, яке б дало можливість здійснювати інтерактивну співпрацю учня-вчителя, студента-викладача, засобів контролю успішності здобувачів вищої освіти, можливість наповнювати навчальні курси новою інформацією тощо. Навчально-наукова складова, також вимагала суттєвих змін. Відео та письмові лекції, повноцінні презентації, цікаві домашні завдання, тести – все це та багато іншого стало нагальною потребою суб'єктів освітнього процесу в умовах онлайн навчання.

Нормативною базою розвитку дистанційного навчання в Україні є Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України ще 20 грудня 2000 р. Основним мотивом прийняття такої Концепції став світовий процес переходу до інформаційного суспільства, учасником якого повинна була стати Україна. 25 квітня 2013 р. було прийнято Положення про дистанційне навчання [2], яке регулює створення нової системи інформаційного забезпечення освіти, 8 вересня 2020 р. – Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти [3], що забезпечує розширення можливостей індивідуальної освітньої траєкторії здобувача освіти, а також неперервність освітнього процесу у випадках надзвичайних ситуацій природного та техногенного походження, карантину, які об'єктивно унеможливають відвідування закладів освіти [3].

У Концепції чітко регулюються права та обов'язки учасників навчального процесу. Зокрема, була прописана нова роль викладача, яка робить його наставником-консультантом, який повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій та позитивний вплив на студента (учня, слухача), що сприяє підвищенню творчого та інтелектуального потенціалу людини, що одержує дистанційну освіту, за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, використання сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій, вміння самостійно приймати відповідальні рішення [1].

Пандемія Covid-19 та загальнонаціональний карантин змусили заклади освіти переходити від теорії до практики. Відтак, у процесі створення алгоритму дистанційного навчання виникла серйозна проблема – уміння студентів організувати свій час для навчання, а викладачів – регулювати свою завантаженість. Власне актуальність цього питання полягає в тому, що рівень завантаженості є одним з індикаторів якості освіти.

Мета статті. На основі емпіричних даних з'ясувати думки учасників освітнього процесу щодо питання оптимального навчального навантаження студентів і викладачів та умінні організувати свою завантаженість.

Метод дослідження. Емпіричною базою нашої розвідки є опитування студентів і викладачів Дрогобицького державного педагогічного університету

імені Івана Франка «Академічна доброчесність у системі внутрішнього забезпечення якості освіти», яке проводилося з 1 грудня 2020 р. по 12 лютого 2021 р. Опитування проводилося у рамках проєкту Американських Рад з міжнародної освіти «Ініціатива академічної доброчесності та якості освіти», учасником якого є ДДПУ імені Івана Франка. Інструментарій, який був запропонований керівниками проєкту, передбачав онлайн опитування студентів і викладачів університету щодо якості освіти та академічної доброчесності. Методом випадкової вибірки були опитані науково-педагогічні працівники та студенти усіх факультетів і всіх курсів першого і другого освітніх рівнів університету. Серед основних завдань, запропонованого нам дослідження: з'ясувати рівень оптимального навчального навантаження студентів і викладачів протягом семестру під час дистанційного навчання; здатність студентів планувати свій час для навчання; оцінка науково-педагогічними працівниками свого рівня завантаженості та рівня навчального навантаження студентів в умовах дистанційного навчання. Ми усвідомлюємо, що кейс ДДПУ імені Івана Франка не є репрезентативним для усієї академічної спільноти. Однак, він дає цінну інформацію щодо поглядів різних суб'єктів освітнього процесу і може бути корисним як з управлінської точки зору, так і з наукової.

Результати. У нашій статті зупинимося на аналізі результатів відповідей студентів щодо планування свого часу для навчання, порівняємо відповіді викладачів і студентів щодо оцінки їхнього рівня завантаженості в умовах дистанційного навчання.

Дистанційне навчання вимагає від суб'єктів освітнього процесу самодисципліни та вміння організувати свій час для навчання, раціонально розподіляти психологічне та розумове навантаження.

Оцінка студентами якості планування свого часу для навчання відображена на Рис.1. Студентам пропонувалося оцінити за 5-ти бальною шкалою рівень планування свого часу для навчання, від *зовсім погано* до *дуже добре*.

Оцініть наскільки добре Вам вдається планувати свій час для навчання

(на шкалі від 1 до 5, де 1 – зовсім погано, 5 – дуже добре), %

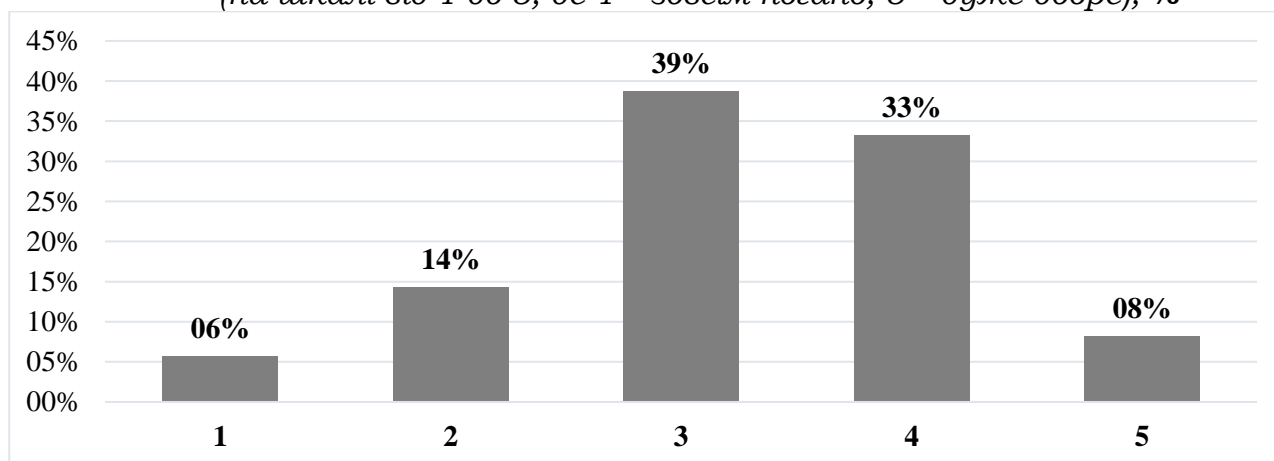


Рис. 1. Оцінка студентами якості планування свого часу для навчання.

Як бачимо, близько половини студентів вважають, що їм вдається планувати свій час для навчання добре і дуже добре – 41,4%, у той же час, кожний п'ятий студент/ка погано справляються з цим завданням – 20% і 38,7% відзначають, що справляються з плануванням свого часу для навчання

задовільно. Отже, понад половини студентства виявилось недостатньо готовим до дистанційного навчання і має проблему зі самодисципліною і регулюванням свого часу, що вимагає уваги та допомоги з боку викладачів та керівництва університету. Слід зазначити, що організація дійсно ефективного навчального процесу в умовах дистанційного навчання вимагає від суб'єктів освітнього процесу систематичної праці майже кожного дня протягом всього періоду навчання.

Оцінюючи власне навантаження впродовж останнього семестру (навчання проводилося дистанційно), 58,0% студентства вважає його надмірним, 36,8% – помірним і тільки 2,0% скоріше мізерним і мізерним (Рис. 2).

Як Ви оцінюєте власне навчальне навантаження впродовж цього семестру?, %

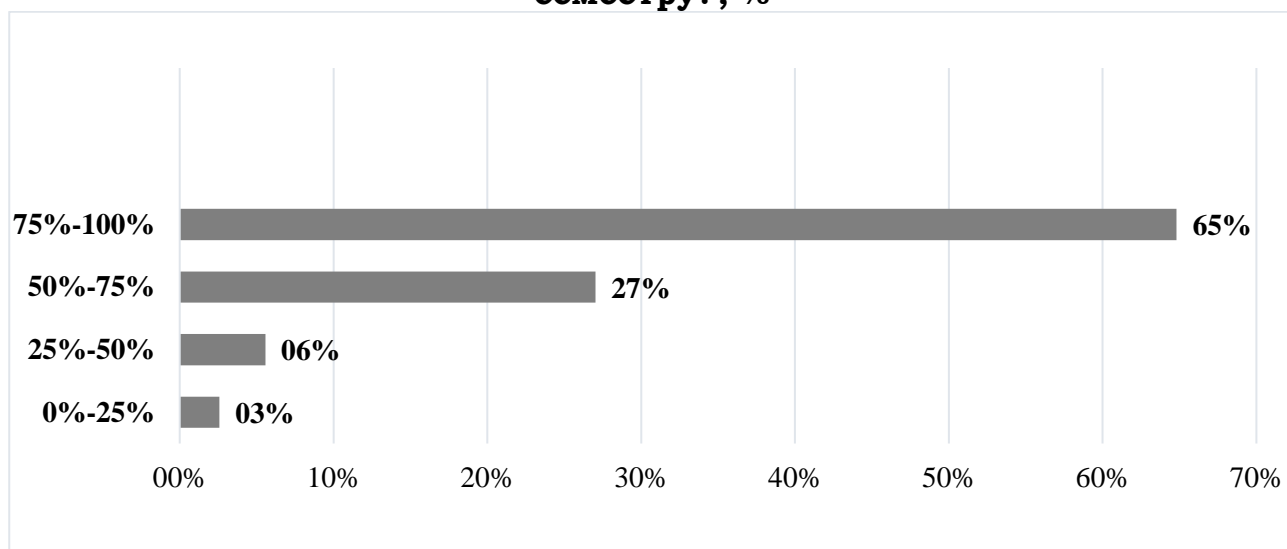


Рис. 2. Оцінка студентами власного навчального навантаження впродовж останнього семестру.

Відповіді студентів на це питання співвідносяться з відповідями на попереднє, оскільки невміння організувати свій час в умовах дистанційного навчання викликає у більшості студентів відчуття надмірної завантаженості навчальним процесом та може призвести до психічного та розумового перенавантаження.

Оцінка науково-педагогічними працівниками навчального навантаження студентів та свого власного завантаження суттєво різниться (Таблиця 1).

Таблиця 1

Як Ви загалом оцінюєте навчальне навантаження студентів і власне завантаження у вашому закладі?, %

№		Студенти	Викладачі
1	Вкрай надмірне	1,9	17,8
2	Скоріше надмірне	15,0	49,5
3	Помірне	76,6	31,8
4	Скоріше мізерне	3,7	0,0
5	Вкрай мізерне	0,0	0,0
6	Важко відповісти	2,8	0,9

76,6% викладачів університету вважають навчальне навантаження студентів (в умовах дистанційного навчання) помірним, 16,9% вважають його надмірним, у той же час, своє завантаження вважають надмірним 67,3% науково-педагогічних працівників і 31,8% вважає його помірним. Така, майже дзеркальна оцінка викладачами свого завантаження і навчального навантаження студентства продиктована, на нашу думку, труднощами, які виникли у науково-педагогічних працівників з організацією освітнього процесу та відчуттям відповідальності за його якість в умовах дистанційного навчання на початку карантину.

Висновки. Підсумовуючи наведені емпіричні дані, варто зазначити, що і студенти, і науково-педагогічні працівники виявились недостатньо готовими до переходу на онлайн навчання. Дистанційне навчання оголило ряд проблем як технічного, так і науково-педагогічного характеру в українській системі освіти. Студенти недостатньо справляються з плануванням свого часу для онлайн навчання. Викладачі вважають свою завантаженість значно більшою, ніж завантаженість студентів. Одна з проблем, яка вимагає уваги керівництва закладів вищої освіти в умовах дистанційного навчання – це збалансованість навчального навантаження студентів і завантаженості викладачів.

Хочемо зазначити, що дослідження, яке проводилося в ДДПУ імені Івана Франка не є репрезентативним, проте воно дає можливість виявити низку проблем, пов'язаних зі запровадженням дистанційного навчання у закладах вищої освіти у зв'язку з пандемією Covid-19 та загальнонаціонального карантину.

Список використаних джерел:

1. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Постановою МОН України від 20 грудня 2000р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/distancijna-osvita>
2. Положення про дистанційне навчання від 25 квітня 2013 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
3. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20#n8>

Olha Yalovenko,
PhD in Philology,
Associate Professor
Pavlo Tychyna Uman State
Pedagogical University
Uman, Ukraine

EDUCATION IN THE CONTEXT OF MODERN GLOBALIZATION CHALLENGES

Key words: *educational policy, transculture, globalization, individual.*

Problem formulation. The problem of education reform has become extremely urgent, as education has to move forward together with the accelerated modernization of modern societies. In the conditions of modern globalization socio-cultural challenges in educational policy are formed. Thus, the established stereotypes of “our” / “other” dichotomy are destroyed; there is “a radically different

phase “melting pot”, a tendency when cultural phenomena, previously perceived as “exotic” and adapted to the “dominant” culture, as a kind of addition to the mainstream, acquire a new status and importance” [2, p. 50]. New concepts such as “global / planetary identity”, “transculturization” and others are emerging.

Everyone is talking about the education modernization, which is as close as possible to solving applied problems. First of all, it is the ability of an individual to solve multifaceted / multi-purpose tasks (global tasks that change frequently). In modern scientific research related to educational processes, the “information revolution” is becoming relevant. The world is oversaturated with information of different levels, and it is important for a person as a subject of this information to separate the necessary, relevant, important from the superfluous; primary from secondary. Under such conditions, we observe rapid aging / accumulation of information.

Research questions. An important question arises: is it important to have critical thinking in order to fully implement today`s educational innovations? Undoubtedly, in addition to critical thinking, “design of thinking” is important – a radically different thinking paradigm for the Ukrainian mentality, but it is very functional.

How is globalization related to education? The globalization of cultural, economic, social and other processes that are currently taking place in the world, require deep reform / education system renewal; to determine its advanced nature. Education as an institution of advanced development creates the paradigmatic foundations of globalized existence.

Global learning serves as an important project, the main purpose of which is to develop intercultural communication. A very pertinent question arises: how is education and humanitarian policy transformed in the context of dynamic strategies of transculture concept? N. Gumnytska is convinced that, “paradoxically, but the globalization processes, which caused mass migration and border crossing between communities, contributed to a deeper awareness of their own national and cultural identity, as well as knowledge and respect for others. Being on the border of national cultures is one of the positive factors in the creation of the new world community” [1, p. 6].

Globalization concerns the increasingly intensive process of integrating different educational sectors into a single world matrix. Today, as never before, education, as well as humanitarian policy in general, must be seen as a crucial aspect of globalization (in this context, education has a symbolic “unifying factor”).

It is revealed that the study of transculture processes as an important phenomenon of globalization time becomes relevant. The “transculturation” term should not be equated with “globalization”. Transculture calls for “finding oneself” and not being part of a single whole in globalization context. This allows education to be modern, open and capable of much-needed transculture transformation in line with world orientations. That is why there is an opinion among scientists about the necessity for further development of transculture theoretical problems.

The question what should education be aimed at in the context of modern globalization and transculture challenges in order to promote the formation of a person with a border consciousness is still open. We are talking about a reference person, a culture mediator, an “our” / “other” interpreter. Such person has no fear of self-identification with one culture only. Successfully regulating cultural variability and succession, he is a representative of two cultural discourses simultaneously.

It is indicated that in transculture terms the borders of cultural difference are largely erased, and, result in, the symbolic “substitution” of stereotypes becomes significant, when “our” is pretended to be “other” and vice versa. It is important to note that transcultural educational networks serve as an excellent potential for social creativity. This implies heterogeneity and openness of educational policy, as well as a conscious appeal to a transcultural individual, whose transcultural competence has an educational strategy and a practical task: the ability to “remove” cultural oppositions.

We conclude that it is necessary to form a new educational strategy and practice; the prefix *trans-* is especially relevant, because it “indicates the dynamics of the transition to another quality, not the result” [3, p. 6]. This dynamic form of transition determines the existence of “other”, transcultural individual, who removes “our” / “other” opposition.

Conclusions. Important challenges that are urgent for the modern development of education are its approach to the labor field (how this can be done), so the symbolic “blurring” of educational tasks, which were a priority before, takes the second place. The education system is undergoing serious reform, there are many challenges and it is important not to “dissolve” in them, but to be able to select the most effective for one`s industry.

Globalization of the education system, acceleration of information updating processes, applied value of education, integration of scientific achievements – all this exacerbates the problem of critical rethinking of achievements, focusing on solving acute problems.

References:

1. Gumnytska N. (2011). Kulturna tradycja: pershoosnova zberezhennya nacionalnoi identychnosti ta formuvannya globalnogo ukrainskogo prostoru [Cultural tradition: National Identity Maintaining and Global Ukrainian Space Shaping]. Naukovi zapysky. Seria “Kulturologia”. Ostrog: Vydavnytstvo Nacionalnogo universitetu “Ostrozka academia”. Issue 8. 164 p. (in Ukrainian).
2. Zverev O. (2004). Amerykanska literatura v period globalizacii [American literature in Globalization Age]. Amerkanska literatura na rubezhi XX-XXI stolit. Kyiv. Ukl. Denysova T. IMV. 592 p. (in Ukrainian).
3. Seligey V., Lipina V. (2013). Na perekrestke kyltur Vostoka i Zapada: transkulturnyi fenomen tvorchestva Frenka China [At the crossroads of East and West cultures: the transculture phenomenon of Frank Chin`s writing] (monograph). Dnepropetrovsk: “Innovatsiya”. 174 p. (in Russian).

Наукове видання

**Імплементация європейських стандартів
в українські освітні дослідження**

Збірник

матеріалів V Міжнародної наукової конференції
Української асоціації дослідників освіти

24 червня 2021 року

Здано до набору 27.06.2021 р. Підписано до друку 30.06.2021 р.

Формат 60x84/8. Папір офсетний.

Гарнітура. Times. Наклад 100 прим. Ум. друк. арк. 16,2 д.а.

Друк ТзОВ «Трек-АТД». Зам. № 91.

м.Дрогобич, вул. Данила Галицького, 1

Тел.(244) 1-08-90 druksv@gmail.com