

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 4

2021



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



- Світові тенденції – вітчизняні перспективи в освіті
- Актуальні теорії – ефективна практика
- Методика, досвід, результати
- Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи
- Рецензії, огляди, анонси

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 4

2021



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



Київ – 2021



З М І С Т

*Василь Кремень, Лілія Гриневич,
Володимир Луговий, Жаннета Таланова*
ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ШКОЛІ: КАДРОВІ ВИКЛИКИ І ВІДПОВІДІ
ДЛЯ УКРАЇНИ..... 6

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олександр Ляшенко, Олег Топузов
НАУКОВИЙ СУПРОВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ
ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ..... 29

Наталія Захарчук
ІНСТИТУЦІЙНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПРАКТИКИ
ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ:
ІЗ ДОСВІДУ ЗАХІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ..... 37

Viktorii Perevozniuk
METHODS OF FORMATION
OF ENGLISH TEACHERS' SELF-EDUCATIONAL
COMPETENCE IN GREAT BRITAIN..... 48

Наталія Сейко, Микола-Олег Єршов
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ІТ-ОСВІТИ 54

Оксана Шпарик
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ
ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ:
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА АМЕРИКАНСЬКИЙ
ДИСКУРС..... 65

Оксана Максименко
ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ
КРАЇН: ДОСВІД НОРВЕГІЇ..... 77

Юлія Могильна
ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ
ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ 88



АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

- Юрій Жук, Антоніна Гривко, Лідія Ващенко**
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ
ВЧИТЕЛІВ ДО ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО
ОЦІНЮВАННЯ ЯК УМОВИ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ
КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 96
- Олена Пометун**
АКТИВНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІСТОРІЇ ТА
ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ
ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ
БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 106
- Валерій Редько**
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ,
ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ
ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ 5–9 КЛАСІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 116
- Віктор Мозговий**
ТЕОРІЯ НАДЛИШКОВИХ ЗНАНЬ:
ФАКТИ «ЗА» І «ПРОТИ» 126

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

- Тетяна Засккіна, Марія Тишковець**
ВІД «СТАНДАРТУ ЗМІСТУ»
ДО «СТАНДАРТУ РЕЗУЛЬТАТІВ» –
КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 134
- Світлана Трубачева, Оксана Мушка**
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ У ПРОЄКТУВАННІ
ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ... 142
- ## ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ
- Наталія Дічек**
ПОЛІТИКА МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ У ШКІЛЬНІЙ ГАЛУЗІ (2007-2010 РР.):
ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ 149

ISSN 2411-1317

<https://doi.org/10.32405/2411-1317>

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

Науковий журнал
№ 4, 2021

Свідоцтво про державну реєстрацію
Серія КВ № 20737-10537Р від 30.04.14

Передплатний індекс 86291

Видається з січня 2015 року

Журнал є **науковим фаховим** виданням
України категорії «Б» у галузі педагогіки.

Наказ МОН України № 409

від 17.03.2020

Затверджено вченою радою
Інституту педагогіки НАПН України
Протокол № 13 від 17 листопада 2021 р.

Наукова рада

- КРЕМЕНЬ В. Г.**, дійсний член НАН
України, д. філос. н., проф., голова наукової
ради журналу
- ГУРЖІЙ А. М.**, дійсний член НАПН
України, д. техн. н., проф.
- ЛУГОВИЙ В. І.**, дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
- ЛЯШЕНКО О. І.**, дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
- ОЛІЙНИК В. В.**, дійсний член НАПН
України, д. пед. н., проф.
- ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ Б. В.**, дійсний член
Білоруської академії освіти, д. пед. н.,
проф.
- СУХОМЛИНСЬКА О. В.**, дійсний член
НАПН України, д. пед. н., проф.
- СЯО СУ**, д. пед. н., професор Інституту
порівняльної педагогіки Пекінського
педагогічного університету (Китай)

Редакційна колегія

ТОПУЗОВ О. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф., головний редактор

ГОЛОВКО М. В., д. пед. н., с. н. с., доц., заступник головного редактора

МАЛИХІН О. В., д. пед. н., проф., заступник головного редактора

АКІРІ І. К., д. фіз.-мат. н., конференціар (доцент) (Республіка Молдова)

БАКУМ З. П., д. пед. н., проф.

БІБІК Н. М., дійсний член НАПН України, д. пед. н., проф.

ВАЛАТ В., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ДОБРОСКОК І. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

ЖОРОВА І. Я., д. пед. н., доц.

ЖУК Ю. О., д. пед. н., доц.

ЗАСЄКІНА Т. М., д. пед. н., с. н. с.

ІМАШЕВ Г. І., д. пед. н., проф. (Республіка Казахстан)

КАЛІНІНА Л. М., д. пед. н., проф.

КИЗЕНКО В. І., д. пед. н., с. н. с.

КОВАЛЬЧУК В. І., д. пед. н., проф.

КОДЛЮК Я. П., д. пед. н., проф.

ЛАДОНЯ К. Ю., відповідальний редактор

ЛОКШИНА О. І., член-кореспондент НАПН України, д. пед. н., проф.

РІДЕЙ Н. М., д. пед. н., проф.

СКВОРЦОВА С. О., д. пед. н., проф.

СМИРНОВА-ТРИБУЛЬСЬКА Є., доктор наук (Dr. Hab.), проф. (Республіка Польща)

ТАРАСЕНКО Г. С., академік Академії наук вищої освіти України, д. пед. н., проф.

УСКА С., д. пед. н., проф. (Латвія)

ФРУНЗА А., доктор філософії (Румунія)

ШАВІНІНА Л. М., Ph.D., проф. (Канада)

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Оксана Васюк, Марія Голева
ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ
ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ 165

Галина Корицька, Світлана Богдзівич
МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ
ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАДИДАКТИКИ
У ШКІЛЬНУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНУ ОСВІТУ 171

Ангеліна Альбоца, Олексій Наливайко
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО
ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК
НА ОСНОВІ РЕАЛЬНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ 180

Інна Ліпчевська
УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО
ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
У 1–4 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ
СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ
МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН 189

Вікторія Купрієвич, Віталій Паздрій,
Людмила Антонюк
ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
ТА ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-
ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ 198

Людмила Нестеренко
АКТИВНЕ СЛУХАННЯ ЯК СПОСІБ
ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМУНІКАЦІЇ
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗВО 206

Ксенія Сізова, Світлана Сошенко
ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ТА ЛІТЕРАТУРИ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ
МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ» 214

Наталія Гавриш

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ГРУПАХ РАННЬОГО ВІКУ ЗАКЛАДІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ..... 222

Тетяна Юношева

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ
ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ 232

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ
UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Редакція може не поділяти думку авторів.
За достовірність фактів, цитат, посилань на використані
джерела та вживання назв документів, власних імен тощо
відповідають автори наукових статей.*

Офіційний сайт «Українського педагогічного журналу»
<http://uej.undip.org.ua>

Сторінка видання на Facebook:
<https://www.facebook.com/ukr.edu.journal>





Василь Кремень – доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, президент Національної академії педагогічних наук України, міністр освіти і науки України у 1999–2005 рр.

Коло наукових інтересів: філософія освіти; людиноцентризм в освіті; розвиток інноваційної особистості; реформування системи національної освіти; актуалізація досліджень у галузі освіти, педагогіки і психології в Україні. Автор і співавтор близько 1500 наукових і навчально-методичних праць.

✉ president@naps.gov.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5459-1318>

Лілія Гриневиц – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної та міжнародної діяльності Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна, міністр освіти і науки України у 2016–2019 рр.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем управління освітою в контексті євроінтеграції, реформування загальної середньої освіти, забезпечення освітньої якості, розроблення і впровадження концепції «Нова українська школа». Активний учасник системної модернізації освітнього законодавства України.

✉ l.hrynevych@kubg.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5818-8259>



Володимир Луговий–

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, перший віце-президент НАПН України, Київ, Україна, заступник міністра народної освіти України у 1988–1992 рр.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем управління освітою, педагогічної освіти, розвитку вищої освіти в європейському і глобальному контекстах, впровадження концепції вимірюваної якості, компетентнісного підходу, результатної парадигми в освіті. Активний учасник розроблення національного освітнього законодавства, починаючи з 1990 р. Автор і співавтор понад 550 наукових і навчально-методичних праць.

✉ Luhovyi@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-1650-066X>

Жаннета Таланова – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент, завідувач відділу забезпечення якості вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України, Київ, Україна, аналітичний менеджер Національного Еразмус+ офісу в Україні.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем якості вищої освіти в контексті євроінтеграції і світової глобалізації, розроблення змісту і принципів, освітніх програм підготовки докторів філософії. Брала активну участь у розробленні законодавства про освіту, вищу освіту, стандартів вищої освіти на компетентнісній основі. Автор і співавтор понад 210 наукових і навчально-методичних праць.

✉ z.talanova@ihed.org.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-4007-2677>



УДК 373.3/.5.016.011.2:004]:373.3/.5.091.12.011.3-051(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28>

ФОРМУВАННЯ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ШКОЛІ: КАДРОВІ ВИКЛИКИ І ВІДПОВІДІ ДЛЯ УКРАЇНИ

Проаналізовано український досвід кадрового забезпечення розвитку цифрової компетентності як ключової в учнів закладів загальної середньої освіти. Показано ускладнення упродовж 2006–2018 рр. змісту цифрової компетентності в європейській інтерпретації, відтак посилення вимог до кваліфікації вчителів. З'ясовано, що у 2000-х рр. кількість учителів інформатики швидко зростала і з-поміж педагогічних працівників природничо-математичних предметів за питомою вагою нині посідає третє місце, однак за кваліфікацією – останнє. Частка вчителів інформатики з освітою рівня магістра (спеціаліста) гостро реагує на дефіцит заробітної плати в освіті порівняно з видом економічної діяльності «Інформація та телекомунікації». Обґрунтовано необхідність упровадження для вчителів інформатики або 20-відсоткової надбавки до посадового окладу, або підвищеного тарифного розряду, а для інших вчителів-предметників за результатами їх сертифікації – «цифрової» надбавки за використання цифрових методів. Окрім того, слід забезпечити 100-відсоткову доступність шкіл, включно із сільськими, до інтернету.

Ключові слова: цифрова компетентність учнів; кількість і кваліфікація вчителів інформатики; заклади загальної середньої освіти; оплата і умови праці вчителів; український досвід.

Постановка проблеми. Прискорений розвиток людства виявляється в значному ускладненні життя, що супроводжується продукуванням великих обсягів нової інформації (Hidalgo, 2015), (Биков, 2019). Отже, підвищується роль цифрових технологій та людської цифрової компетентності (здатності) щодо ефективного опрацювання зростаючих інформаційних потоків (Hidalgo, 2015), (Биков, 2019), (Гриневич, 2020), (Кремень, 2020), (Кабінет, 2018), (Цілі, 2017). Відтак у рекомендаціях Європейського Союзу і 2006 р., і 2018 р. у переліку восьми ключових компетентностей для навчання упродовж життя незмінно зазначається цифрова компетентність (Recommendation, 2006), (Council, 2018). У свою чергу, у процесі модернізації української освітньої сфери, що реалізується насамперед оновленням освітнього законодавства, інформаційно-цифрова (інформаційно-комунікаційна) компетентність як ключова унормована законодавчими актами. Зокрема, це здійснено в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), Законі України «Про освіту» (2017 р.) (Кабінет, 2016), (Верховна, 2017). Відповідно, у нових державних стандартах початкової і базової середньої освіти (2018, 2020 рр.) та в їхніх базових планах з-поміж дев'яти освітніх галузей виокремлена інформатична галузь (Кабінет, 2019), (Кабінет, 2020). У попередніх державних стандартах початкової, базової і повної загальної середньої освіти інформаційно-комунікаційний компонент був складником освітньої галузі «Технології» (Кабінет, 2011, квітень, 20), (Кабінет, 2011, листопад, 23). Пандемія COVID-19 загострила проблему ефективного формування цифрової компетентності учасників освітнього процесу, її розв'язання стало імперативно невідкладним (Кремень, 2020), (Кабінет, 2018), (Baynes, 2020), (Portillo, 2020).

У зв'язку з цим актуалізується потреба у системному аналізі кадрового забезпечення розвитку цифрової компетентності, передовсім в учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти підготовки і залучення педагогічних працівників для формування цифрової компетентності учнів досліджувалися і досліджуються багатьма вітчизняними і зарубіжними фахівцями.

В Україні ця проблематика розглядалася, насамперед з огляду на зміст підготовки вчителів інформатики та вдосконалення цифрової компетентності вчителів інших предметів ЗЗСО, у працях В. Бикова, М. Бойко, О. Бутова, Л. Гриневич, А. Гуржія, А. Джурило, М. Жалдака, В. Кременя,

М. Лещенко, С. Литвинової, В. Лугового, Н. Морзе, В. Олійника, О. Спіріна, М. Шишкіної, О. Шпарик та ін. (Биков, 2019), (Гриневич, 2020), (Dzhurylo, 2019).

З-поміж дослідницьких результатів зарубіжних колег важливим є з'ясування:

- мотиваційних, вікових, гендерних, предметних, пандемічних чинників інформатичної освіти і самоосвіти вчителів (J. Portillo, U. Garay, E. Tejada and N. Bilbao (Portillo, 2020); E. Bender, N. Schaper, M. Caspersen, M. Margaritis and P. Hubwieser (Bender, 2015); W. Lee, W. Neo, D-T. Chen and T-B. Lin (Lee, 2021); D. Jimenez-Hernandez, V. Gonzalez-Calatayud, A. Torres-Soto, A. Mayoral and J. Morales (Jimenez-Hernandez, 2020));
- механізмів багатофакторного аналізу, оцінювання і самооцінювання, рамки цифрової компетентності вчителів та їх сертифікації (L. Saikkonen and M. Kaarakainen (Saikkonen, 2021); M. Claro, A. Salinas, N. Cabello-Hutt, E. San Martin, D. Preiss, S. Valenzuela and I. Jara (Claro, 2018); M. Ghomi and C. Redecker (Ghomi, 2019); G. Falloon (Falloon, 2020); S. Sentance and A. Csizmadia (Sentance, 2017));
- дидактичної і методичної ІКТ-озброєності вчителів (I. Loudova (Loudova, 2021); I. Engeness (Engeness, 2019)).

Ці та інші дослідження засвідчують зростання уваги до виклику кадрового забезпечення розвитку цифрової компетентності учнів школи. Однак цілісного макроаналізу стану, тенденцій і особливостей, проблем та їх причин щодо розвитку кадрового потенціалу для формування цифрової компетентності в учнів школи упродовж 30-ліття української держави і вироблення обґрунтованих практичних рекомендацій стосовно України не проводилося.

Мета дослідження. На системній основі з'ясувати кількісні та якісні характеристики вчителів, які забезпечують викладання інформатики в ЗЗСО, як основного кадрового ресурсу у формуванні цифрової компетентності українських учнів. На підставі виявлення відповідних тенденцій і особливостей, перешкод та причин обґрунтувати практичні рекомендації із створення привабливих і конкурентоспроможних умов діяльності та розвитку цієї категорії вчителів в Україні.

Методика дослідження. Для досягнення визначеної мети використано теоретичні та емпіричні методи дослідження. З-поміж них міжнародні і національні порівняння, статистичне опрацювання великих масивів даних методами описової та кореляційної статистики, контент-аналіз і узагальнення розвитку кадрового забезпечення формування цифрової (інформатичної) компетентності в школі впродовж 1990–2020 рр. Дані щодо вчителів бралися із статистичної форми 83-РВК для денних ЗЗСО МОН України, їх відмінність від даних для всіх таких закладів в Україні не перевищувала 1–2%. Дані про освітні програми з підготовки вчителів інформатики у закладах вищої освіти отримані з електронного ресурсу «Вступ. ОСВІТА.UA», про заробітну плату та доступність шкіл до інтернету в Україні – з відкритих інформаційних матеріалів Держстату України. Також системна інформація про доступність шкіл до Інтернету в інших країнах узята з доповідей з людського розвитку 2016–2020 рр. Програми розвитку ООН.

Виклад основного матеріалу. Загалом історія інформатизації (цифровізації) загальної середньої освіти в Україні триває з 1985 р., на різних етапах якої автори статті брали відповідну участь. Насамперед, це стосується наскрізного методологічного, теоретичного, концептуального осмислення процесів інформатизації (цифровізації), експериментальної апробації та практичного впровадження нового змісту, методичного, технологічного (інструментального і програмного), організаційного і кадрового забезпечення. Водночас, якщо на перших етапах, увага зосереджувалася на підготовці до використання як допоміжних, хоча й великих, можливостей обчислювальної техніки, автоматизації людської діяльності, то дедалі більше фокус зміщувався на інтелектуалізацію інформаційних (цифрових) систем і методів, прояві тренду до інтеграції людського і штучного інтелекту (Биков, 2019), (Гриневич, 2020), (Кремень, 2020), (Цілі, 2017).

Первинний шкільний предмет другої половини 1980-х рр. називався «Основи інформатики і обчислювальної техніки», його обсяг був невеликим, вивчався він у старших класах, учителі окремо не готувалися. Натомість запроваджувалися подвійні педагогічні спеціалізації, на кшталт, «математика і основи інформатики», «фізика і основи інформатики» (Биков, 2019).

З набуттям Україною незалежності проявилася загальна тенденція до подолання природничо-технократичного ухилу в освіті радянського періоду, що дісталася у спадщину, та насичення її соціально-гуманітарними складовими, зокрема вивченням української та іноземних мов, історії тощо (Кабінет, 1993). Це певною мірою утруднювало збереження природничо-математичного контенту шкільної освіти, а з ним і контексту освоєння основ інформатики. Відповідним чином реагував предметний склад вчителів. На рис. 1 показано, що сумарна частка вчителів, які викладають предмети природничого-математичного блоку, включно з інформатикою, з 1990 до 2020 рр. загалом зменшилася з 34,9 до 33,7 %, досягаючи мінімуму 32,1 % у 2012 р.

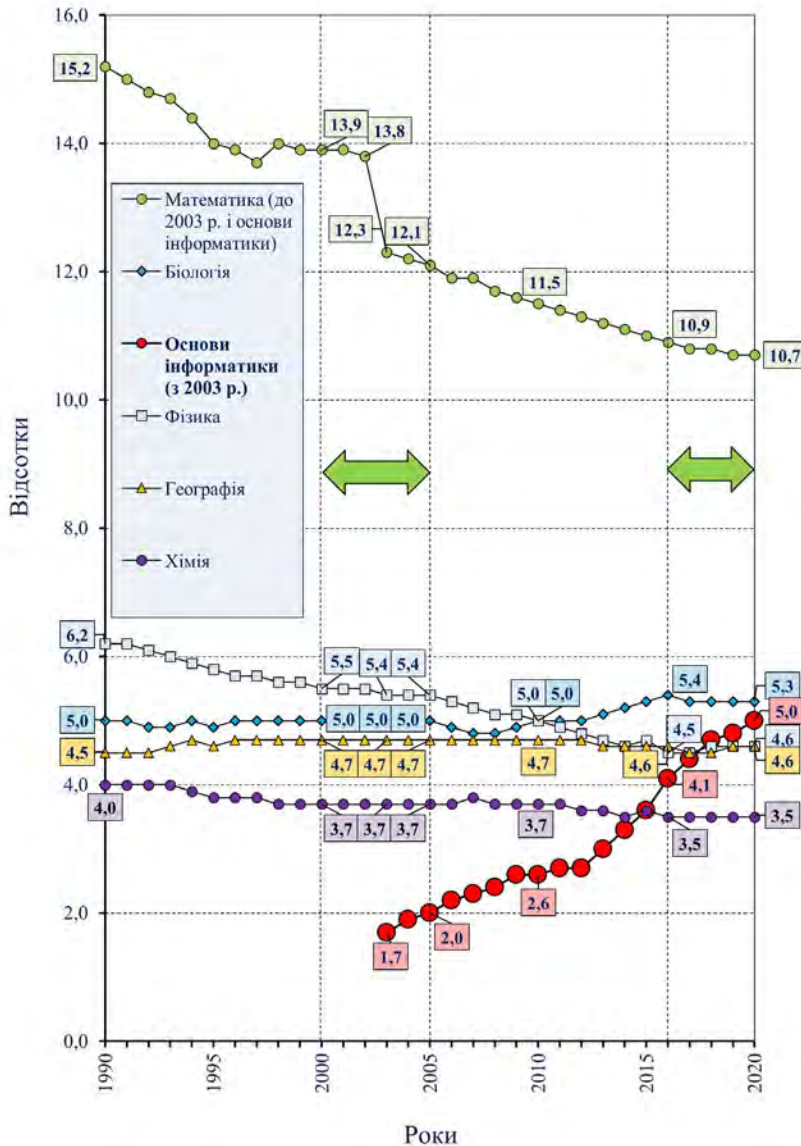


Рис. 1. Динаміка питомої ваги вчителів, які викладають природничо-математичні предмети, з інформатикою включно

Саме частка відповідних учителів-предметників, яка зазначена на рис. 1, більш адекватно відображає шкільний зміст, ніж проста їх кількість, адже остання може мати, наприклад, демографічні причини. При цьому в статистичному обліку предметного складу вчителів у 2003 р. відбулося виокремлення «основ інформатики» з об'єднаної предметної галузі «математика і основи інформатики» (див. рис. 1). Це розширило можливості моніторингу кадрового забезпечення формування цифрової компетентності учнів.

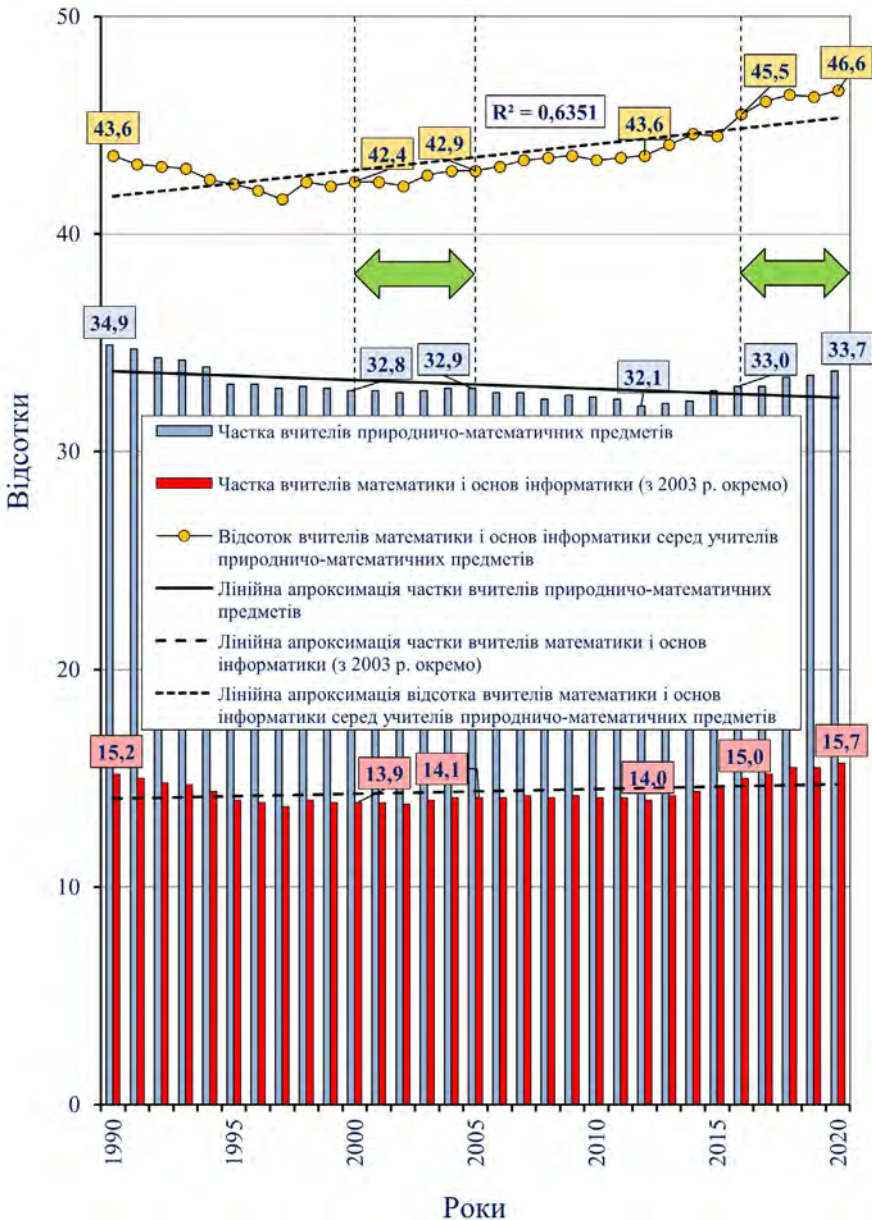


Рис. 2. Динаміка питомої ваги різних категорій вчителів, які викладають природничо-математичні предмети, з інформатикою включно

Також на рис. 1 зеленими стрілками показано особливі періоди у кадровій трансформації 2000–2005 і 2016–2020 рр., пов'язані з переходом шкільної освіти на нові зміст, структуру і 12-річний період навчання. У перший з цих періодів прийнята Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.) (Президент, 2002), відбулося уповільнення зниження, стабілізація і навіть збільшення на 0,1 % (з 32,8 до 32,9 %) частки вчителів природничо-математичних предметів з основами інформатики включно, істотно підвищена заробітна плата педагогічних працівників, розпочато програму інформатизації ЗЗСО, масову комп'ютеризацію сільських шкіл (Кабінет, 2001). У другий період після 15-річної перерви так само розпочато на основі Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) (Кабінет, 2016) перехід на нові зміст, структуру і 12-річний термін повної загальної середньої освіти, підвищено заробітну плату вчителям, визначено стратегічну ціль сталого розвитку України щодо забезпечення доступності сільських шкіл до інтернету (Цілі, 2017). В обидва періоди послідовно збільшувалася питома вага вчителів природничо-математичних предметів та серед них математики і основ інформатики. Це ілюструє рис. 2.

У табл. 1 підсумовано комплексні заходи 2000–2005 і 2016–2020 рр., що забезпечували створення умов, включно із посиленням кадрового супроводу, для формування в учнів цифрової компетентності у сучасному розумінні.

Таблиця 1

Порівняння заходів, включно з кадровим забезпеченням, сприятливих для ефективного розвитку цифрової компетентності учнів закладів загальної середньої освіти

№	Заходи	
	2000 – 2005 рр.	2016 – 2020 рр.
1	2	3
1	Розроблення і прийняття Національної доктрини розвитку освіти (серед 16 напрямів розвитку виокремлено «ІХ. Інформаційні технології в освіті») (Президент, 2002)	Розроблення і прийняття Концепції «Нова українська школа» (з-поміж 11 ключових компетентностей учнів зазначена «інформаційно-цифрова компетентність») (Кабінет, 2016)
2	Початок переходу до нових змісту, структури та 12-річної повної загальної середньої освіти	Початок переходу до нових змісту, структури та 12-річної повної загальної середньої освіти
3	Значне підвищення заробітної плати вчителям за Державною програмою «Вчитель» (Кабінет, 2002)	Значне підвищення заробітної плати вчителям згідно із Законом України «Про освіту» (Верховна, 2017)
4	Масова комп'ютеризація сільської школи (Кабінет, 2001)	Визначення стратегічною ціллю сталого розвитку масове підключення сільських шкіл до інтернету (Цілі, 2017).
5	Визначення інформаційно-комунікаційного компонента технологічної галузі освіти	Виокремлення інформаційної галузі освіти (Кабінет, 2019), (Кабінет, 2020)
6	Підвищення частки вчителів природничо-математичних предметів, особливо основ інформатики	Підвищення частки вчителів природничо-математичних предметів, особливо основ інформатики
7	Виокремлення в окрему категорію і значне зростання частки вчителів інформатики	Продовження суттєвого зростання частки вчителів інформатики

Слід зазначити, що за понад 30-річний період розвитку інформаційного суспільства в національній освіті і економіці України змінювалася сама термінологія:

- від «основ інформатики» до «інформатичної освіти»;
- від «нових інформаційних технологій» до «інформаційно-комунікаційних технологій» та «цифрових технологій»;
- від «інформаційно-комунікаційної компетентності» до «інформаційно-цифрової компетентності» та «цифрової компетентності».

Наприклад, у напрямі 18. Цифрова економіка Національної економічної стратегії на період до 2030 р. (2021 р.) використовуються терміни «цифрова компетенція», «цифрова грамотність», «цифрові технології» (Кабінет, 2015). Аналогічна термінологія використана в Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр., зокрема зазначено: «Ця концепція передбачає здійснення заходів щодо впровадження відповідних стимулів для цифровізації економіки, суспільної та соціальної сфер, усвідомлення наявних викликів та інструментів розвитку цифрових інфраструктур, набуття громадянами цифрових компетенцій, а також визначає критичні сфери та проекти цифровізації, стимулювання внутрішнього ринку виробництва, використання та споживання цифрових технологій» (Кабінет, 2018). Стосовно повної загальної середньої освіти Концепція резюмує: «Від комп'ютерних класів до цифрових технологій у кожному учнівському портфелі, кожному класі, у кожного вчителя, на кожній парті – такою є цифрова трансформація сучасної повної загальної середньої освіти» (Кабінет, 2018).

Нині перевага в європейському просторі надається термінам: «цифрова технологія» та «цифрова компетентність». Це краще характеризує необмежені можливості цифрового повного, точного і швидкого відображення світу (Биков, 2019).

Значущість цифрової компетентності та відповідної діяльності засвідчена у 2010 р. з прийняттям оновленого Національного класифікатора України «Класифікація видів економічної діяльності: ДК 009:2010» (Національний, 2010). Ним з-поміж основних видів (секцій) економічної діяльності (далі – видів діяльності) виокремлено вид «Інформація та телекомунікації» та зумовлено впровадження відповідного статистичного обліку кадрової ситуації, включно з оплатою праці, за зазначеним видом. Крім того, затвердженням Урядом (постанова від 29 квітня 2015 р. № 266) укрупненим Переліком галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, згідно із Міжнародною стандартною класифікацією освіти: галузі освіти і підготовки (ISCED, 2014), визначена окрема галузь знань «Інформаційні технології». Також наказом МОН України від 12 травня 2016 р. № 506 «Про затвердження Переліку предметних спеціальностей спеціальності 014 «Середня освіта (за предметними спеціальностями)», за якими здійснюється формування і розміщення державного замовлення та поєднання спеціальностей (предметних спеціальностей) у системі підготовки педагогічних кадрів» виокремлена предметна спеціалізація 014.09 «Середня освіта (Інформатика)».

Ці процеси відбувалися в руслі уточнення розуміння поняття «цифрова компетентність», однієї з восьми ключових компетентностей, для навчання упродовж життя в інтерпретації Європейського Союзу в період, між 2006 і 2018 рр. Ураховуючи, що європейські документи такої ваги, як (Recommendation, 2006), (Council, 2018), зазвичай, приймаються на період не менше декади років, у табл. 2 зазначаються найважливіші зміни.

З табл. 2 можна зрозуміти, що у визначенні та складових цифрової компетентності з'явилися нові змістові акценти і сутнісні характеристики. З-поміж них: цифрова технологія, для навчання, безпека, вплив, логіка розвитку, штучний інтелект, роботи, зацікавлене і перспективне ставлення, інші. Вони в сукупності роблять поняття цифрової компетентності більш складним і комплексним, істотно інтелектуальнішим. Модернізований зміст цифрової компетентності потребує адекватного кадрового забезпечення її формування, насамперед у школі, зокрема шляхом підготовки, залучення і утримання висококваліфікованих вчителів інформатики, передовсім зі спеціалізацією «Інформатика» спеціальності «Середня освіта».

У табл. 3 схарактеризовано наявну в Україні мережу закладів вищої освіти (ЗВО) з підготовки вчителів-інформатиків.

З табл. 3 видно, що в Україні підготовка із шкільної інформатики здійснюється у значній кількості ЗВО як на бакалаврському, так і на магістерському рівнях, однак не в усіх регіонах. Загалом брак підготовки шкільних інформатиків певною мірою компенсується (а водночас і зумовлюється) поширенням освітніх програм у галузі знань «Інформаційні технології». Наприклад, у Києві нині лише один заклад готує інформатиків для школи, водночас у 2019 р. з інформацій-

них технологій тут здійснювали підготовку на бакалаврському рівні 30 закладів. У наступних роках ситуація майже не змінилася.

Таблиця 2

Трансформація змісту цифрової компетентності як ключової для навчання упродовж життя в Європейському Союзі між 2006 і 2018 рр.

№	Цифрова компетентність		
	2006 р.	2018 р.	Характеристичні зміни і доповнення
1	2	3	4
I. Визначення			
1.	Digital competence involves the confident and critical use of Information Society Technology (IST) for work, leisure and communication. It is underpinned by basic skills in ICT: the use of computers to retrieve, assess, store, produce, present and exchange information, and to communicate and participate in collaborative networks via the Internet.	Digital competence involves the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning , at work, and for participation in society . It includes information and data literacy , communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking .	<ul style="list-style-type: none"> • відповідальне використання і поводження; • цифрові технології для навчання, участі в суспільстві; • інформаційна, статистична та медійна грамотність; • створення цифрового контенту; • безпека; • питання інтелектуальної власності; • розв'язання проблем та критичне мислення.
II. Істотні знання, уміння та цінності (ставлення) щодо компетентності			
2.	Digital competence requires a sound understanding and knowledge of the nature, role and opportunities of IST in everyday contexts: in personal and social life as well as at work. This includes main computer applications such as word processing, spreadsheets, databases, information storage and management, and an understanding of the opportunities and potential risks of the Internet and communication via electronic media (e-mail, network tools) for work, leisure, information sharing and collaborative networking, learning and research. Individuals should also understand how IST can support creativity and innovation, and be aware of issues around the validity and reliability of information available and of the legal and ethical principles involved in the interactive use of IST.	Individuals should understand how digital technologies can support communication, creativity and innovation, and be aware of their opportunities, limitations, effects and risks. They should understand the general principles, mechanisms and logic underlying evolving digital technologies and know the basic function and use of different devices, software, and networks . Individuals should take a critical approach to the validity, reliability and impact of information and data made available by digital means and be aware of the legal and ethical principles involved in engaging with digital technologies.	<ul style="list-style-type: none"> • цифрові технології; • обмеження, наслідки; • розуміти загальні принципи, механізми та логіку, що лежать в основі розвитку цифрових технологій, і знати основні функції та застосування різних пристроїв, програмного забезпечення та мереж; • вплив інформації та даних, що надаються цифровими засобами.

3.	Skills needed include the ability to search, collect and process information and use it in a critical and systematic way, assessing relevance and distinguishing the real from the virtual while recognising the links. Individuals should have skills to use tools to produce, present and understand complex information and the ability to access, search and use internet-based services. Individuals should also be able use IST to support critical thinking, creativity, and innovation.	Individuals should be able to use digital technologies to support their active citizenship and social inclusion, collaboration with others, and creativity towards personal, social or commercial goals . Skills include the ability to use, access, filter, evaluate, create, program and share digital content . Individuals should be able to manage and protect information, content, data, and digital identities, as well as recognise and effectively engage with software, devices, artificial intelligence or robots .	<ul style="list-style-type: none"> цифрові технології щодо підтримки своєї активної громадянської позиції і соціальної інтеграції, співпраці з іншими та творчості для досягнення особистих, соціальних чи комерційних цілей; фільтрувати, оцінювати, створювати, програмувати та ділитися цифровим змістом; адмініструвати та захищати інформацію, зміст, дані та цифрові ідентичності, а також розпізнавати та ефективно взаємодіяти з програмним забезпеченням, пристроями, штучним інтелектом чи роботами.
4.	Use of IST requires a critical and reflective attitude towards available information and a responsible use of the interactive media. An interest in engaging in communities and networks for cultural, social and/or professional purposes also supports this competence.	Engagement with digital technologies and content requires a reflective and critical, yet curious, open-minded and forward-looking attitude to their evolution . It also requires an ethical, safe and responsible approach to the use of these tools.	<ul style="list-style-type: none"> зацікавлене, відкрите та перспективне ставлення до еволюції цифрових технологій; етичний, безпечний підхід.

Примітка: Текст наведено мовою оригіналів 2006 і 2018 рр. (Recommendation, 2006), (Council, 2018); жирним шрифтом авторами виділено найбільш істотні зміни і доповнення, що відбулися.

Таблиця 3

Мережа закладів вищої освіти з підготовка вчителів за освітніми програмами (спеціалізаціями) з інформатики за спеціальністю «Середня освіта» в Україні на початок 2021 р.

№	Україна, регіони	Кількість закладів							
		Бакалаврські програми				Магістерські програми			
		Профілі спеціалізації				Профілі спеціалізації			
		Всі профілі з інформатики	Інформатика; інформатика + інформатика, що комбінована з іншими предметами	у тому числі		Всі профілі з інформатики	Інформатика; інформатика + інформатика, що комбінована з іншими предметами	у тому числі	
Лише інформатика	Лише комбінована інформатика			Лише Інформатика	Лише комбінована інформатика				
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Україна	37	26	20	11	27	17	12	10
2	м. Київ	1	1	1	–	1	1	–	–

	Області:								
3	Вінницька	1	–	–	1	1	–	–	1
4	Волинська	2	2	2	–	1	1	1	–
5	Дніпропетровська	1	1	–	–	1	–	–	1
6	Донецька	1	1	1	–	–	–	–	–
7	Житомирська	1	1	1	–	1	1	–	–
8	Закарпатська	1	–	–	1	1	–	–	1
9	Запорізька	3	3	3	–	1	1	1	–
10	Івано-Франківська	1	–	–	1	1	1	1	–
11	Київська	–	–	–	–	–	–	–	–
12	Кіровоградська	1	–	–	1	1	–	–	1
13	Луганська	–	–	–	–	1	1	1	–
14	Львівська	2	1	1	1	2	2	1	–
15	Миколаївська	–	–	–	–	–	–	–	–
16	Одеська	2	2	1	–	1	1	–	–
17	Полтавська	2	1	1	1	2	2	2	–
18	Рівненська	2	1	1	1	2	1	1	1
19	Сумська	2	2	–	–	2	1	1	1
20	Тернопільська	2	2	1	–	1	1	1	–
21	Харківська	3	2	2	1	1	1	1	–
22	Херсонська	1	1	1	–	–	–	–	–
23	Хмельницька	3	1	1	2	2	–	–	2
24	Черкаська	2	2	1	–	2	1	–	1
25	Чернівецька	1	–	–	1	1	–	–	1
26	Чернігівська	2	2	2	–	1	1	1	–

Примітка: Комбінована інформатика означає, що підготовка з неї здійснюється разом, як найчастіше, з математикою і фізикою, рідше – з трудовим навчанням та технологіями, хімією, ще рідше – з англійською мовою, та один раз з основами робототехніки.

Ураховуючи складний інноваційний зміст «цифрових технологій» та «цифрової компетентності», важливою характеристикою вчителів інформатики насамперед слід визнати їх вищу освіту рівня магістра (спеціаліста). На рис. 3 наводиться порівняння кваліфікаційного складу вчителів інформатики та інших природничо-математичних предметів.

З рис. 3 видно, що частки вчителів з вищою освітою рівня магістра (спеціаліста), які викладають математику, фізику, хімію, біологію і географію, з одного боку, та інформатику, з другого боку, істотно різняться. Якщо у 2000–2005 і 2016–2020 рр. шляхом загального підвищення заробітної плати педагогічним працівникам зупинено падіння та забезпечено поступове підвищення кваліфікаційного рівня вчителів природничо-математичних дисциплін (до 98,2 – 98,5 %), то для вчителів інформатики вирішити проблему у такий спосіб не вдалося. Це означає, необхідно шукати особливі причини хронічного та значного відставання кваліфікації вчителів-інформатиків і додаткові цільові заходи з розв'язання проблеми.

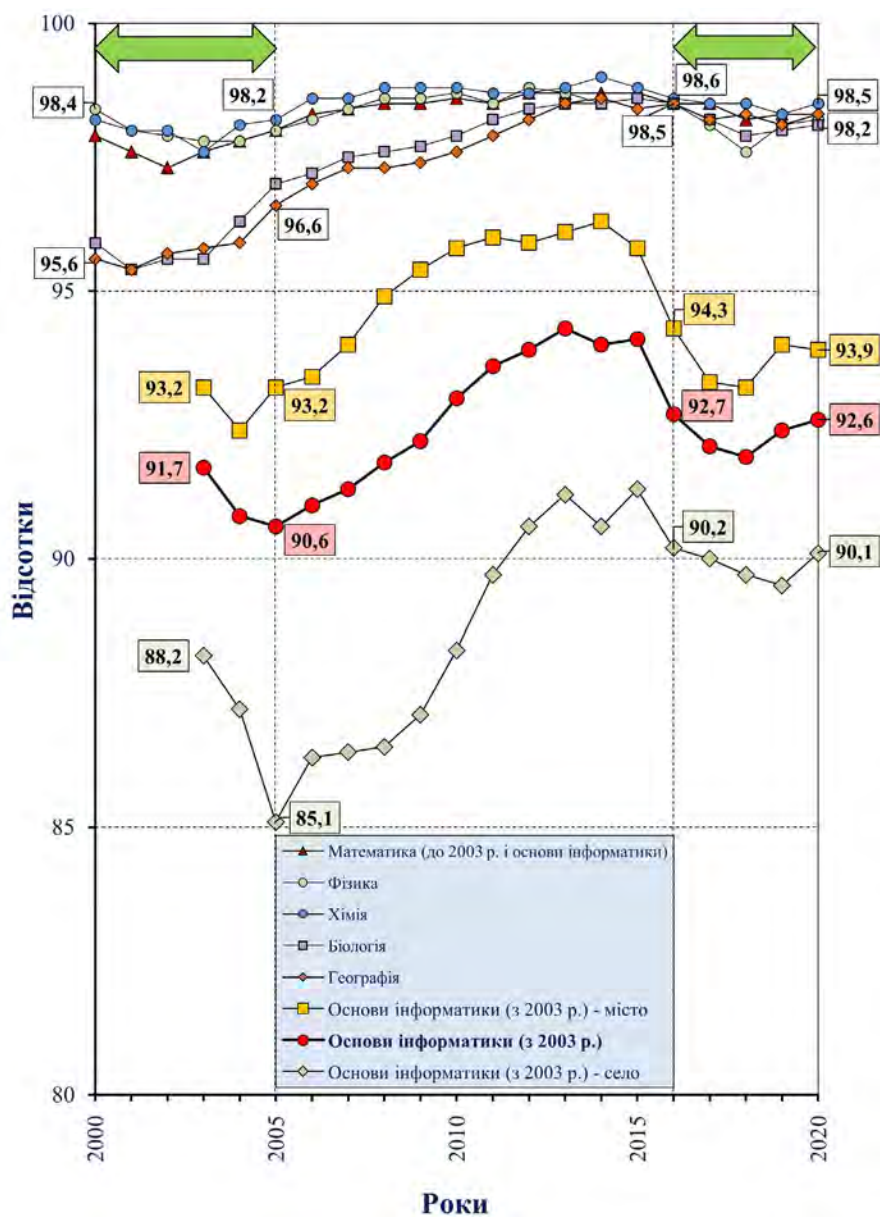


Рис. 3. Динаміка питомої ваги різних категорій вчителів з вищою освітою рівня магістра (спеціаліста), які викладають природничо-математичні предмети, з інформатикою включно

Для з'ясування стану оплати праці освітян на рис. 4 зіставлено рівень заробітної плати за видом діяльності «Освіта» у порівнянні із іншими видами, зокрема за видом «Інформація та телекомунікації».

З рис. 4 неважко бачити, що у 2000–2005 рр. заробітна плата в освіті відносно загально-економічного показника збільшилася з 67,8 до 79,5 %, а у 2016–2020 рр. – з 72,7 до 80,0 %. Підвищення заробітної плати призвело, якщо порівнювати рис. 3 і рис. 4, до стабілізації на

прийнятному рівні кваліфікаційного складу вчителів математики, фізики, хімії, біології і географії, однак не вчителів інформатики. Із зіставлення рис. 3 і рис. 4 також видно, що реагування кваліфікації вчителів відбувається з певним запізненням відносно зміни рівня зарплати. Окрім того, рис. 3 і рис. 4 схожі суттєвим відставанням кваліфікації вчителів-інформатиків і рівня оплати праці освітян (з негативним трендом) від аналогічного показника виду діяльності «Інформація і телекомунікації».

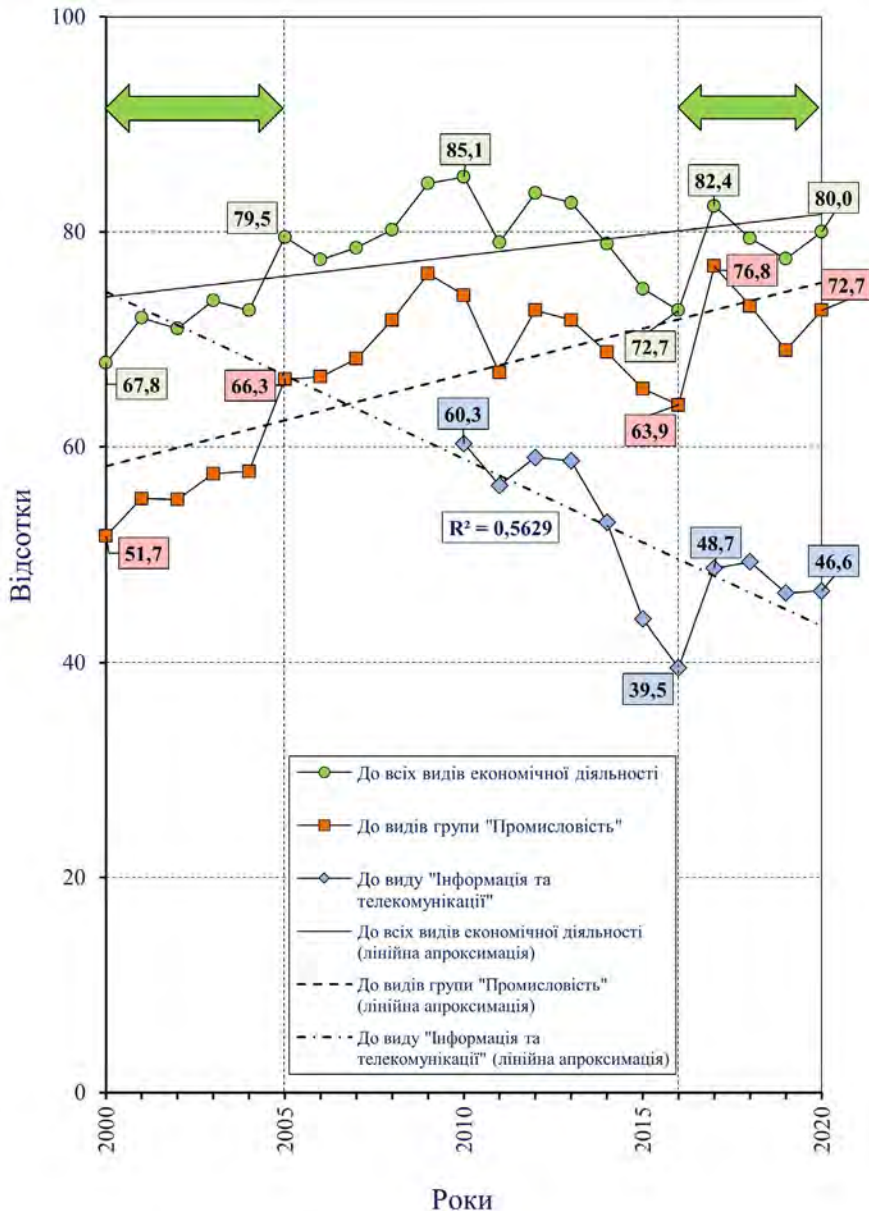


Рис. 4. Динаміка рівня оплати праці за видом діяльності «Освіта» порівняно із загальноекономічним показником, показником по промисловості та видом діяльності «Інформація та телекомунікації»

На рис. 5 порівнюється кваліфікаційна і зарплатна динаміка для учителів інформатики.

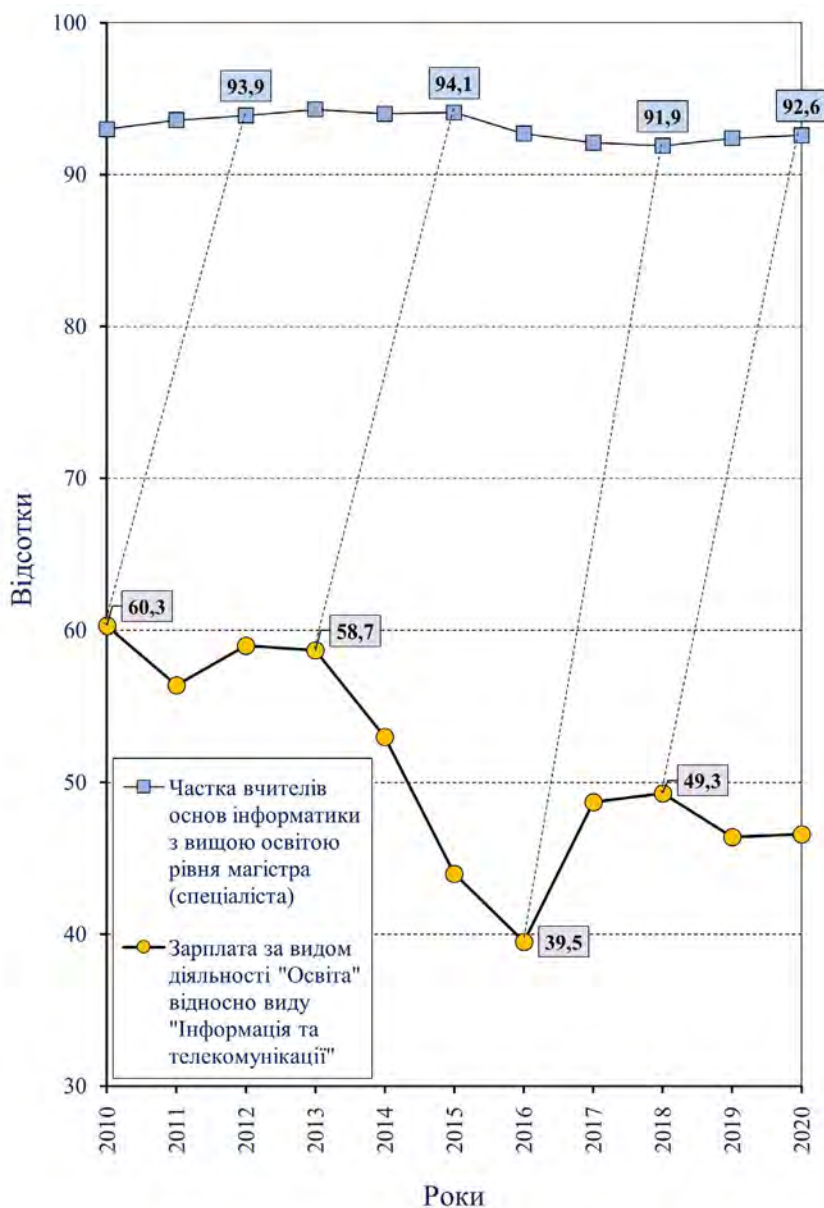


Рис. 5. Порівняння динаміки частки вчителів інформатики з вищою освітою рівня магістра (спеціаліста) та рівня оплати праці за видом діяльності «Освіта» відносно виду «Інформація та телекомунікації»

З рис. 5 можна побачити ізоморфну поведінку рівнів кваліфікації і оплати праці із 2-річним відставанням кваліфікації від часу зміни зарплати.

Точні математичні обчислення відповідної кореляції у 2010–2020 рр. підтверджують цей висновок (див. рис. 6).

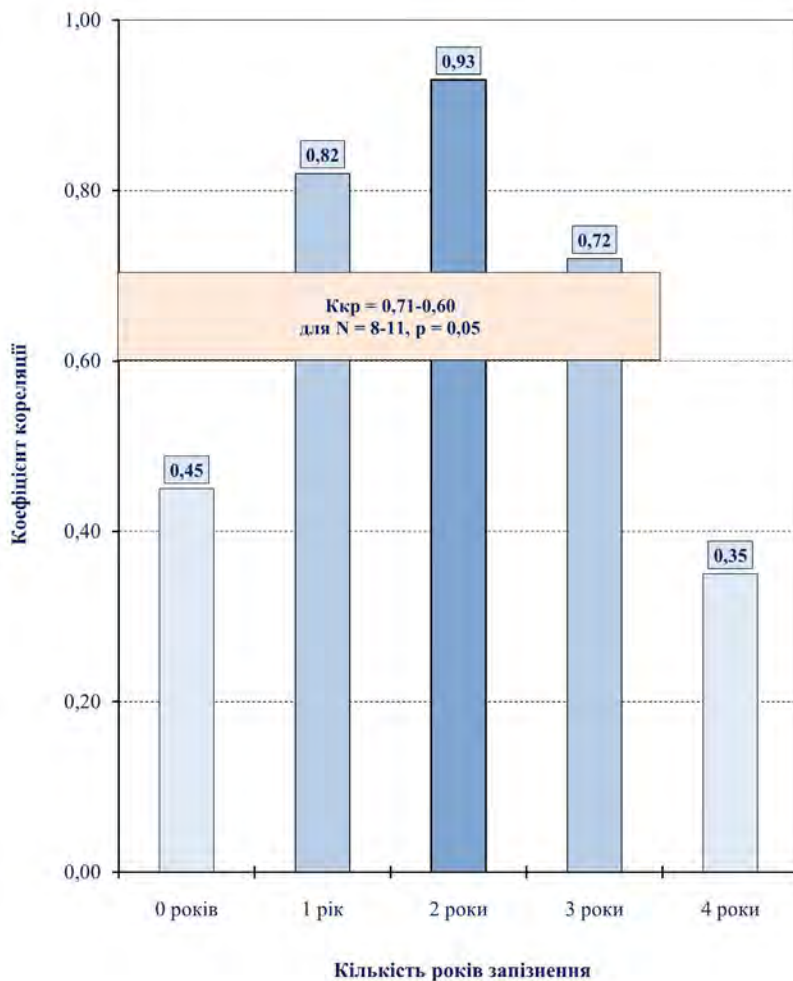


Рис. 6. Величина кореляції (значення коефіцієнту Пірсона) між часткою вчителів інформатики з вищою освітою рівня магістра (спеціаліста) та рівнем оплати праці в «Освіті» відносно «Інформації та телекомунікацій» для різних проміжків часу реагування (0 – 4 роки) у 2010–2020 рр.

Рис. 6 демонструє дуже сильну (значення коефіцієнта Пірсона $K_{кр}$ перевищує 0,90) вірогідну кореляцію (для рівня значущості $p = 0,05$, кількості порівнюваних пар даних $N = 9$ та критичного значення коефіцієнта $K_{кр} = 0,65$) кваліфікації вчителів інформатики рівня магістра (спеціаліста) через два роки та заробітної плати за видом діяльності «Освіта» як частки оплати праці за видом «Інформація та телекомунікації». Натомість через рік та через три роки кореляція є сильною ($K_{кр} > 0,60$), але меншою. В інших випадках кореляція втрачає вірогідність.

Інший вірогідний чинник, від якого залежить кваліфікаційний склад вчителів-інформатиків, є їх молодий вік (рис. 7).

З рис. 7 неважко бачити, що молодий вік вчителів-інформатиків контрастує з віком вчителів інших природничо-математичних предметів. Подібний віковий розподіл характерний і для міської (25,7 %, кому до 30 років включно, 4,9 % – понад 60), і для сільської (відповідно 31,5 % і 2,6 %) місцевостей.

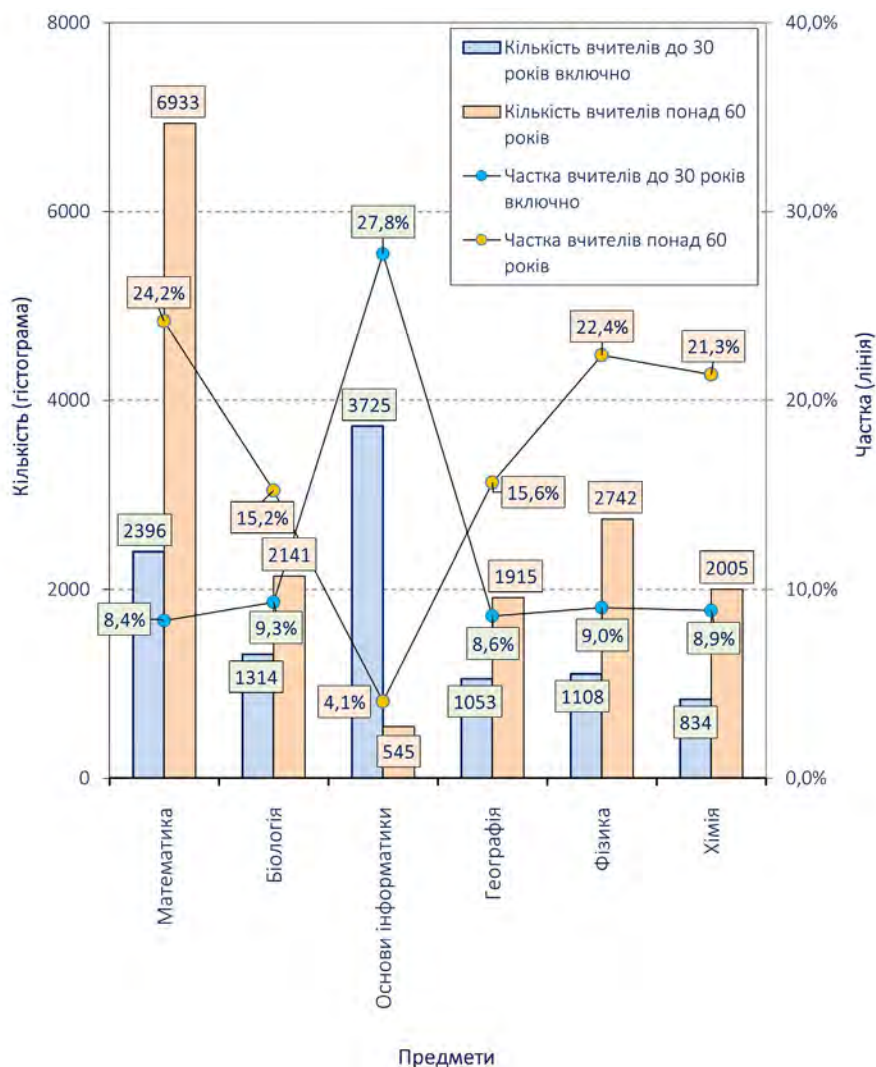


Рис. 7. Віковий склад вчителів, які викладають природничо-математичні предмети, з інформатикою включно

За незадовільних умов роботи молоді кваліфіковані люди першими мігрують в інші привабливі економічні сфери. Це підтверджується відносно високим рівнем вчителів інформатики лише із загальною середньою освітою та великою кількістю вакансій для них у школі (рис. 8).

Із зазначеного вище випливає, що для підготовки, залучення і утримання вчителів інформатики в ЗЗСО недостатньо загальноприйнятих заходів щодо створення умов для роботи педагогічних працівників у цілому. Потрібні специфічні цільові заходи, які враховують значне зростання в економіці і суспільстві потреби у фахівцях-інформатиках. З-поміж таких особливих заходів на-самперед має бути адресна підтримка вчителів-інформатиків, спрямована на забезпечення конкурентоспроможної оплати праці. Зокрема, доцільно впровадити 20-відсоткову надбавку до посадового окладу або підвищений тарифний розряд. Також для інших вчителів-предметників важливе введення «цифрової» надбавки за використання цифрових методів за результатами сертифікації

вчителів. У зв'язку з цим критерії і процедури сертифікації мають передбачати оцінювання цифрової компетентності педагогічних працівників та її реальне використання в освітньому процесі. Що стосується Національної академії педагогічних наук України, то таку сертифікацію ефективно могли б здійснювати Інститут інформаційних технологій і засобів навчання та Університет менеджменту освіти, у яких є відповідні наукові і методичні напрацювання (Биков, 2019), зокрема з урахуванням публікацій (Bender, 2015), (Lee, 2021), (Jimenez-Hernandez, 2020), (Saikkonen, 2021), (Claro, 2018), (Ghomi, 2019), (Falloon, 2020), (Sentence, 2017), (Loudova, 2021), (Engeness, 2019).

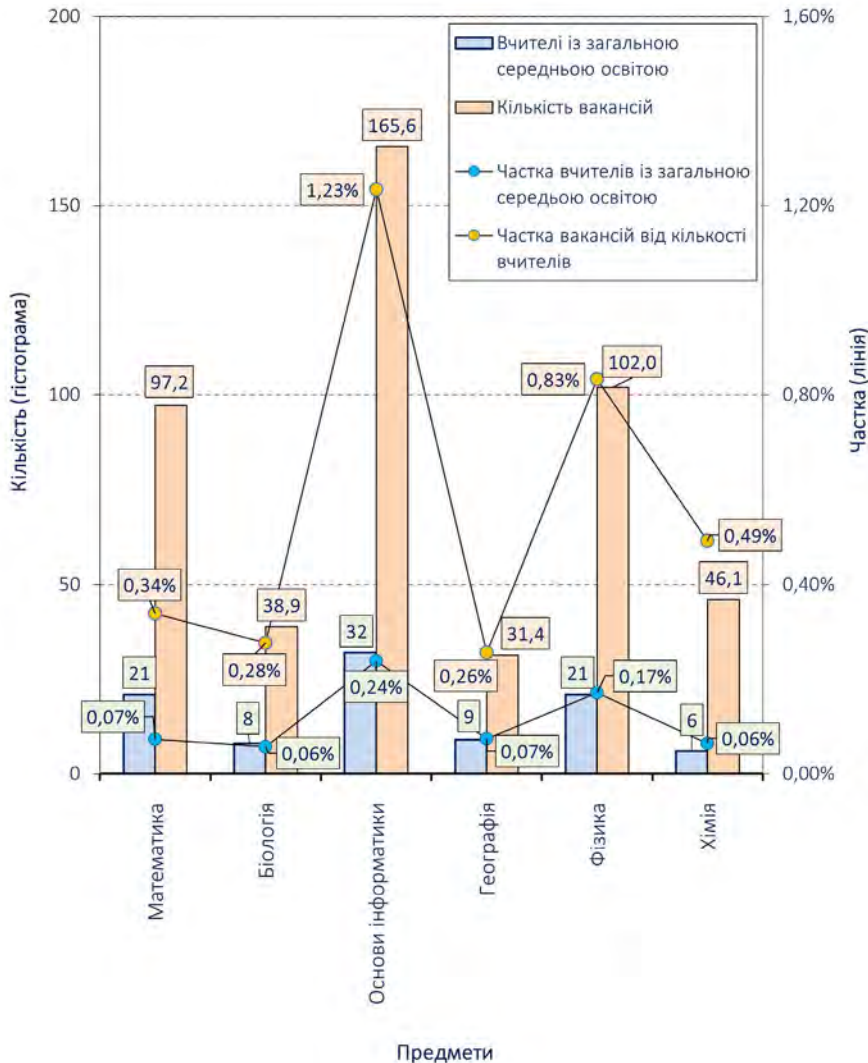


Рис. 8. Кількість і частка вчителів із загальною середньою освітою, а також посадових вакансій з інформатики та інших природничо-математичних предметів

Це узгоджується із висновком Національної економічної стратегії на період до 2030 р., що серед викликів – «недостатня кількість кваліфікованих кадрів у сфері освіти всіх рівнів у зв'язку з неконкурентною заробітною платою» і завданнями «запровадження нової концепції оплати

праці» (Кабінет, 2015, с. 290) та «оновлення системи оцінювання педагогічних працівників (атестація та сертифікація)» (Кабінет, 2015, с. 301).

Якщо у 2000–2005 рр. актуальним було завдання забезпечення шкіл, особливо сільських, комп'ютерами, то у теперішній час на перший план висувається доступність усіх шкіл до інтернету. Без цього навіть кваліфікований педагогічний персонал не спроможний ефективно формувати цифрову компетентність учнів. За даними Держстату України у 2020 р. у ЗЗСО лише 71,9 % комп'ютерів було підключено до інтернету, зокрема 75,1 % – у містах та 66,7 % – у сільській місцевості.

Водночас, як показує аналіз результатів PISA-2018 на прикладі таких ключових предметів, як читання, математика і природничі науки, доступ шкіл до інтернету значною мірою сприяє підвищенню успішності учнів, що ілюструє рис. 9.

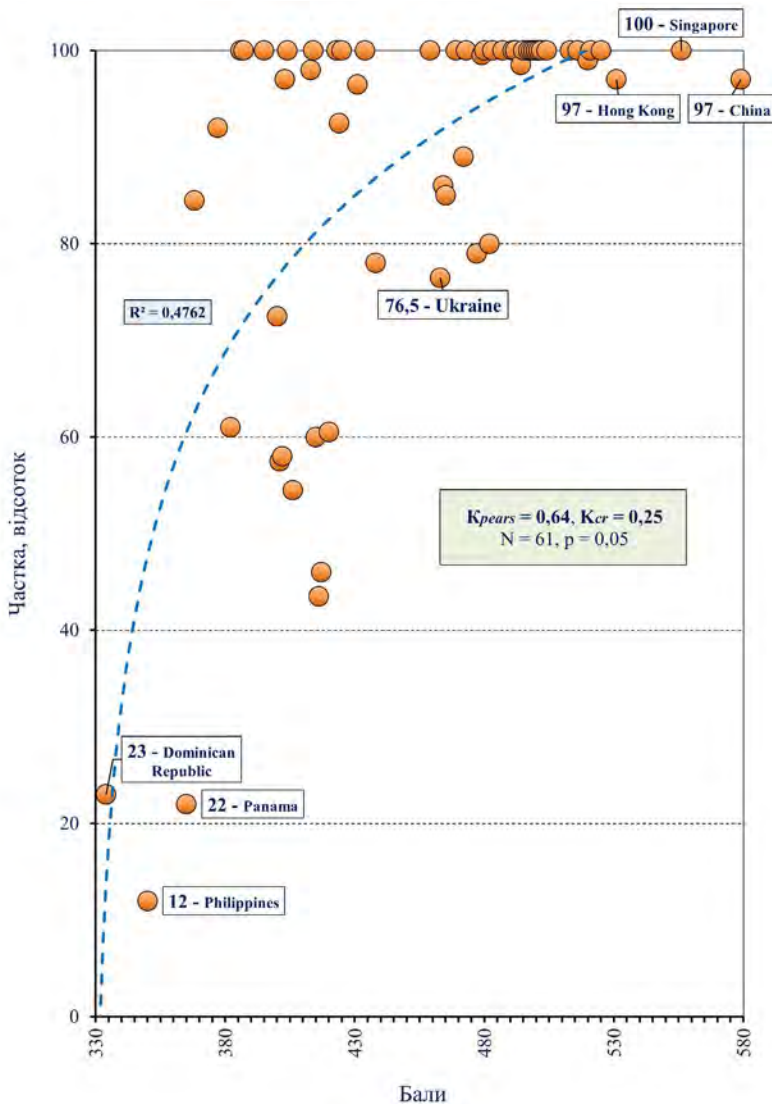


Рис. 9. Взаємозв'язок середнього балу успішності учнів за обстеженнями PISA-2018 та середньої доступності початкових і середніх шкіл до інтернету

На рис. 9 також показано величину кореляції (обрахованого авторами коефіцієнту Пірсона $K_{pear} = 0,64$) між учнівськими балами та відсотком шкіл з доступом до інтернету, яка виявилася сильною ($K_{pear} > 0,60$) і вірогідною для рівнів значущості $p = 0,05$ та для кількості доступних даних $N = 61$ за критичного значення коефіцієнта $K_{crit} = 0,25$.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений у статті аналіз понад 30-річного українського досвіду кадрового забезпечення формування в учнів закладів загальної середньої освіти цифрової компетентності як ключової на сучасному етапі людського розвитку і в перспективі дає змогу зробити конкретні висновки та визначити напрями подальших досліджень.

1. Особливо значущими є періоди 2000 – 2005 та 2016 – 2020 рр., у яких досягнуто позитивних змін у кадровому супроводі викладання основ інформатики, інформатизації вивчення інших предметів, формуванні цифрової компетентності в школі, зокрема на засадах Національної доктрини розвитку освіти (2002 р.) і Концепції «Нова українська школа» (2016 р.) та в умовах переходу на нові зміст, структуру і 12-річний термін повної загальної середньої освіти.

2. Упродовж 2006 – 2018 рр. відбулися: а) ускладнення змісту цифрової компетентності для навчання впродовж життя в європейській інтерпретації, насамперед у вимірі інтелектуалізації; б) трансформація відповідної термінології та в) посилення ролі інформатизації в нових державних стандартах початкової та базової середньої освіти 2018 – 2020 рр. в Україні. Це висуває підвищені вимоги до тривалості та якості учнівського навчання, відтак кількості та кваліфікації вчителів, які формують зазначену компетентність.

3. У 2000-х рр. кількість учителів основ інформатики зростала високими темпами, у 2020 р. потроїлася порівняно з 2003 р. і за питомою вагою з-поміж вчителів природничо-математичних предметів вийшла на третє місце після математики і біології, що відповідає світовим тенденціям актуалізації цих дисциплін. Водночас кваліфікація вчителів інформатики істотно відстає від рівня освіченості вчителів інших природничо-математичних предметів, особливо в сільській місцевості.

4. Частка вчителів-інформатиків з вищою освітою рівня магістра (спеціаліста) значною мірою залежить від оплати праці в освіті порівняно з іншими видами економічної діяльності. Особливо конкурентним для фахівців-інформатиків в освіті став новий вид діяльності «Інформація та телекомунікації», що виокремлений серед 21 виду за Національним класифікатором України «Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010» і за оплатою праці стабільно посідає третю сходинку (з 26 стандартних статистичних груп видів і підвидів діяльності), натомість освіта – 19 позицію (16 у 2010 р.). При цьому частка висококваліфікованих вчителів основ інформатики гостро реагує на зменшення/збільшення заробітної плати освітян відносно зазначеного виду діяльності (47 % у 2020 р.).

5. Реагування кваліфікаційного складу на рівень заробітної плати досягає найбільшої сили через два роки. Зокрема, величина кореляції між кваліфікацією вчителів інформатики та оплатою праці освітян відносно заробітної плати за видом «Інформація та телекомунікації» з урахуванням 2-річної інерції є дуже сильною. До того ж, для здобувачів вищої освіти галузь знань «Інформаційні технології» є більш популярною, ніж спеціалізація з інформатики у галузі знань «Освіта/Педагогіка», що позначається на якості відбору вступників. Відтак актуалізується розширення підготовки вчителів інформатики за магістерськими програмами освітньої галузі на основі бакалаврської освіти у галузі знань «Інформаційні технології».

6. Позитивною характеристикою вчителів-інформатиків є молодий вік: вчителі, яким до 30 років включно, становлять близько 28 %, зокрема у сільській місцевості – понад 30 %, натомість осіб, яким понад 60 років, найменше – 4 %. Це узгоджується із швидким прогресом і специфікою цифровізації, яку найбільш ефективно здатні підтримувати молоді кадри. Водночас молодий вік фахівців інформатики зумовлює їх підвищену економічну (трудова) мобільність не на користь освіти із згаданих причин.

7. Для адекватного кадрового забезпечення формування цифрової компетентності школярів у сучасному контексті важливо створювати привабливі і конкурентоспроможні умови праці вчи-

телів інформатики. Зокрема, мають бути встановлені або 20-відсоткова надбавка до посадового окладу, або підвищений тарифний розряд для цієї категорії педагогічних працівників. Аналогічна «цифрова» надбавка має встановлюватись й іншим вчителям-предметникам за використання цифрових методів навчання за результатами сертифікації.

8. Згідно з цілями сталого розвитку в Україні, за прикладом розвинутих країн, слід забезпечити 100-відсоткову доступність шкіл, включно із сільськими, до інтернету. Це сприятиме підвищенню компетентності учнів як з інформатики, так і з читання, математики та природничих наук, що показує аналіз результатів PISA-2018 у співставленні з індикаторами доповідей з людського розвитку 2016 – 2020 рр. стосовно рівня шкільної доступності до інтернету.

9. Пандемія COVID-19 значно каталізує відповідь на виклик розвитку цифрової компетентності школярів та актуалізує відповідне кадрове забезпечення. Окрім того, учнівський вік ефективного опанування цифрової компетентності та цифрових технологій стрімко зменшується. Відтак невідкладними є подальші дослідження формування цифрової компетентності та відповідного кадрового й іншого забезпечення у дошкільній освіті. Також ураховуючи, що цифрову компетентність певною мірою розвивають й інші вчителі-предметники, важливо дослідити їх внесок у цифрову підготовку учнів. До того ж, обмеження пандемією очної комунікації учасників освітнього процесу зобов'язує досліджувати компенсаторні можливості цифрових компетентностей і цифрових технологій.

Використані джерела

- [1] Hidalgo, C. (2015). *Why information Grows: The evolution of order, from atoms to economies*. New York, NY, USA: Basic Books; Идальго, С.(2016). *Как информация управляет миром*: [перев. с англ.], Москва, Россия: Изд-во «Э».
- [2] Биков, В. Ю. , та ін. (2019). *Теоретико-методологічні засади інформатизації освіти та практична реалізація інформаційно-комунікаційних технологій в освітній сфері України*. Київ, Україна: Компрінт. <https://lib.iitta.gov.ua/718652/>
- [3] Гриневиц, Л. М, Морзе, Н. В. та Бойко, М. А. (2020). Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. № 3 (77). 1–26. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980>.
- [4] Кремень, В. Г., Луговий, В. І. та ін. (2020). Відкритість, цифровізація й оцінювання в науці: загальне і особливе для соціогуманітарного знання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 80 (6). 243–266. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4155>.
- [5] Кабінет Міністрів України. (2018, Січ. 17). *Розпорядження № 67-р, Про схвалення Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018 – 2020 роки та затвердження плану заходів щодо її реалізації*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p>
- [6] *Цілі сталого розвитку: Україна: національна доповідь 2017*. Київ, Україна: Мін-во економ. розвитку і торгівлі України. 32–37. <https://bit.ly/3iNlvCL>
- [7] *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18.12.2006 on key competences for lifelong learning*. (2006). Brussels, 30.12.2006 L 394/10, the European Parliament and the Council of the European Union. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj>
- [8] *Council Recommendation of 22.05.2018 on key competences for lifelong learning*. (2018). Brussels, 4.6.2018 C 189/1, the Council of the European Union. <https://bit.ly/3ffVcUT>
- [9] Кабінет Міністрів України. (2016, Груд. 14). *Розпорядження № 988-р, Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року*. <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
- [10] Верховна Рада України. (2145-VIII від 05.09.2017). *Закон України “Про освіту”*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [11] Кабінет Міністрів України. (2019, Лип. 24). *Постанова № 688, Про внесення змін до Державного стандарту початкової освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p>
- [12] Кабінет Міністрів України. (2020, Вер. 6). *Постанова № 898, Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p>

- [13] Кабінет Міністрів України. (2011, Квіт. 20). *Постанова № 462, Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти*. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/
- [14] Кабінет Міністрів України. (2011, Лист. 23). *Постанова № 1392, Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-п>
- [15] Baynes, G. and Hahnel, M. (2020). Research Practices in the wake of COVID-19. *Springboard – Springer Nature*, Aug. 7, 2020. <https://bit.ly/3iQ7t3e>
- [16] Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. and Bilbao. N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(23). doi: <https://doi.org/10.3390/su122310128>.
- [17] Dzhurylo, A. and Shparyk, O. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 70, no. 2. 43 – 58. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>.
- [18] Bender, E., Schaper, N., Caspersen, M., Margaritis, M. and Hubwieser, P. (2015). Identifying and formulating teachers' beliefs and motivational orientations for computer science teacher education. *Studies in Higher Education*, vol. 41, no. 11. 1958 – 1973. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004233>.
- [19] Lee, W., Neo, W., Chen, D-T. and Lin, T-B. (2021). Fostering changes in teacher attitudes toward the use of computer simulations: Flexibility, pedagogy, usability and needs. *Education and Information Technologies*, vol. 26, issue 2. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10506-2>.
- [20] Jimenez-Hernandez, D., Gonzalez-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Mayoral, A. and Morales, J.(2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22). doi: <https://doi.org/10.3390/su12229473>.
- [21] Saikkonen, L. and Kaarakainen, M. (2021). Multivariate analysis of teachers' digital information skills – The importance of available resources. *Computers & Education*, vol. 168. 104206. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104206>.
- [22] Claro, M.et al. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, vol. 121, 162–174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>.
- [23] Ghomi, M. and Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*. doi: <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>.
- [24] Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. vol. 68. no. 5. 2449 – 2472. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- [25] Sentence, S. and Csizmadia, A. (2017). Professional recognition matters: Certification for in-service computer science teachers. *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*. doi: <https://doi.org/10.1145/3017680.3017752>.
- [26] Loudova, I. (2021). Competence of an ICT Teacher Concerning Didactic and Methodological Support in Teaching ICT at Primary School. *Learning Technologies and Systems*.70–81. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_7.
- [27] Engeness, I. (2019). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in Science & Technological Education*, vol. 38. no. 1, 42–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1576604>.
- [28] Кабінет Міністрів України. (1993, Лист. 3). *Постанова № 896, Про Державну національну програму "Освіта" ("Україна XXI століття")*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п>
- [29] Президент України. (2002, 17 Квіт.). *Указ № 347, Про Національну доктрину розвитку освіти*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
- [30] Кабінет Міністрів України. (2001, Трав. 6). *Постанова № 436, Про затвердження Програми інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл на 2001 – 2003 роки*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-2001-п>
- [31] Кабінет Міністрів України. (2002, Бер. 28). *Постанова № 379, Про затвердження Державної програми "Вчитель"*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п>
- [32] Кабінет Міністрів України. (2015, Бер. 3). *Постанова № 179, Про затвердження Національної економічної стратегії на період до 2030 року*. <https://bit.ly/2UJ04e6>

- [33] Національний класифікатор України “Класифікація видів економічної діяльності ДК 009:2010”: прийнято та надано чинності наказом Держспоживстандарту України від 11.10.2010 р. № 457. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10>
- [34] *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*, Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics, 2014. <https://bit.ly/2Wnq6UA>
- [35] Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations, OECD. <https://bit.ly/3rMXjEJ>

References

- [1] Hidalgo, C. (2015). *Why information Grows: The evolution of order, from atoms to economies*. New York, NY, USA: Basic Books; Hidalgo, C. (2016). How information rules the world: [transl. from English], Moscow, Russia: Izd-vo «E». (in Russian).
- [2] Bykov, V. Yu. , et al. (2019). *Theoretical and methodological foundations of informatization of education and practical implementation of information and communication technologies in the sphere of education of Ukraine*. Kyiv, Ukraina: Komprynt. <https://lib.iitta.gov.ua/718652/> (in Ukrainian).
- [3] Hrynevych, L. M. , Morze, N. V. , & Boiko, M. A. (2020). Scientific education as a basis for the formation of innovative competence in the context of digital transformation of society. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, № 3 (77), 1–26. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3980> (in Ukrainian).
- [4] Kremen, V. H., Luhovyi V. I. et al. (2020). Openness, digitalization and evaluation in research: General and special issues for social studies and humanities. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 80 (6), 43–266. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v80i6.4155> (in Ukrainian).
- [5] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2018, Sich. 17). *Order № 67-r, On approval of the Concept of development of the digital economy and society of Ukraine for 2018 – 2020 and approval of the action plan for its implementation*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/67-2018-p> (in Ukrainian).
- [6] *Sustainable Development Goals: Ukraine: National Report 2017*. Kyiv, Ukraina: Min-vo ekonom. rozvytku i torhivli Ukrainy. 32–37. <https://bit.ly/3iNlvCL> (in Ukrainian).
- [7] *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18.12.2006 on key competences for lifelong learning*. (2006). Brussels, 30.12.2006 L 394/10, the European Parliament and the Council of the European Union. <http://data.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj> (In English).
- [8] *Council Recommendation of 22.05.2018 on key competences for lifelong learning*. (2018). Brussels, 4.6.2018 C 189/1, the Council of the European Union, 2018. [Online]. Available: <https://bit.ly/3ffVcUT> (In English).
- [9] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2016, Hrud. 14). *Order № 988-r, On approval of the Concept of implementation of state policy in the field of reforming general secondary education “New Ukrainian School” for the period up to 2029*. <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934> (in Ukrainian).
- [10] Verkhovna Rada Ukrainy. (2145-VIII vid 05.09.2017). *Law of Ukraine “On Education”*. . <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- [11] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2019, Lyp. 24). *Resolution № 688, On Amendments to the State Standard of Primary Education*. . <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-p> (in Ukrainian).
- [12] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2020, Ver. 6). *Resolution № 898, On some issues of state standards of complete general secondary education*. . <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-p> (in Ukrainian).
- [13] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011, Kvit. 20). *Resolution № 462, On approval of the State standard of primary general education*. https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/ (in Ukrainian).
- [14] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2011, Lyst. 23). *Resolution № 1392, On approval of the State standard of basic and complete general secondary education*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p> (in Ukrainian).
- [15] Baynes, G. and Hahnel, M. (2020). Research Practices in the wake of COVID-19. *Springboard – Springer Nature*, Aug. 7, 2020. <https://bit.ly/3iQ7t3e>
- [16] Portillo, J., Garay, U., Tejada, E. and Bilbao. N. (2020). Self-Perception of the Digital Competence of Educators during the COVID-19 Pandemic: A Cross-Analysis of Different Educational Stages. *Sustainability*, 12(23). doi: <https://doi.org/10.3390/su122310128>.
- [17] Dzhurylo, A. and Shparyk, O. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 70, no. 2. 43 – 58. doi: <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>.

- [18] Bender, E., Schaper, N., Caspersen, M., Margaritis, M. and Hubwieser, P. (2015). Identifying and formulating teachers' beliefs and motivational orientations for computer science teacher education. *Studies in Higher Education*, vol. 41, no. 11. 1958 – 1973. doi: <https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1004233>.
- [19] Lee, W., Neo, W., Chen, D-T. and Lin, T-B. (2021). Fostering changes in teacher attitudes toward the use of computer simulations: Flexibility, pedagogy, usability and needs. *Education and Information Technologies*, vol. 26, issue 2. doi: <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10506-2>.
- [20] Jimenez-Hernandez, D., Gonzalez-Calatayud, V., Torres-Soto, A., Mayoral, A. and Morales, J.(2020). Digital Competence of Future Secondary School Teachers: Differences According to Gender, Age, and Branch of Knowledge. *Sustainability*, 12(22). doi: <https://doi.org/10.3390/su12229473>.
- [21] Saikkonen, L. and Kaarakainen, M. (2021). Multivariate analysis of teachers' digital information skills – The importance of available resources. *Computers & Education*, vol. 168. 104206. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104206>.
- [22] Claro, M. et al. (2018). Teaching in a Digital Environment (TIDE): Defining and measuring teachers' capacity to develop students' digital information and communication skills. *Computers & Education*, vol. 121, 162–174. doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.001>.
- [23] Ghomi, M. and Redecker, C. (2019). Digital Competence of Educators (DigCompEdu): Development and Evaluation of a Self-assessment Instrument for Teachers' Digital Competence. *Proceedings of the 11th International Conference on Computer Supported Education*. doi: <https://doi.org/10.5220/0007679005410548>.
- [24] Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. vol. 68. no. 5. 2449 – 2472. doi: <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>.
- [25] Sentence, S. and Cszimadia, A. (2017). Professional recognition matters: Certification for in-service computer science teachers. *Proceedings of the 2017 ACM SIGCSE Technical Symposium on Computer Science Education*. doi: <https://doi.org/10.1145/3017680.3017752>.
- [26] Loudova, I. (2021). Competence of an ICT Teacher Concerning Didactic and Methodological Support in Teaching ICT at Primary School. *Learning Technologies and Systems*. 70–81. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-66906-5_7.
- [27] Engeness, I. (2019). Teacher facilitating of group learning in science with digital technology and insights into students' agency in learning to learn. *Research in Science & Technological Education*, vol. 38. no. 1, 42–62. doi: <https://doi.org/10.1080/02635143.2019.1576604>.
- [28] Kabinet Ministriv Ukrainy. (1993, Lyst. 3). *Resolution № 896, On the State National Program “Education” (“Ukraine of the XXI century”)*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п> (in Ukrainian).
- [29] Prezydent Ukrainy. (2002, Kvit. 17). *Decree № 347, On the National Doctrine of Education Development*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002> (in Ukrainian).
- [30] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2001, Trav. 6). *Resolution № 436, On approval of the Program of informatization of secondary schools, computerization of rural schools for 2001 – 2003*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/436-2001-п> (in Ukrainian).
- [31] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2002, Ber. 28). *Resolution № 379, On approval of the State program “Teacher”*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/379-2002-п> (in Ukrainian).
- [32] Kabinet Ministriv Ukrainy. (2015, Ber. 3). *Resolution № 179, On approval of the National Economic Strategy for the period up to 2030*. <https://bit.ly/2UJ04e6> (in Ukrainian).
- [33] *National Classifier of Ukraine “Classification of types of economic activity DK 009: 2010”*: adopted and entered into force by the order of Derzhspozhyvstandart of Ukraine from 11.10.2010 p. № 457. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/vb457609-10> (in Ukrainian).
- [34] *ISCED Fields of Education and Training 2013 (ISCED-F 2013)*, Montreal, Quebec, Canada: UNESCO Institute for Statistics, 2014. . <https://bit.ly/2Wnq6UA> (in English).
- [35] Schleicher, A. (2019). PISA 2018. Insights and Interpretations, OECD. <https://bit.ly/3rMXjEJ> (in English).

Vasyl Kremen, D.Sc. (Philosophy), Professor, Full Member (Academician) of NAS of Ukraine and NAES of Ukraine, President of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Liliia Hrynevych, PhD (Pedagogy), Associate Professor, Vice-Rector for Academic and International Affairs of Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

Volodymyr Lugovyi, D.Sc. (Pedagogy), Professor, Full Member (Academician) of NAES of Ukraine, First Vice-President of National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, Chief Research Fellow of the Department for University Research Activity of Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Zhanneta Talanova, Dr.Sc. (Pedagogy), Senior Researcher, Associate Professor, Head of the Department for Quality Assurance of Higher Education Institute of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine, Analyst, coordinator of the National higher education reform experts' team of National Erasmus+ office in Ukraine, Kyiv, Ukraine

DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE IN SECONDARY SCHOOL: STAFFING CHALLENGES AND ANSWERS FOR UKRAINE

This article describes the Ukrainian experience in the development of teachers' digital competence, which is the key to students in general secondary education institutions. The authors clarified characteristic aspects of the 2000–2005 and 2016–2020 years when positive changes were achieved in the staff support for school computer science based on the National Doctrine for Education Development and the Concept "The New Ukrainian School". The authors also show the complications in the content of digital competence in the European interpretation during 2006–2018, especially through intellectualization, as well as the transformation of relevant terminology and strengthening the role of informatization in the state standards of Ukrainian primary and secondary education in 2018–2020 years. In the 2000s, the number of computer science teachers grew rapidly and now ranks third among Sciences and Mathematics teachers by proportion, but last – by qualification. Their share with a Master's (Specialist's) Degree depends on salaries in education. The share of highly qualified computer science teachers reacts sharply to the deficit of salaries in education compared to the type of economic activity "Information and telecommunications". Qualification response to salaries reaches its greatest value in two years, showing a very strong correlation in terms of salaries for this type, considering the two-year inertia. Also, the field of knowledge "Information Technology" is more popular for graduates than the specialization in computer science in the field of knowledge "Education / Pedagogy". At the same time, computer science teachers have age advantages: 28 % of them under 30 years inclusive, 30% – in rural areas. However, the young age of teaching staff causes increased labour mobility, not in favour of education. It is important to provide competitive working conditions for computer science teachers so that they can efficiently form teaching staff to develop students' digital competence. There should be either a 20 per cent increase in base official salary or an increased salary grade for them. A similar allowance for the use of digital technologies should be presupposed for other subject teachers. Furthermore, schools, including rural ones, should be 100 % accessible to the Internet. The COVID-19 pandemic updates answer to the challenge of students' digital competence and its appropriate staffing.

Keywords: students' digital competence; number and qualification of computer science teachers; general secondary education institutions; payment and working conditions of teachers; Ukrainian experience.



Олександр Ляшенко – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення загальної середньої освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: проблеми стандартизації освіти, модернізація змісту загальної середньої освіти, теорія і методика навчання фізики.

✉ o.liashenko@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-6885-5978>



Олег Тонузов –

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методологія організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, методика навчання географії.

✉ proftop@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0001-7690-1663>

УДК373.5.011.33:005.591.6

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>

НАУКОВИЙ СУПРОВІД МОДЕРНІЗАЦІЇ ЗМІСТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ПРОБЛЕМИ І ВИКЛИКИ

У статті розглядаються наукові засади оновлення і структурування змісту базової середньої освіти, покладені в основу нещодавно прийнятого Державного стандарту базової середньої освіти та розробленої Типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. На підставі аналізу різних підходів до добору змісту шкільної освіти в різні історичні часи представлена методологія дослідження, яка ґрунтується на єдності особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів до навчання як фундаменту сучасної парадигми освіти. Показана відмінність у структуруванні змісту освіти, що ґрунтується на теорії змісту, яка властива вітчизняній традиції, та теорій курикулуму, що використовуються у зарубіжній освітній практиці. Розкрито компетентнісні засади модернізації змісту освіти, покладені в основу нового стандарту базової середньої освіти, обґрунтовано доцільність переходу від знанневої парадигми освіти до компетентнісної в умовах нинішнього оновлення змісту освіти. Підкреслюється, що нинішня модернізація змісту освіти передбачає ширше використання предметно-інтегрованого підходу до структурування навчального матеріалу, який враховує вікові особливості психічного розвитку дитини.

Ключові слова: базова середня освіта, модернізація змісту освіти, теорія змісту освіти, компетентнісний підхід до навчання, структурування змісту освіти, інтеграція знань.

Постановка проблеми. Після затвердження Державного стандарту базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020) та типових освітніх програм для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (Типова освітня програма, 2021) розпочинається черговий етап реформування загальної середньої освіти. На цьому етапі продовжується реформа шкільної освіти, розпочата у 2018 р. у початковій школі відповідно до концепції «Нова українська школа» (Концепція, 2016). Наступність початкової і базової середньої освіти проявляється насамперед продовженні формування ключових і предметних компетентностей та наскрізних умінь, необхідних для свідомого вибору учнями подальшого життєвого шляху та самореалізації, навчання на рівні профільної освіти або здобуття професії. Специфічним для цього рівня середньої освіти є більш глибока диференціація змісту за предметними галузями з урахуванням інтересів та обдарувань учнів. Тому на рівні базової середньої освіти проблема структуризації змісту набуває пріоритетного значення, особливо у 7–9 класах.

Трансформаційні процеси, що відбуваються в освітній практиці у зв'язку з реформуванням української школи, вимагають належного теоретичного обґрунтування і науково-методичного супроводу. У цьому зв'язку природними постають питання: 1) чи відповідає теоретичне підґрунтя освітніх наук запитам нинішньої освітньої практики?; 2) чи спроможні вони здійснити методологічне і дидактико-методичне забезпечення тих трансформаційних процесів, що відбуваються в освітній практиці?; 3) переосмислення яких теоретичних засад потребують освітні науки відповідно до нової парадигми освіти?

Ці питання не риторичні. Сенс їх у тому, щоб з'ясувати й окреслити зміни в теорії навчання, які б відповідали запитам освітньої практики для дієвого наукового супроводу реформи української школи. Відповіді на них вимагають ґрунтовного аналізу, який за глибиною й обсягом висвітлення проблем виходять за межі одного повідомлення. Тому в цій статті автори зосередили увагу лише на тих викликах, що пов'язані з оновленням змісту базової середньої освіти.

Мета статті полягає у висвітленні наукових засад відбору і структурування змісту базової середньої освіти на основі прийнятого державного стандарту освіти відповідного рівня та типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема обґрунтування змісту освіти має багату традицію пошуків. Історично складалося так, що спочатку зміст навчання обмежувався набором умінь і навичок, потрібних для певного ремесла. Потім педагоги почали вважати, що в процесі навчання здобувачам освіти необхідно передати якомога більший обсяг знань із різних наук, засвоєння яких сприятиме розвитку дитини (енциклопедизм Я. Коменського). Згодом пріоритет надавався не знанням структурам, а розвитку мислення (дидактичний формалізм Ж. Піаже). Далі, на основі дидактичного утилітаризму Дж. Д'юї запропонував вибудовувати освітній процес на соціально детермінованих видах діяльності, якими повинні оволодіти учні в навчальному процесі. У дидактичному обґрунтуванні змісту освіти мали місце й інші течії відбору навчального матеріалу.

У вітчизняній педагогіці радянського періоду відносно завершеного вигляду в теоретичному сенсі вони набули наприкінці минулого століття в працях І. Лернера, В. Краєвського, В. Ледньова, О. Савченко та ін. (Краєвский, Лернер, 1983). В основу цієї теорії змісту освіти була покладена чотирикомпонентна структура соціального досвіду, що ґрунтується на взаємозв'язку змістового і процесуального компонентів навчальної діяльності учнів:

- знання про навколишню дійсність та способи діяльності інтелектуального та практичного характеру;
- досвід здійснення способів діяльності, у процесі якого формуються уміння і навички, необхідні для репродуктивної діяльності;
- досвід творчої діяльності, завдяки якому учні набувають здатності креативного мислення;

- досвід емоційно-ціннісного ставлення особи до дійсності, до своєї діяльності і самої себе, завдяки якому формується система цінностей і світогляд особистості.

У зарубіжній педагогічній традиції відбір і структурування змісту освіти ґрунтується на теоріях курикулуму, в основу яких поклалися різні засадничі принципи. Одні теорії надавали перевагу «важливим» знанням (powerful knowledge), які необхідні для успішної самореалізації особистості; інші більшу увагу приділяли досвіду соціально важливих способів діяльності, необхідних для життєдіяльності людини (learning activities & practices). Так, один із розробників конструктивістської моделі теорії курикулуму Р. Тайлер вказує на такі чотири складники реконструкції освітнього процесу: освітні цілі, що реалізує заклад освіти; вибір досвіду освітньої діяльності, адекватний обраним цілям; проектування освітньої діяльності для їх досягнення; оцінювання кінцевих результатів навчання, яких мають досягнути учні (Tyler, 1949). Дискусія навколо цих питань не припиняється й донині та періодично поновлюється, особливо у зв'язку із запровадженням компетентнісної моделі курикулуму (Young, 2013; Zongyi, 2015). Зокрема, найчастіше вона розгортається навколо питань, пов'язаних із обсягом базових наукових знань, необхідних у шкільному навчанні, та їх ролі у формуванні особистості з різними інтересами, потребами, здібностями.

Методологія дослідження. Оновлення змісту шкільної освіти, що відбувалося в різні часи, завжди було підпорядковано суті освітніх парадигм, що домінували на той час у професійному освітянському співтоваристві і суспільстві загалом. У процесі історичного розвитку суспільства освіта послуговувалася різними освітніми парадигмами (знаннєвою, біхевіористичною, гуманістичною, технократичною тощо), які відповідали тим чи іншим ідеям, принципам, соціокультурним цінностям чи поглядам на сутність освітнього процесу. Так, знаннєва парадигма освіти, що тривалий час панувала в недалекому минулому, була зорієнтована на формування якомога більшого обсягу різнобічних знань, оскільки вважалося, що інтелектуальний розвиток дитини значною мірою залежить від кількості і структурованості засвоєних знань. Сучасна ж парадигма освіти зміщує акцент у процесуальний бік формування навичок застосовувати набуті знання в людській практиці і розвитку особистості. Нині вагомим стає вміння здобувати необхідну інформацію для розв'язання посталих проблем у різноманітних ситуаціях життєвої практики: у навчанні, професійній діяльності, побуті тощо. Тобто провідна роль в освітньому процесі належить не стільки обсягу засвоєних знань і здатності їх відтворювати, як операціональності здобутого знання, здатності особи актуалізувати його в різних сферах життєвої практики. Такі компетентнісні засади навчання наразі відтворюють світові тенденції розвитку освітніх систем більшості країн у XXI ст.

Головним рушієм посталих змін в українській освіті є перехід теорії навчання від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, що нині сповідується світовою науковою спільнотою і ґрунтується на єдності особистісно орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів. Це фактично ідеологічна тріада сучасної парадигми освіти, яка інтегрує в собі три відомі у педагогіці й апробовані у шкільній практиці підходи.

Особистісно орієнтований підхід, як дидактична основа освітнього процесу, орієнтує його на врахування вікових і пізнавальних особливостей розвитку дитини. Головною його ідеєю є те, що усі діти, навіть одного віку, різні за здібностями, інтересами, досвідом, мотивами навчання, устремліннями тощо. Психологічною основою освітнього процесу визнається діяльнісний підхід, завдяки якому навчання учнів організовується на конструктивній основі активної діяльності учнів із пошуку розв'язків проблем і прийняття відповідних рішень. Компетентнісний підхід – це гносеологічна основа сучасної парадигми освіти, яка орієнтує освітній процес на результат навчання, на набуття здобувачами освіти ключових і предметних компетентностей шляхом особистісного досвіду життєдіяльності в різних її формах: ігровій, навчальній, дослідницькій, творчому самовираженні, спілкуванні, праці тощо.

Вочевидь у цій тріаді підходів стосовно проектування змісту освіти центральне місце належить компетентнісним засадам побудови освітнього процесу, орієнтації його на активну піз-

навальну діяльність учнів та особливості їх розвитку, беручи до уваги їхні здібності, інтереси, потреби, сенситивність тощо.

Результати дослідження. У контексті парадигмальних змін, що спонукали українську середню освіту до реформування, знаходяться відповіді на питання, поставлені на початку статті. Вони мають як практичний аспект, пов'язаний із розробленням освітніх стандартів, так і теоретичний аспект, який зумовлений необхідністю обґрунтування концептуальних змін у модернізації змісту освіти (Liashenko, 2019).

Загалом добір змісту освіти відбувається на підставі означення її мети і вибору адекватної моделі навчання, що відповідає тій чи іншій парадигмі. У нинішніх умовах вони спрямовані на процес розвитку дитини, формування її особистісного знання. За таких умов освітній процес має на меті розкрити внутрішні механізми розвитку інтелекту дитини, його здатності і готовності до використання набутих знань і досвіду у різних життєвих ситуаціях (побути, освітній чи професійній діяльності, повсякденному житті тощо), ціннісного ставлення до навколишнього світу.

Основою такого навчання є визнання унікальності кожного учня як особистості і персоналіфікація його освітньої траєкторії. За такої освітньої моделі учень усвідомлює знання і когнітивні вміння з притаманними саме йому сенсами і цінностями, сутнісними характеристиками й уявленнями та образами. Роль учителя у такому разі змінюється. Він стає організатором освітнього середовища, в якому учень, спираючись на свій особистий потенціал, завдяки власній діяльності і певній педагогічній технології набуває досвіду пізнання світу. Результатом такого навчання стає розвиток здібностей і обдарованості учня, які характеризують його як особистість. Знання, вміння і ставлення, сформовані в такому освітньому процесі, стають його особистісно усвідомленим досвідом, що відображається у формі набутих компетентностей (ключових, предметних, позапредметних), наскрізних умінь та світогляду. Тому в сучасному освітньому процесі усвідомлення змісту освіти відіграє роль засобу розвитку особистості, розкриття її здібностей, інтелектуального, духовного і фізичного потенціалу та не передбачає засвоєння знань з певної галузі чи набуття навичок певної діяльності як кінцевої мету навчання.

Зміст освіти спрямовується на формування ціннісних ставлень, навичок відповідальної поведінки в природі та суспільстві (Rybalko, Toruzov, Velychko, 2020).

Освітні стандарти, що нині запроваджуються в шкільну практику, відрізняються від їх попередніх генерацій (2001 р.; 2004 р.; 2011 р.) насамперед орієнтацією на ключові компетентності у структуруванні змісту. У попередніх освітніх стандартах компетентнісний підхід також мав місце. Проте основою їх побудови були предметні компетентності, які окреслювали зміст і вимоги до результатів навчання за конкретними освітніми галузями (мовно-літературною, суспільствознавчою, математичною, природознавчою, мистецькою, технологічною і фізкультурною). Відповідно, кожна з них мала перелік усталених навчальних предметів (українська мова, українська і зарубіжна література, іноземна мова, історія України і всесвітня історія, алгебра, геометрія, біологія, фізика, хімія тощо).

Новий стандарт базової середньої освіти (2020 р.) будується на інших концептуальних засадах. У ньому зміст освіти окреслюється компетентнісним потенціалом освітніх галузей, який розкриває внесок кожної з них у формування відповідних ключових компетентностей. На цій основі кожна галузь характеризується конкретними результатами навчання, яких повинен досягнути здобувач освіти по завершенню певного її рівня (або циклу). Зміст кожної освітньої галузі структурується за загальними результатами і змістовими лініями, які відображають їх гносеологічну сутність. Наприклад, для природничо-наукової освітньої галузі визначальними є здатність досліджувати природний світ, вміння використовувати наукові знання для пояснення природних явищ і техніко-технологічних процесів, екологічна обізнаність про наслідки людської діяльності в довкіллі, а також світоглядні цінності і ставлення до здобутого знання і набутого пізнавального досвіду.

Серед ключових компетентностей є такі, що чітко пов'язані з конкретними галузями знань чи вміннями (наприклад, математична і природничо-наукова, вміння читати, писати і рахувати,

спілкуватися рідною або іноземними мовами тощо). Тобто вони предметно зорієнтовані і, як правило, у шкільній освіті мають відповідники у вигляді навчальних предметів (математика, іноземна мова, історія, фізика тощо). Водночас серед ключових компетентностей є й такі, що не мають чітко визначеного предметного відповідника, тобто їх набуття здійснюється в освітньому процесі з різних предметів і курсів (наприклад, підприємливість й інноваційність, вміння навчатися, комунікативні навички взаємодіяти з іншими тощо). Варто також розуміти, що набуття компетентностей, пов'язаних із предметними галузями знань, не обмежується лише завдяки їх знаннями відповідниками (навчальними предметами чи інтегрованими курсами), а відбувається комплексно, усіма освітніми галузями у шкільному навчанні, а також у позашкільній пізнавальній практиці учнів та їх життєвій практиці. Адже зміст освіти є цілісним і системним щодо формування всієї сукупності ключових компетентностей. Тому кожна освітня галузь має конкретний потенціал щодо формування кожної ключової компетентності і відповідальна тією чи іншою мірою за набуття її здобувачами освіти.

Окрім того, слід брати до уваги, що досягнення обов'язкового результату, обумовленого державним стандартом, може відбуватися у різний спосіб: шляхом «традиційного» навчання окремих предметів або завдяки інтеграції змісту з різних предметів в єдиний курс чи інші інтегровані форми освітньої діяльності. Як саме можуть реалізовуватися заплановані стандартом обов'язкові результати визначає освітня програма, яку розробляє заклад освіти відповідно до освітніх потреб та інтересів учнів. Вона може ґрунтуватися на типовій освітній програмі, яку розробляє Міністерство освіти і науки, або бути власною оригінальною освітньою програмою, створеною самим закладом освіти і схваленою державним органом, що згідно з законодавством відповідає за акредитацію таких програм.

Нинішня модернізація змісту освіти передбачає ширше використання предметно-інтегрованого підходу до структурування навчального матеріалу. На ранніх ступенях навчання, зокрема в початковій школі, міжгалузева і міжпредметна інтеграції займає більшу частку навчального навантаження, ніж у гімназії чи ліцеї, де предметне викладання, особливо в 7–9 класах, є переважаючим. Це зумовлено особливостями сприйняття довкілля дитиною молодшого шкільного віку, її віковими пізнавальними можливостями, сенситивними періодами її розвитку. Адже в цьому віці світобачення дитини характеризується цілісним сприйняттям дійсності, особливо не розрізняючи в довкіллі природне і соціальне, матеріальне і духовне, кількісне і якісне.

Із часом у свідомості дитини відбувається поступова диференціація здобутих знань за певними галузями, зумовлена становленням абстрактного (понятійного) мислення особи в підлітковому віці. Тому в гімназійний період навчання (7–9 класи) повинно переважати предметне навчання, яке дає можливість викласти навчальний матеріал глибше і більш системно, відповідно до вікових особливостей розумового розвитку підлітків. Добір змісту навчання предметів здійснюється, як правило, на основі теоретичних понятійних систем (наукових теорій, систематизованих поглядів і учнів, інших логічних структур знань). Так, наприклад, у школі вивчаються природничі науки (біологія, фізика, хімія, географія). За таким же принципом курс математики поділяють на алгебру і геометрію, а у суспільнознавчих предметах виокремлюються основи правознавства тощо.

Згодом, у ліцеї, необхідність узагальнення і систематизації знань та усвідомлення загальних закономірностей навколишнього світу вимагає цілісного світосприймання, яке може здійснюватися на цьому етапі навчання завдяки тематичній і міжгалузевій інтеграції. Як правило, це відбувається у формі інтегрованих курсів або шляхом міжпредметної/міжгалузевої інтеграції знань в освітньому процесі на уроках, під час виконання навчальних проєктів, на учнівських конференціях тощо. Це не виключає предметного підходу до проєктування змісту освіти, а лише урізноманітнює методи навчання та адаптує навчальний процес до освітніх потреб здобувачів освіти.

Структуризація змісту на цьому рівні освіти зумовлена прагматичними цільовими настановами життєвого вибору учнів. Якщо набуті знання і компетентності є необхідним фундаментом професійної кваліфікації чи здобуття освіти більш високого рівня, то відповідна система знань реалізується окремим навчальним предметом, як правило, поглибленого рівня засвоєння.

Якщо ж зміст предмета відіграє загальноосвітню чи світоглядну роль, наприклад, природничі науки для «гуманітаріїв» або суспільні для «природничників», то доцільнішим буде інтегрований підхід до навчання, завдяки якому розкривається цілісність наукового знання у поясненні феноменів довкілля і розуміння проблем навколишнього світу з позицій різних галузей знань.

Висновки. Отже, новий стандарт базової середньої освіти не регламентує її зміст жорстко й однобічно, а лише визначає рамкові обов'язкові вимоги щодо кінцевих результатів для кожного з її рівнів (циклів). За таких умов він надає академічну свободу здобувачам освіти, учителям, закладу освіти загалом щодо вибору освітньої політики, урахування інтересів й освітніх потреб учнів та побудови на цій основі відповідної траєкторії навчання, за якою ці результати будуть досягатися. Водночас варто зазначити, що заклади освіти не готові належним чином до такої ініціативи, оскільки ніде, а ні в педагогічних університетах, а ні в системі підвищення кваліфікації освітян, такої підготовки не здійснюється.

Натомість важливою умовою досягнення цілей загальної середньої освіти є органічне поєднання освітньої програми закладу, модельних навчальних програм, які визначають очікувані результати (зміст навчання та пріоритетні види навчально-пізнавальної діяльності), навчально-методичного забезпечення (підручники та навчальні посібники), засобів навчання та кадрового потенціалу (Топузов, Засекіна, 2021).

В умовах сьогодення, коли згідно з чинним законодавством кожний заклад загальної середньої освіти повинен самостійно розробляти власну освітню програму, методологічні напрацювання теорії змісту освіти не завжди можуть стати в нагоді педагогічним працівникам, яким потрібні конкретні практичні рекомендації щодо створення різних варіантів освітніх програм. Тобто на часі створення практико орієнтованої теорії освітньої програми на кшталт зарубіжних теорій курикулуму, завдяки якій освітяни матимуть дієвий засіб проєктування освітнього процесу в школі.

З цією метою, на нашу думку, у наукових колах доцільно розгорнути широку дискусію про концептуальні засади такого вчення, а також розпочати наукові пошуки методичних підходів до формування шкільних освітніх програм в умовах академічної свободи і автономії закладів загальної середньої освіти. Наразі потребує уточнення термінологічний апарат, що нині вживається в нормативно-законодавчому полі організації шкільного навчального процесу. Зокрема, це стосується однозначності у трактуванні таких базових понять, як навчальний предмет й інтегрований курс, визначення номенклатури предметів та їх групування, що відповідали б міжнародним нормам тощо. Наприклад, у типовій освітній програмі для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти навчальний предмет «Географія» віднесено до природничої освітньої галузі, оскільки раніше традиційно акцент робився на фізичній географії, а соціальний її компонент вивчався у старших класах. Нині ж ситуація змінилася, географія як навчальний предмет за змістом має більш соціальний контент. Це відповідає світовим тенденціям змістового наповнення цієї дисципліни, адже за міжнародною номенклатурою географія належить до соціальних студій (European Commission, 2021), а фізична географія, що є одним із її складників, який найчастіше іменують «Навколишнє середовище» або інакше, але в контексті природного довкілля.

Не менш гострою залишається проблема запровадження інтегрованих курсів, які невивірвано і необгрунтовано звинувачують у ненауковості змісту освіти і пониженні її якості. Інтеграція – це природний процес розвитку знання, який властивий як науковому, так і навчальному пізнанню. У науці це супроводжується виникненням нового знання. У навчанні воно зумовлене віковими особливостями психічного розвитку дитини. Тому в реалізації інтегрованого підходу до структурування змісту шкільної освіти доцільніше шукати способи і дидактичні умови ефективного його впровадження, аніж протидіяти йому.

Використані джерела

- [1] Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р., № 898 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>

- [2] Типова освітня програма для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. Затверджено наказом МОН України № 235 від 19.02.2021 р. URL: 602fd30bccb01131290234.pdf (mon.gov.ua)
- [3] Концепція «Нова українська школа». Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 р., № 988 «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року». URL: Про схвалення Концепції реаліз... | від 14.12.2016 № 988-р (rada.gov.ua)
- [4] Краевский, В.В, Лернер, И.Я. (ред). (1983). Теоретические основы содержания общего среднего образования. Москва.
- [5] Леднев, В.С. (1991). Содержание образования: сущность, структура, перспективы. Москва.
- [6] Савченко О.Я. (2011). Розвиток змісту початкової освіти в умовах Державного суверенітету України: методологічний, законодавчий, дидактичний аспекти. *Початкова школа*. № 8. 25–29.
- [7] Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- [8] Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*. vol. 45, № 2, 101–118;
- [9] Zongyi, Deng. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. 2. vol.47, № 6, 723–732.
- [10] Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*. 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>
- [11] Rybalko L., Topuzov O., Velychko L. (2020). Natural science education concept for sustainable development. *Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF)*. Vol. 166. URL: <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2020E3SWC.16610030R/abstract>
- [12] Топузов О.М., Засекіна Т.М. (2021). Науково-методичний супровід нової української школи. *Вісник НАПН України*. 3 (2), 1–7.
- [13] European Commission /EACEA/ Eurydice, 2021. Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe, 2020/21 – Publications Office of the EU (europa.eu)

References

- [1] Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Zatverdzheno postanovoiu Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30 veresnia 2020 r., № 898 «Pro deiakii pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- [2] Typova osvithnia prohrama dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Zatverdzheno nakazom MON Ukrainy № 235 vid 19.02.2021 r. URL: 602fd30bccb01131290234.pdf (mon.gov.ua). (in Ukrainian).
- [3] Kontsepsiia «Nova ukrainska shkola». Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 r., № 988 «Pro skhvalennia Kontsepsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity “Nova ukrainska shkola” na period do 2029 roku». URL: Pro skhvalennia Kontsepsii realiz... | vid 14.12.2016 № 988-r (rada.gov.ua). (in Ukrainian).
- [4] Kraevskiy, V.V, Lerner, I.YA. (red). (1983). Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshchego srednego obrazovaniya. Moskva. (in Russian).
- [5] Lednev, V.S. (1991). Soderzhanie obrazovaniya: suschnost, struktura, perspektivy. Moskva. (in Russian).
- [6] Savchenko O. Ia. (2011). Rozvytok zmistu pochatkovoi osvity v umovakh Derzhavnoho suverenitetu Ukrainy: metodolohichni, zakonodavchyi, dydaktychni aspekty. *Pochatkova shkola*. № 8. 25–29. (in Ukrainian).
- [7] Tyler, R.W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press. (in English).
- [8] Young, M. (2013). Overcoming the crisis in curriculum theory: A knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies*. vol. 45, № 2, 101–118. (in English).
- [9] Zongyi, Deng. (2015). Michael Young, knowledge and curriculum: an international dialogue. *Journal of Curriculum Studies*. vol.47, № 6, 723–732. (in English).
- [10] Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*. 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>. (in English).

- [11] Rybalko L., Topuzov O., Velychko L. (2020). Natural science education concept for sustainable development. *Environmental, Technological, Social and Economic Matters (ICSF)*. Vol. 166. URL: <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2020E3SWC.16610030R/abstract> (in English).
- [12] Topuzov O.M., Zasiiekina T.M. (2021). Naukovo-metodychnyi suprovod novoi ukrainskoi shkoly. *Visnyk NAPN Ukrainy*. 3 (2), 1–7.
- [13] European Commission /EACEA/ Eurydice, 2021. Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2020/21. Eurydice – Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. URL: Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe, 2020/21 – Publications Office of the EU (europa.eu)

Oleksandr Liashenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary of the Department of General Secondary Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

SCIENTIFIC SUPPORT FOR MODERNIZATIONS OF THE CONTENT OF BASIC SECONDARY EDUCATION: PROBLEMS AND CHALLENGES

The article considers the scientific principles of updating and structuring the content of basic secondary education which form the basis of the recently adopted State Standard of Basic Secondary Education and developed Standard Educational Program for grades 5–9 of general secondary education. Based on the analysis of different approaches to the selection of the content of school education in different historical times, the research methodology is presented, which is based on the unity of personality-oriented, activity and competence-oriented approaches to learning as the foundation of the modern education paradigm. It is shown the difference between the structuring of the content of education based on the theory of content which is inherent in the national tradition and the theories of curriculum used in foreign educational practice. The competence-oriented principles of modernization of the content of education, which are the basis of the new Standard of Basic Secondary Education, are revealed, the expediency of transition from the knowledge paradigm of education to competence-oriented in the current update of the content of education is substantiated. It is emphasized that the current modernization of the content of education involves a wider use of a subject-integrated approach to the structuring of educational material, which takes into account the age characteristics of the mental development of a child.

Keywords: basic secondary education, modernization of educational content, theory of educational content, competence-oriented approach to learning, structuring of educational content, integration of knowledge.



Наталія Захарчук – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна), доктор філософії (Канада), дослідник, Університет Саскатчевану, м. Саскатун, Канада

Коло наукових інтересів: сучасні глобальні події та освітні тенденції (глобалізація, інтернаціоналізація, регіоналізація, діджеталізація та вплив пандемії COVID-19), університетська політика та управління освітою, міжнародна та порівняльна освіта, досвід міжнародних студентів, міжкультурне спілкування та професійний розвиток.

✉ e-mail: naz212@usask.ca

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9369-2872>

УДК 37.005.33:378(045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-37-47>

ІНСТИТУЦІЙНІ ІНІЦІАТИВИ ТА ПРАКТИКИ ПІДВИЩЕННЯ УСПІШНОСТІ СТУДЕНТІВ: ІЗ ДОСВІДУ ЗАХІДНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

У статті аналізується доробок західних вчених щодо успішності студентів у закладах вищої освіти. Автор визначає успішність студентів як інтегрований продукт, сукупну відповідальність освітньої установи за успішну адаптацію студентів до навчального процесу та відповідальність самих студентів. У цьому сенсі інституційна відповідальність є передумовою успішності студентів. Стаття пропонує класифікувати інституційні ініціативи підвищення успішності студентів на інформаційно-пошукові, ініціативи надання підтримки та підвищення якості послуг. Наводяться приклади кращих практик західних університетів у межах запропонованих категорій. На основі їх аналізу автор виділяє основні принципи, на яких ґрунтуються ефективні інституційні ініціативи підвищення успішності студентів.

Ключові слова: інституційна ініціатива; успішність студентів; вищий навчальний заклад; інституційна відповідальність; особиста відповідальність студента.

Постановка проблеми. Майже усі підсвідомо ототожнюють поняття вищої освіти та успіху. Студенти приходять до навчального закладу з наміром стати успішними. Так само батьки та інші стейкхолдери мають певні очікування щодо успіху студентів у навчальних закладах. Незважаючи на непохитну віру у цей успіх, показники успішності студентів українських та західних університетів засвідчують, що студентам все ж потрібно подолати довгий шлях перед тим, як успішно закінчити вищий освітній заклад. Цей шлях починається з моменту вступу до вищого освітнього закладу та адаптації до студентського життя.

Адаптація до нового навчального та соціального середовища – не лише відповідальність самого студента. Успіх студентів не базується на підході «голове не заважати» («get out of their way») (Light, 2001, с. 3), а не на формуванні середовища, що полегшує навчання. Успішність студентів у виші – це інтегрований продукт. Він включає цінності та принципи освітнього закладу, програми та політику щодо підтримання високого рівня діяльності освітніх інституцій, найкращі викладацькі практики, зусилля як освітнього закладу, так і викладачів щодо залучення студентів до університетського життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Успішність студентів є однією з головних проблем у західній як педагогічній, так і управлінській практиці. Це відображається у зростанні наукових праць та досліджень у відповідних освітніх галузях. Досвіду студентів у перший рік їхнього навчання в коледжах та університетах приділяли велику увагу у своїх роботах К. Вілсон (Wilson, 2009), Дж. Ейнфальт і Дж. Терлі (Einfalt and Turley, 2013), К. Кінг (King, 2021), Дж. Кузео (Cuseo, 2020), К. Пурнелл, Р. Маккарті та М. Маклеод (Purnell, McCarthy, McLeod, 2010), В. Тінто (Tinto, 2005), М. Тукібаєва та Р.М. Гоньє (Tukibayeva, Gonyea, 2014). Менше досліджень присвячено життю студентів на другому та старших курсах університету. Успіх студентів у системі вищої освіти розглядається через призму індивідуального часу та зусиль, які докладають самі студенти у процесі навчання К. Вілсоном (Wilson, 2009), Дж. Кузео (Cuseo, 2020), Г.Д. Кухом (Kuh, 2005), С.А. Нонісом і Г.І. Хадсоном (Nonis, Hudson, 2006). Для позитивного досвіду студентів у вищих закладах освіти мають важливе значення почуття та цілі студентів (Wilson, 2009), (Kennett, Keefer, 2006), (Rosenbaum, Ben-Ari, 1985), а також такі їх індивідуальні особливості та особисті риси, такі як наполегливість, самосвідомість, самоефективність тощо (Cuseo, 2012), (Shaffer, Eshbach and Santiago-Blay, 2015). Проте не менш важливими, на думку С.С. Гронке і С.А. Вузлі (Graunke, Woosley, 2005), Д. Дж. Кеннета і М. Дж. Ріда (Kennett, Reed, 2009), К. Кінга (King, 2021) та В. Тінто (Tinto, 2012), є зовнішні фактори, які впливають на адаптацію студентів та сприяють їхній успішності у вишах.

Західні вчені пропонують різні моделі адаптації студентів до вищих навчальних закладів. Наприклад, теорія переходу В. Тінто (Tinto's transition theory) пояснює перехід студентів від загальноосвітньої школи до університету через механізм подолання бар'єрів, особисту наполегливість та настирність у новому середовищі (Tinto, 1987). Теорія набутої винахідливості М. Розенбаума (Rosenbaum's theory of learned resourcefulness) описує академічну та неакадемічну успішність студентів як результат засвоєних навичок винахідливості з боку самого студента (Rosenbaum, Ben-Ari, 1985).

А.В. Остін (Astin, 1999) та К. Вілсон (Wilson, 2009) сфокусувалися на додатковому компоненті успішності студентів – інституційній відповідальності за успіх та розвиток студентів у закладах вищої освіти. Теорія розвитку та залучення студентів (the developmental theory of student involvement), запропонована А.В. Остіном, полягає в урахуванні дуалістичної відповідальності щодо студентської успішності: з боку самого студента та з боку закладу вищої освіти. За словами А.В. Остіна, ця теорія базується як на дослідженнях розвитку студентів, так і на забезпеченні ефективного навчального середовища. Заснована на принципах психоаналізу та класичної теорії навчання, теорія розвитку та залучення студентів визнає вирішальним вплив середовища на розвиток студентів. У своїй теорії А.В. Остін підкреслює прямий зв'язок між ефективністю будь-якої освітньої політики чи практики та її здатністю підвищувати успішність студентів шляхом залучення до різних аспектів студентського життя (Astin, 1999). Отже, якісні та кількісні показники успішності студентів пов'язані не лише з навчанням та розвитком студентів в освітній програмі, але й із їхнім залученням до університетського життя. Так само, на думку К. Вілсона, основою ефективного та успішного досвіду студентів є усвідомлення, що цей досвід залежить як від студентської наполегливості та почуття відповідальності, так і від зобов'язань та відповідальності самого вищого навчального закладу щодо підтримки студентів у процесі адаптації до освітнього закладу та у процесі подальшого навчання (Wilson, 2009).

Метою статті є: 1) розглянути доробки західних учених щодо успішності студентів у закладах вищої освіти; 2) обговорити роль інституційної відповідальності, тобто відповідальності освітньої установи, за успішну адаптацію студентів до навчального процесу; 3) запропонувати класифікацію інституційних ініціатив щодо підвищення успішності студентів та проаналізувати кращі практики західних університетів в межах запропонованих категорій; 4) виділити основні принципи, на яких ґрунтуються ефективні інституційні ініціативи підвищення успішності студентів.

Виклад основного матеріалу. Інституційна відповідальність за успішну адаптацію студентів стала предметом масштабних досліджень у США (Light, 2001), (Gahagan and Hunter, 2006),

(Coker and Porter, 2015), (Kuh, Kinzie, Schuh and Whitt, 2011), (Strom P., and Strom R., 2013). У літературі можна знайти не так багато прикладів інституційних ініціатив, що сприяють успіху студентів в інших країнах. До прикладу, К. Пурнелл, Р. Маккарті та М. Маклеод аналізують досвід австралійського університету щодо раннього профілювання та підтримку студентів, які перебувають у групі ризику (Purnell, McCarthy, McLeod, 2010). Подібним чином С.К. Шаффер, Б.Е. Ешбах та Дж.А. Сантьяго-Блей розглядають моделі парних курсів у британських університетах, які підтримують та допомагають недостатньо підготовленим студентів першого курсу (Shaffer, Eshbach and Santiago-Blay, 2015). Т.А. Сейферт, К. Арнольд, Дж. Берроу та А. Браун обговорюють інституційні ініціативи у канадському освітньому середовищі на прикладі вищих навчальних закладів Онтаріо (Seifert, Arnold, Butrow J., Brown A., 2011). Д. Харді Кокс і К.К. Стрендж досліджують діяльність студентських служб та сервісів у канадських університетах (Hardy Cox, Strange, 2010). Результати цих західних інституційних практик засвідчують, що студенти частіше досягають успіху у своєму академічному та соціальному житті, якщо вищі навчальні заклади прагнуть підвищити успішність студентів. Аналіз західної літератури щодо досвіду студентів у вищих навчальних закладах дозволяє зробити висновок, що успішність студента є як відповідальністю особистості, так відповідальністю і освітньої установи (див. Рис. 1). Більше того, саме визначення успішності студента як сприятливого або бажаного результату, що включає розвиток особистості студента та успішне закінчення освітнього закладу (Kuh, 2005), містить у собі натяк на подвійну відповідальність особистості та інституції.



Рис. 1. Інституційна та особиста відповідальність за успішність студента

Успішність студентів – це питання так званого «залучення» студентів, яке Г.Д. Кух пояснює «як час і зусилля, які студенти приділяють навчанню та пов'язаній з ними діяльності, а також те, як заклади організують навчання та які послуги надають, щоб спонукати студентів брати участь в університетському житті і отримувати користь від такої діяльності» (Kuh, 2005, с. 1). Тут не йдеться про зменшення ролі особистої відповідальності студентів за свою успішність, а лише акцентується увага на студентській успішності в інституційному контексті, досліджуючи інституційні послуги, програми та стратегії для оптимізації академічного та соціального досвіду студентів. Іншими словами, інституційну відповідальність у цьому сенсі можна вважати передумовою студентського успіху.

За В. Тінто, інституційна відповідальність – не просто місія освітньої установи. Установи, що прагнуть підвищити успішність студентів, повинні бути готовими інвестувати ресурси та забезпечувати системи стимулів та винагород необхідних для цієї мети (Tinto, 2005). Вони повинні шукати різноманітні способи її досягнення, наприклад, інвестувати в життя, кар'єру та розвиток своїх студентів (Vain, 2004). Бажання інвестувати такі інституційні ресурси як час, кошти та зусилля у якість навчання та досвід студентів проявляється по-різному. Ці прояви можуть включати освітню філософію, часте нагадування викладачам та працівникам про прагнення та відданість їхнього навчального закладу, якісні програми та практичні дії, культивування етики постійного вдосконалення, створення простору для забезпечення високої ефективності учасників навчального процесу (Kuh, 2005).

Тобто, інституційна відповідальність за успішність студентів – це готовність з боку освітніх установ інвестувати зусилля та ресурси у якість академічного та соціального досвіду студентів.

Ця відповідальність зазвичай окреслюється в установчому статутному документі (наприклад, інституційній місії, баченні, тощо), політиці та стратегії, якісних програмах та практиках, відданому керівництві та викладачах, постійному вдосконаленні етики освітньої установи, створенні сприятливого навчального середовища, тощо.

Аналізуючи досвід студентів, К. Вілсон визнає, що ефективне пристосування до освітнього закладу та успішність студента – це безперервний процес, якому сприяють ефективні та дієві інституційні практики (Wilson, 2009). Більше того, вчений розглядає так званий студентський цикл (the student lifecycle) як корисну концепцію для забезпечення відповідної своєчасної допомоги студенту на різних етапах його навчання в освітніх закладах, починаючи зі вступу, складання іспитів, проходження практики, тощо (Wilson, 2009). Так, головною метою усіх західних інституційних ініціатив є сприяння успішності студентів шляхом зосередження уваги на студентському досвіді, розробці різних форм підтримки студентів, упровадженні ефективних програм та практик. Наприклад, університетські містечка пропонують різноманітні спеціалізовані ресурси, щоб допомогти студентам краще орієнтуватися на кампусах. Різні навчальні центри, центри академічного консультування та підтримки, бібліотеки, консультаційні служби та служби допомоги у кар'єрному розвитку спрямовані на підтримку різноманітних академічних та неакадемічних аспектів студентського життя. Більше того, західні університети пропонують ініціативи й для покращення існуючих практик та послуг. Аналіз літератури щодо інституційних ініціатив та практик, спрямованих на успіх студентів вищих навчальних закладів, дозволяє згрупувати ці послуги, програми та стратегії у три великі категорії відповідно до їх основних цілей. Отже, у цій статті інституційні ініціативи класифікуються як інформаційно-пошукові (exploratory initiatives), ініціативи надання підтримки (supporting initiatives) та підвищення якості послуг (quality enhancing initiatives).

Інформаційно-пошукові ініціативи спрямовані на дослідження широкого кола питань, пов'язаних з різними аспектами академічного та соціального життя студентів в університеті, визначення та вивчення пріоритетів і основних потреб студентів за допомогою кількісних та якісних досліджень. Основною метою цього типу інституційних ініціатив є визначення потреб, проблем та пріоритетів студентів для розуміння подальших інституційних кроків та стратегічних напрямів розвитку. Окрім інформації про основні проблеми, з якими стикаються студенти, та студентські потреби, такі ініціативи можуть надавати інформацію про динаміку вже упроваджених програм та практик. Прикладами інформаційно-пошукових ініціатив можуть бути Гарвардський аналітичний проект (Harvard Assessment Project), Загальні показники закінчення навчання у коледжах (Common College Completion Metrics) та Опитувальник готовності студентів (Student Readiness Questionnaire).

Так, у 2001 році Р. Дж. Лайт описав масштабний аналітичний проект, який відбувся у Гарварді та до якого було залучено близько 1600 студентів (Light, 2001). Цей проект є наочним прикладом інформаційно-пошукової інституційної ініціативи, оскільки його метою було з'ясувати, яким чином студенти можуть отримати максимальну користь від навчання в університеті. Водночас проект був спрямований і на те, як втілити отриману інформацію у університетську практику, тобто, визначити ефективні шляхи, якими викладачі та керівники університетів можуть допомогти студентам отримати максимум від їхнього навчання.

П. С. Стром та Р. Д. Стром описали ще одну інституційну ініціативу, яку можна віднести до категорії інформаційно-пошукових (Strom P., and Strom R., 2013). Через низькі показники успішності у вищій освіті, необхідність збільшення кількості випускників коледжів, а також спричинені цим несприятливі економічні та соціальні наслідки, у США було створено систему Загальних показників щодо успішного закінчення коледжів. За її допомогою були встановлені основні причини, чому студенти залишають освітні заклади. Основними з таких причин стали неможливість поєднувати навчання з роботою, недостатня підготовленість до навчання в університетах, фінансові проблеми, невдало обрана кар'єра та невелике значення вищої освіти в очах студентів. Цей інформаційно-пошуковий проект дав можливість запровадити нові інституційні реформи, а також приділити більше уваги співробітництву між студентами, викладачами, бать-

ками та громадою. Окрім того була переглянута політика щодо студентських позик та діяльності професійно-технічних освітніх закладів (Strom P., and Strom R., 2013).

Центральний університет Квінсленда в Австралії застосував практику раннього профілювання, яку також можна вважати прикладом інформаційно-пошукової ініціативи. К. Пурнелл, Р. Маккарті та М. Маклеод досліджували процеси раннього профілювання та подальшої підтримки студентів, що перебувають у зоні ризику (Purnell, McCarthy, McLeod, 2010). Ця ініціатива була розроблена на основі внутрішніх досліджень щодо поліпшення успішності студентів першого курсу. Опитувальник готовності студентів дозволив визначити рівень готовності студентів, їх очікування від освітньої програми та ключових фактори академічної успішності. Отримані дані дозволили розділити студентів першого курсу на три категорії з високою, середньою та низькою готовністю до коледжу. Також опитувальник дав можливість визначити індивідуальні навчальні потреби студентів та найкращі способи, якими університет зміг би задовольнити ці потреби. За результатами опитування були розроблені нові предмети, удосконалені існуючі практики та впроваджені служби підтримки студентів у період адаптації до університетського життя (Purnell, McCarthy, McLeod, 2010).

Упровадження інформаційно-пошукових ініціатив, таких, як визначення показників успішності чи опитувальники готовності, сприяють не лише реалізації конкретних стратегій освітніми закладами, але й у перспективі ведуть до покращення якості вищої освіти та дають підстави для потенційних освітніх реформ.

Ініціативи надання підтримки є наступним логічним кроком після інформаційно-пошукових. Основною метою таких ініціатив є надання своєчасної підтримки студентам на основі уже здобутої інформації щодо їх потреб та труднощів. Ця категорія ініціатив спрямована на надання допомоги в різних сферах студентського життя (наприклад, соціальної, академічної, професійної, тощо). Увага зазвичай концентрується або на а) забезпеченні результатів навчання певного періоду життя студента, або б) на застосуванні комплексних підходів, що стосуються загального освітнього процесу – від першого курсу програми до завершення процесу навчання. Якщо навчальний заклад пріоритезує успішність студентів, він не відокремлює інформаційно-пошукові ініціативи від ініціатив надання підтримки, оскільки за першими негайно слідує і наступні. Отже, інформаційно-пошукові ініціативи можна вважати передумовою для реалізації або вдосконалення певної ініціативи з надання підтримки студентам чи підвищення якості послуг.

Значна частина інституційних ініціатив щодо надання підтримки студентам зосереджена насамперед на успішності студентів на першому або останньому курсах навчання. Більшість інституційних програм вирішують проблеми та потреби студентів на початку або на завершальному етапах їх академічної подорожі. Прикладом таких інституційних ініціатив може бути модель спільної підтримки для підвищення успішності студентів першого курсу, заснована на співпраці та партнерстві усіх університетських підрозділів. Дж. Ейнфальт та Дж. Терлі досліджують таку моделі спільної підтримки студентів, що функціонує в Університеті Сонячного Узбережжя в Австралії з 2008 року (Einfalt and Turley, 2013). Основною ідеєю такої інституційної ініціативи є не залучення лише окремого конкретного підрозділу чи відділу університету до вирішення певних студентських питань, а співпраця усієї установи, кооперативні дії усіх відділів щодо найоптимальнішого надання підтримки студентам. Ефективність такої практики досягається завдяки співпраці між координаторами курсів, радниками академічних програм та бібліотекарами, як основними помічниками у дослідницькій діяльності. Така тристороння співпраця спрямована на підтримку студентів першого курсу та на забезпечення легшого доступу до широкого спектру служб та університетських центрів. Як наслідок, покращується обізнаність студентів про навчальний процес та подальші перспективи, ставлення до власних досягнень, підвищується успішність студентів у виконанні індивідуальних завдань (Einfalt and Turley, 2013).

На противагу численним ініціативам щодо надання підтримки студентам першого курсу, другий курс визнається дещо «занедбаним» роком у студентському житті. Наприклад, Б. Ф. Тоболовський, порівнявши труднощі студентів першого курсу та другокурсників, робить висновки,

що кількість проблем, з якими зіштовхуються студенти другого курсу в західних університетах більша, а перехід на другий курс, насправді, складніший (Tobolowsky, 2008). Цей перехідний період пов'язаний з прийняттям рішень, які впливають на наступні роки навчання: вибір спеціалізації, вибір потенційної кар'єри, вибір навчальних курсів, які б відповідали окресленій меті. Так, занепокоєння щодо успішності студентів на другому курсі призвело до цілого ряду інституційних ініціатив. Наприклад, у США деякі приватні навчальні заклади розробили чотирирічні плани, які чітко зазначають конкретні навчальні результати для кожного із чотирьох років навчання та конкретні дії закладів щодо досягнення цих результатів (Tobolowsky, 2008).

З іншого боку, ілюстративним прикладом комплексного підходу є ініціативи з досвідного навчання в Університеті Ілона. Дж. С. Кокер та Д. Дж. Портер описують переваги досвідного навчання для максимізації успіху студентів в університеті (Coker and Porter, 2015). Численні студентські обговорення та співпраця викладацького складу допомогли визначити, що застосування кількох видів досвідного навчання (наприклад, навчання за кордоном, стажування, дослідження, практичні керівництва тощо) приводить до кращих академічних результатів та здобуття кар'єрних переваг. Більше того, немає різниці, до яких саме видів досвідного навчання залучаються студенти. За словами Дж. С. Кокера та Д. Дж. Портера, ключовим є використання саме кількох практик досвідного навчання, на противагу лише одній. Освітній установі потрібно забезпечити широкий вибір можливостей для досвідного навчання, які б відповідали інтересам та потребам студентів, поширювати інформацію про можливості досвідного навчання та надавати усім студентам доступ до цих програм шляхом створення структур фінансової допомоги (Coker and Porter, 2015).

Поширеними у західних університетах є так звані високоефективні практики (high-impact practices), тобто, діяльність, яка приносить користь студентам та заохочує до навчання (Kuh, 2013). Вони розглядаються як вид ініціатив, спрямованих на підтримку студентів. Такі практики зазвичай вимагають від студента значної кількості часу та зусиль, надають можливості для співпраці з викладачами та колегами, спонукають студентів виходити із зони комфорту, створюють умови для сприйняття конструктивної критики, надають можливості студентам застосувати знання поза аудиторією та сприяють глибокому навчанню (deep learning) (Tukibayeva, Gonyea, 2014).

Для ілюстрації розглянемо практики навчальних спільнот (learning communities). У 2013 році Г. Д. Кух проаналізував стратегічні зусилля трьох освітніх установ щодо забезпечення позитивного досвіду студентів, підвищення їх успішності та покращення інституційної ефективності: навчальні спільноти в Валенсійському коледжі, загальну інтелектуальну ініціативу Пайдея в коледжі Лютера та практикум в університеті Ілона (Kuh, 2013). Результатом усіх зазначених інституційних ініціатив стали підвищені показники успішності студентів. Загалом, Г. Д. Кух наголошує, що ці приклади не слід розглядати як дорожні карти до інституційних змін, а лише як ініціативи, що носять певні повчальні елементи, які слід враховувати. Наприклад, ці установи систематично використовують високоефективні практики, таким чином зміцнюючи зв'язок студентів із обраними ними установами та узгоджуючи інституційні цінності та цілі із потребами студентів (Kuh, 2013).

Загалом, переосмислення західного досвіду інституційних ініціатив підтримки студентів – це крок до створення цілісного освітнього середовища та розвитку стійких практик підвищення успішності студентів. Це дієві способи максимізації успіху студентів шляхом посилення їх мотивації до навчання та набуття різностороннього досвіду, що відповідає потребам та інтересам студентів.

Ініціативи підвищення якості послуг можна охарактеризувати як такі, які засновані на переконанні, що в університеті має місце лише ефективне викладання. Метою ініціатив щодо підвищення якості є надання адміністраторам, викладачам та радникам можливостей для подальшого професійного розвитку, підвищення якості їх роботи, підтримки якості програм і навчальних планів та розробки курсів. Прикладами таких ініціатив можуть бути проекти щодо вдосконалення викладання, курси з розвитку персоналу, аналізи результатів діяльності, аналіз та самоаналіз практик викладання, студентська оцінка курсів, розробка інтегрованих навчальних програм, тощо.

Навчання залежить від викладання, а не є ізольованим досвідом. В. Тінто підкреслює, що будь-яка інституційна політика, спрямована на підвищення успішності студентів, повинна вирішувати питання ефективності навчальних програм, ефективності викладання та педагогічної діяльності (Tinto, 2005). За словами В. Тінто, університети потребують спеціальних програм для нових викладачів, систем підвищення кваліфікації кадрів, систем заохочення та винагороди для викладачів, програм партнерської співпраці з іншими освітніми установами (Tinto, 2005).

Прикладом ініціатив підвищення якості є практики двадцяти установ у США, які були залучені у проект документування ефективних навчальних практик (Documenting Effective Education Practice). Г. Д. Кух, Дж. Кінзі, Дж. Г. Шух та Е. Дж. Уїтт проаналізували досвід цих навчальних закладів у важкі для них часи (Kuh, Kinzie, Schuh and Whitt, 2011). У межах проекту Г. Д. Кух та інші зосередилися на двадцяти установах з різними місіями та структурними особливостями, які зуміли підтримати успішність своїх студентів, коли самим закладам доводилося працювати у складних обставинах. Автори проілюстрували дії цих закладів та навели приклади труднощів, які вони подолали для збереження якості освітніх послуг. Їх аналіз дозволив виділити основні чотири умови для підтримання ефективної освітньої діяльності за важких часів: а) глибоке і постійне критичне переосмислення власної політики; б) рішення щодо політики, програми та практик приймаються на основі якісних та кількісних даних про успішність студентів; в) постійна співпраця академічних підрозділів зі студентами; та г) зацікавленість викладачів та співробітників у студентській успішності (Kuh, Kinzie, Schuh and Whitt, 2011).

Аналіз досвіду західних освітніх установ щодо впровадження різних програм та практик, спрямованих на підвищення успішності студентів, дає можливість визначити основні характеристик ефективних ініціатив. Згідно Дж. Кузео, не тільки *що*, але й *як* впливає на ефективність інституційних ініціатив (Cuseo, 2012). Таким чином, ефективні інституційні ініціативи базуються не лише на змісті самих програм та практик, а й враховують процес їх реалізації. Так, Дж. Кузео виділив загальні принципи ефективності будь-яких інституційних програм та практик: зорієнтованість на студентів, проактивність (спрямованість на попередження проблем, ніж на їх вирішення), всеохопливість (забезпечує підтримку переважної більшості студентів), різноманітність (ініціативи розроблені з урахуванням різних студентських потреб), синергійність (побудова партнерських відносин між різними підрозділами), централізованість та емпіричність (ініціативи підкріплюються даними досліджень) (Cuseo, 2012).

На думку В. Тінто, освітні заклади повинні: створити різноманітні можливості для того, щоб нові студенти набували умінь та навичок, необхідних для успішного навчання; будувати відносини зі студентами поза формальними сферами академічного життя; створювати системи підтримки студентів та надавати цю підтримку якомога раніше; і нести відповідальність перед своїми студентами (Tinto, 1987).

Широкомасштабне дослідження інституційних ініціатив у США, проведене Національним ресурсним центром для студентів першого курсу та студентів у перехідний період, показало, що ключову роль у успішності учнів відіграє саме діяльність освітніх установ. Освітні заклади з найбільшими показниками успішності студентів докладають максимум зусиль, щоб викликати у своїх студентів почуття приналежності до університетської спільноти, сприяють соціальному залученню студентів та взаємодії викладачів та студентів, заохочують до вивчення основних шляхів кар'єрного розвитку та сприяють залученню студентів до управління як навчальним процесом, так і освітнім закладом (Tobolowsky, 2008). Такі ініціативи є дієвими не лише для підтримання успішності студентів першого курсу та студентів у перехідний період. Вони є доречними для студентів будь-яких спеціальностей та на будь-якому році їхнього навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Західна література надає великого значення дискурсу про успішність студентів протягом першого року навчання та забезпечення навчальних можливостей для посилення мотивації студентів. Розглядаються найкращі стратегії, що сприяють успіху студентів протягом усіх років навчання у освітніх установах. У літературі успіх студентів аналізується через призму студентських обов'язків та зусиль, факторів, що

впливають на успішне закінчення навчальних закладів, моделей залучення студентів до університетського життя. Успіх студентів розглядається як інтегрований продукт індивідуальної відповідальності студентів через інвестиції часу та зусиль та інституційної відповідальності через забезпечення відповідних послуг, програми та стратегії. Більше того, основний акцент ставить саме на відповідальності освітніх установ за студентську успішність.

Аналіз західних інституційних ініціатив, спрямованих на успішність студентів, дозволив згрупувати такі послуги, програми та стратегії у три великі категорії відповідно до основних цілей: інформаційно-пошукові ініціативи, ініціативи надання підтримки та підвищення якості послуг. Проаналізувавши ефективні практики західних освітніх установ, ми можемо виділити загальні принципи, якими вони керуються при розробці та впровадженні освітніх послуг та програм. Цими принципами є:

- надання рівних можливостей та підтримки для всіх студентів, незалежно від курсу навчання;
- залучення студентів не лише до академічної діяльності в університеті, але й створення неакадемічних (соціальних, волонтерських, екологічних, тощо) програм за межами університетів;
- якісний та кількісний моніторинг ефективності будь-якої інституційної ініціативи;
- реалізація програм та стратегій, спрямованих на залучення студентів до університетського життя з перших днів їх студентства або навіть раніше;
- створення почуття спільноти через соціальну залученість, взаємодію викладачів і студентів, тісного спілкування студентів різних спеціальностей та років навчання;
- постійне оцінювання та вдосконалення існуючих програм та практик відповідно до вимог часу.

У той же час, слід пам'ятати, що дотримання усіх зазначених принципів не може зробити інституційні зусилля повністю успішними та ефективними, якщо студент не бажає використовувати інституційні ресурси. Результативність освітніх закладів полягає не в тому, щоб робити все можливе для студента. Діяльність освітніх закладів буде успішною, лише коли сам студент буде вмотивований користуватися програмами, засобами, можливостями, які пропонуються освітніми установами.

Використані джерела

- [1] Light, R. J. (2001). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, MA, USA.
- [2] Wilson, K. (2009, Jun.29–Jul.1). *Success in first year: The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience*, presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Educ. Conf., Brisbane. www.fyhe.com.au/past_papers/papers09/ppts/Keithia_Wilson_paper.pdf
- [3] Einfalt, J. and Turley, J. (2013). Partnerships for success: A collaborative support model to enhance the first-year student experience. *The Int. J. of the First Year in Higher Educ.*, vol. 4, no. 1, pp. 73–84, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i1.153>.
- [4] King, C. (2021, June 7). *Factors related to the persistence of first year college students at four-year colleges and universities: A paradigm shift*. <https://docplayer.net/21222033-Factors-related-to-the-persistence-of-first-year-college-students-at-four-year-colleges-and-universities-a-paradigm-shift.html>.
- [5] Cuseo, J. (2020). *What all first-year students should know: The most potent, research-based principles of college success*. https://www.researchgate.net/profile/Joe-Cuseo/publication/265011122_What_All_First-Year_Students_Should_Know_The_Most_Potent_Research-Based_Principles_of_College_Success/links/547ca2fc0cf27ed978622ab9/What-All-First-Year-Students-Should-Know-The-Most-Potent-Research-Based-Principles-of-College-Success.pdf.
- [6] Purnell, K., McCarthy, R., M. McLeod. (2010). Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learn., Evaluation Innov. & Develop.*, vol. 7, no. 3, pp. 77–86. <http://sleid.cqu.edu.au>
- [7] Tinto, V. (2005, Jan. 15). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college, The 9th Annual Intersession Academic Affairs Forum, Fullerton, CA, USA. <http://www.uky.edu/ie/sites/www.uky.edu/ie/files/uploads/CF>

- [8] Tukibayeva, M., Gonyea, R. (2014). High-impact practices and the first-year student. *New Directions for Institutional Res.*, vol. 160, pp. 19–35, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/ir.20059>.
- [9] Gahagan, J. and Hunter, M. (2006). The second-year experience: Turning attention to the academy's middle children. *About Campus: Enriching the Student Learn. Experience*, vol. 11, no. 3, pp. 17–22. Available: 10.1002/abc.168.
- [10] Graunke, S. S. and Woosley, S. A. (2005) An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *The College Student J.*, vol. 39, no. 2, pp. 367–377. Available: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html>
- [11] Tobolowsky, B. (2008). Sophomores in transition: The forgotten year. *New Directions for Higher Educ.*, vol. 2008, no. 144, pp. 59–67. Available: 10.1002/he.326.
- [12] Kuh, G. D. (2005). Promoting Student Success: What Campus Leaders Can Do (Occasional Paper no. 1. Bloomington, IN, USA: Indiana Univ. Center for Postsecondary Res. Available: http://nsse.indiana.edu/Institutional_Report/DEEP_brief_1.pdf
- [13] Nonis, S. and Hudson, G. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *J. of Educ. for Bus.*, vol. 81, no. 3, pp. 151–159. Available: 10.3200/joeb.81.3.151–159.
- [14] Kennett, D. J. and Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychol.*, vol. 26, no. 3, pp. 441–457. Available: 10.1080/01443410500342062
- [15] Rosenbaum, M. and Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *J. of Personality & Social Psychol.*, vol. 48, no. 1, pp. 198–215.
- [16] Cuseo, J. (2012). Student success: Definition, outcomes, principles and practices. *Esource for College Transitions* (Electron. Newslett.), Available: http://www.fye.uconn.edu/12F_Wk_Digest/September/Weekly_2012_09_24/PDF's/Cuseo_Student_Success.pdf
- [17] Shaffer, S. C., Eshbach, B. E., and Santiago-Blay, J. A. (2015). A dual approach to fostering under-prepared student success: Focusing on doing and becoming. *InSight: A J. of Scholarly Teaching*, vol. 10, pp. 79–91. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074057.pdf>
- [18] Kennett, D. J. and Reed, M. J. (2009). Factors influencing academic success and retention following a 1st-year post-secondary success course. *Educational Res. and Eval.*, vol. 15, no. 2, pp. 153–166. Available: 10.1080/13803610902804382
- [19] Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The Int. J. of the First Year in Higher Educ.*, vol. 3, no. 1, pp. 1–8. Available: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119
- [20] Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL, USA: Univ. of Chicago Press.
- [21] Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *J. of College Student Develop.*, vol. 40, no. 5, pp. 518–529. Available: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf>
- [22] Coker, J. S. and Porter, D. J. (2015). Maximizing experiential learning for student success. *Change: The Mag. of Higher Learn.*, vol. 47, no. 1, pp. 66–72. Available: 10.1080/00091383.2015.996101
- [23] Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H, and Whitt, E. J. (2011). Fostering student success in hard times,” *Change: The Mag. of Higher Learn.*, vol. 43, no. 4, pp. 13–19. Available: 10.1080/00091383.2011.585311
- [24] Strom, P. S. and Strom, R. D. (2013). Collaboration and support for student success. *Community College J. of Res. and Pract.*, vol. 37, no. 8, pp. 585–595. Available: 10.1080/10668926.2012.753851
- [25] Seifert, T.A., Arnold, C., Burrow, J., and Brown, A. (2011). *Supporting Student Success: The Role of Student Services within Ontario's Postsecondary Institutions*. Toronto, ON, Canada: Higher Educ. Qual. Council of Ontario.
- [26] Hardy Cox, D. and Strange, C. C. (2010). *Achieving Student Success: Effective Student Services in Canadian Higher Education*. Montreal & Kingston, QB, Canada: McGill-Queens Univ. Press.
- [27] Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA, USA: Harvard Univ. Press.
- [28] Kuh, G. D. (2013). Promise in action: Examples of institutional success. *New Directions for Higher Educ.*, vol. 161, pp. 81–89. Available: 10.1002/he.20048

References

- [1] Light, R. J. (2001). *Making the Most of College: Students Speak Their Minds*. Cambridge, MA, USA. (in English).
- [2] Wilson, K. (2009, Jun.29–Jul.1). *Success in first year: The impact of institutional, programmatic and personal interventions on an effective and sustainable first-year student experience*, presented at the 12th Pacific Rim First Year in Higher Educ. Conf., Brisbane. www.fyhe.com.au/past_papers/papers09/ppts/Keithia_Wilson_paper.pdf (in English).
- [3] Einfalt, J. and Turley, J. (2013). Partnerships for success: A collaborative support model to enhance the first-year student experience. *The Int. J. of the First Year in Higher Educ.*, vol. 4, no. 1, pp. 73–84, 2013. DOI: <https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v4i1.153>. (in English).
- [4] King, C. (2021, June 7). *Factors related to the persistence of first year college students at four-year colleges and universities: A paradigm shift*. <https://docplayer.net/21222033-Factors-related-to-the-persistence-of-first-year-college-students-at-four-year-colleges-and-universities-a-paradigm-shift.html>. (in English).
- [5] Cuseo, J. (2020). *What all first-year students should know: The most potent, research-based principles of college success*. https://www.researchgate.net/profile/Joe-Cuseo/publication/265011122_What_All_First-Year_Students_Should_Know_The_Most_Potent_Research-Based_Principles_of_College_Success/links/547ca2fc0cf27ed978622ab9/What-All-First-Year-Students-Should-Know-The-Most-Potent-Research-Based-Principles-of-College-Success.pdf. (in English).
- [6] Purnell, K., McCarthy, R., M. McLeod. (2010). Student success at university: Using early profiling and interventions to support learning. *Studies in Learn., Evaluation Innov. & Develop.*, vol. 7, no. 3, pp. 77–86. <http://sleid.cqu.edu.au> (in English).
- [7] Tinto, V. (2005, Jan. 15). Taking student success seriously: Rethinking the first year of college, The 9th Annual Intersession Academic Affairs Forum, Fullerton, CA, USA. <http://www.uky.edu/ie/sites/www.uky.edu/ie/files/uploads/CF> (in English).
- [8] Tukibayeva, M., Gonyea, R. (2014). High-impact practices and the first-year student. *New Directions for Institutional Res.*, vol. 160, pp. 19–35, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1002/ir.20059>. (in English).
- [9] Gahagan, J. and Hunter, M. (2006). The second-year experience: Turning attention to the academy's middle children. *About Campus: Enriching the Student Learn. Experience*, vol. 11, no. 3, pp. 17–22. Available: 10.1002/abc.168. (in English).
- [10] Graunke, S. S. and Woosley, S. A. (2005) An exploration of the factors that affect the academic success of college sophomores. *The College Student J.*, vol. 39, no. 2, pp. 367–377. Available: <http://www.freepatentsonline.com/article/College-Student-Journal/133606107.html> (in English).
- [11] Tobolowsky, B. (2008). Sophomores in transition: The forgotten year. *New Directions for Higher Educ.*, vol. 2008, no. 144, pp. 59–67. Available: 10.1002/he.326. (in English).
- [12] Kuh, G. D. (2005). Promoting Student Success: What Campus Leaders Can Do (Occasional Paper no. 1. Bloomington, IN, USA: Indiana Univ. Center for Postsecondary Res. Available: http://nsse.indiana.edu/Institutional_Report/DEEP_brief_1.pdf (in English).
- [13] Nonis, S. and Hudson, G. (2006). Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. *J. of Educ. for Bus.*, vol. 81, no. 3, pp. 151–159. Available: 10.3200/joeb.81.3.151–159. (in English).
- [14] Kennett, D. J. and Keefer, K. (2006). Impact of learned resourcefulness and theories of intelligence on academic achievement of university students: An integrated approach. *Educational Psychol.*, vol. 26, no. 3, pp. 441–457. Available: 10.1080/01443410500342062 (in English).
- [15] Rosenbaum, M. and Ben-Ari, K. (1985). Learned helplessness and learned resourcefulness: Effects of noncontingent success and failure on individuals differing in self-control skills. *J. of Personality & Social Psychol.*, vol. 48, no. 1, pp. 198–215. (in English).
- [16] Cuseo, J. (2012). Student success: Definition, outcomes, principles and practices. *Esource for College Transitions* (Electron. Newslett.), Available: http://www.fye.uconn.edu/12F_Wk_Digest/September/Weekly_2012_09_24/PDF's/Cuseo_Student_Success.pdf (in English).
- [17] Shaffer, S. C., Eshbach, B. E., and Santiago-Blay, J. A. (2015). A dual approach to fostering under-prepared student success: Focusing on doing and becoming. *InSight: A J. of Scholarly Teaching*, vol. 10, pp. 79–91. Available: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074057.pdf> (in English).
- [18] Kennett, D. J. and Reed, M. J. (2009). Factors influencing academic success and retention following a 1st-year post-secondary success course. *Educational Res. and Eval.*, vol. 15, no. 2, pp. 153–166. Available: 10.1080/13803610902804382 (in English).



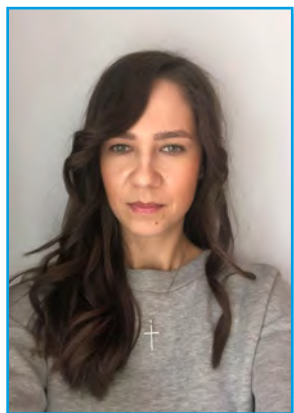
- [19] Tinto, V. (2012). Enhancing student success: Taking the classroom success seriously. *The Int. J. of the First Year in Higher Educ.*, vol. 3, no. 1, pp. 1–8. Available: 10.5204/intjfyhe.v2i1.119 (in English).
- [20] Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago, IL, USA: Univ. of Chicago Press. (in English).
- [21] Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *J. of College Student Develop.*, vol. 40, no. 5, pp. 518–529. Available: <https://www.middlesex.mass.edu/ace/downloads/astininiv.pdf> (in English).
- [22] Coker, J. S. and Porter, D. J. (2015). Maximizing experiential learning for student success. *Change: The Mag. of Higher Learn.*, vol. 47, no. 1, pp. 66–72. Available: 10.1080/00091383.2015.996101 (in English).
- [23] Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H, and Whitt, E. J. (2011). Fostering student success in hard times,” *Change: The Mag. of Higher Learn.*, vol. 43, no. 4, pp. 13–19. Available: 10.1080/00091383.2011.585311 (in English).
- [24] Strom, P. S. and Strom, R. D. (2013). Collaboration and support for student success. *Community College J. of Res. and Pract.*, vol. 37, no. 8, pp. 585–595. Available: 10.1080/10668926.2012.753851 (in English).
- [25] Seifert, T.A., Arnold, C., Burrow, J., and Brown, A. (2011). *Supporting Student Success: The Role of Student Services within Ontario's Postsecondary Institutions*. Toronto, ON, Canada: Higher Educ. Qual. Council of Ontario. (in English).
- [26] Hardy Cox, D. and Strange, C. C. (2010). *Achieving Student Success: Effective Student Services in Canadian Higher Education*. Montreal & Kingston, QB, Canada: McGill-Queens Univ. Press. (in English).
- [27] Bain, K. (2004). *What the Best College Teachers Do*. Cambridge, MA, USA: Harvard Univ. Press. (in English).
- [28] Kuh, G. D. (2013). Promise in action: Examples of institutional success. *New Directions for Higher Educ.*, vol. 161, pp. 81–89. Available: 10.1002/he.20048 (in English).

Nataliia Zakharchuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor (Ukraine), Philosophy Doctor (Canada), researcher, University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada.

INSTITUTIONAL INITIATIVES AND PRACTICES FOR STUDENT SUCCESS: FROM THE EXPERIENCE OF WESTERN UNIVERSITIES

The paper analyzes the experiences of Western scholars on student success in higher education. The analysis of various perspectives on the student experience in post-secondary institutions allows the author to recognize student success as a dual responsibility of an individual and an institution. In this sense, institutional commitment to student success acts as a prerequisite for student success. The analysis of the relevant literature on student success-oriented initiatives of post-secondary institutions provides sufficient grounds to suggest grouping these services, programs, and strategies into three large categories according to their primary goals. Thus, institutional initiatives may be viewed as exploratory, supporting, and quality-enhancing. Exploratory initiatives aim to explore the range of issues connected to different aspects of students' academic and social life at university, identifying and prioritizing key needs through quantitative findings and case studies. The main goal of this type of institutional initiatives is to determine students' needs and priorities for a subsequent decision on an appropriate institutional trajectory. Supporting initiatives serve as the next logical step to act upon the reported results of exploratory actions. The main goal of supporting initiatives is to provide just-in-time student support of various forms facilitating student engagement and orientation. The goal of quality-enhancing initiatives is to provide opportunities for administrators, teachers, instructors, and advisors to develop further professionally, enhance the quality of their work, and maintain the quality of programs, curricula, and course designs. The results of these institutional practices worldwide lead to the conclusion that students are more likely to achieve success in their academic and social life at post-secondary institutions if the latter are committed to student success.

Keywords: institutional initiative; student success; higher educational institution; institutional commitment; student commitment.



Viktoriia Perevozniuk – Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Department of Philology and Publishing, Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine.

Research interests: professional training of English teachers, basic professional training of English teachers in the UK, personal development in modern society, social responsibility, distance education.

 inmov.krnu@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9225-3459>

УДК 378.147:811.111 (410)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-48-53>

METHODS OF FORMATION OF ENGLISH TEACHERS' SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE IN GREAT BRITAIN

The article reveals the experience of English teachers' self-educational competence formation in the UK. The essence of the teacher's self-educational competence has been defined as his ability to learn throughout life. Forms and methods of self-educational competence formation in higher education institutions in the UK have been characterized, namely: the creation of individual educational route, compiling a portfolio, independent work of students, implementation of research projects, active teaching methods, etc. The difficulties arising in the process of English teachers' self-educational competence formation in the UK have been revealed, namely: excessive independence of students in choosing subjects; dependence of success of educational and research work from tutor's ability to interest the student; lack of criteria and a single system for evaluating the effectiveness of independent work, etc.

Keywords: self-educational competence; English teachers; form; methods; difficulties; UK.

Problem statement. At the present stage of education development great demands are placed on teacher's personality: he or she must have a broad worldview, deep knowledge, various skills and abilities concerned with education activities, to be creative, sociable, socially active person, etc. It has to be a person ready to constant learning and self-improvement, is able to change according to requirements of pedagogical work and society as a whole. In view of this, the problem of formation of teacher's self-educational competence acquires special significance, because teacher's professional growth depends on his willingness and ability to learn throughout life.

It is important to note, that British system of higher education is focused on the formation of active, free, humanistically oriented individual, who strives for self-expression. Exactly therefore, one of the tasks of basic training of future teachers is the organization of a humanistic educational process, that promotes personal self-development, and language learning is considered to be important experience, that provides self-realization (Kuznetsova, 2002, p. 494). The function of teachers, in turn, is promoting the successful learning with gradual orientation of students to independent learning, whose education becomes an ongoing process, that lasts a lifetime. Thus, studying the experience of forming self-educational competence of English teachers in the UK in the process of their basic training is interesting and useful.

Research analysis. It should be noted, that certain issues of teachers training in Great Britain and their competence formation were the subject of research of both domestic and foreign scientists.

Indeed, the historical aspects of language teacher training in Great Britain were studied by O. Kuznetsova and Y. Novikova (Kuznetsova, 2002, p. 494; Novikova, 2014, p. 208). Special aspects of the implementation of language teachers' professional training in the UK are disclosed in works of V. Bazurina, I. Zadorozhna, I. Kozachenko, V. Kudina, I. Samoilyukevich, A. Sokolova, J. Coleman (Bazurina, 2006, p. 235; Zadorozhna, 2002, p. 20; Kozachenko, 2015, p. 219; Kudina, 2011, pp. 19–23; Samoilyukevich, 2007, pp. 40–44; Sokolova, 2009, p. 20; Coleman, 1997, pp. 71–78). Forms and methods of teaching students – future teachers of English in the UK are covered in research of I. Kozubovska, I. Popovich, N. Rokosov, R. Darabi, A. Moeller, A. McNutty (Kozubovska and etc., 2019, p. 32; Darabi, 2006, pp. 53–72; Moeller, McNutty, 2006, pp. 63–75). The issue of students' self-educational competencies formation in the learning process in higher education institutions of the UK is disclosed in works of E. Tanko, Y. Chimiris, O. Chubukina, T. Ghaye, K. Ghaye, K. Zeichner (Chimiris et al., 2017, pp. 314–326; Ghaye T., Ghaye K., 1998, p. 148; Zeichner, 2007, pp. 36–46). In addition, a number of scientists (Day, 1994, pp. 287–302; Hunter, 2001, p. 231) are studying issues of student motivation and professional growth. However, the problem of forms and methods of English teachers' self-educational competence formation in the UK has not become the subject of a holistic study, which led to this scientific search.

The purpose of the article is to reveal the forms and methods of English teachers' self-educational competence formation in the process of basic training in the UK.

Presenting main material. Self-educational teacher competence as an ability to carry out self-educational activities and learn throughout life implies the need of every individual in self-development and willingness to satisfy his own cognitive needs by mastering knowledge, skills, abilities and value system in a particular field. Self-educational competence is characterized by the ability to organize self-educational activities, to control the process of one's own development and adjust it according to the needs and tasks set, in order to achieve the highest level of professional skill and personal development.

It should be noted, that professional standards, which determine teachers' training in the United Kingdom (Professional Standards, 2007, p. 14; Teachers' Standards, 2011, p. 15), include a section on teacher's professional development, where special importance is attached to the formation of such skills and abilities, such as: analysis and improvement of their own pedagogical activity, independent determination of goals and directions of further growth and self-improvement; critical, creative and constructive attitude to innovations and willingness to implement the most useful of them in their own practice (Professional Standards, 2007, p. 14).

In order to form English teachers' self-educational competence, the following organizational forms and methods of teaching are used in Great Britain.

- Creation of an individual educational trajectory, that contributes to conscious management of self-educational activities, definition of personal and professional needs, improving relationships with environment, reflection of their own learning (Day, 1994, pp. 287–302). This involves planning by students of their own educational activities and providing them with training materials: training program with the content of the material; textbooks and workbooks; printed materials (tables, illustrations, diagrams); software, video and audio recordings; materials for self-checking of acquired knowledge and self-assessment; course curriculum with start dates and completion of course' components studying, deadlines for homework, consultations and exams, etc. (Kozachenko, 2015, p. 219). Teachers help students to plan their activities, to develop practical tasks, to consult and coordinate their work (Kozachenko, 2015, p. 219; Novikova, 2014, p. 208; Samoilyukevich, 2007, pp. 40–44; Sokolova, 2009, p. 20; Supporting Teacher, 2013, p. 59).

- Compiling a portfolio – a collection of training materials, which allows to record and analyze one's own achievements and difficulties while learning the language, develop reflexive student activities, form and maintain their motivation and readiness for conscious purposeful self-education (Kozachenko, 2015, p. 219; Day, 1994, pp. 287–302; Moeller, McNutty, 2006, pp. 63–75). The following types of portfolio are used: administrative language portfolio (language portfolio, which is a tool for demon-

strating the result of English language mastering); feedback language portfolio (language portfolio, which is a feedback tool); comprehensive language portfolio (language portfolio, that reflects different tasks in language mastering); language learning portfolio (language portfolio, which is a tool for autonomous language learning); assessment language portfolio (language portfolio used as a worksheet of self-education, where students choose independently subject or direction, in which they want to form language knowledge). The language portfolio can contain a variety of information (biographies of famous people, music preferences, recipes, favorite books, modern songs, descriptions of different countries of the world, etc.—everything, that can interest students). The portfolio contains also a sheet of own results, where personal achievements of the student in speech activity are fixed, his level of language mastering is determined. It helps to carry out self-assessment of knowledge and skills of the student, stimulates his self-development (Zadorozhna, 2002, p. 20).

- Independent work of students. In the UK, independent work in higher education – a well-planned process, that takes place under teachers' guidance, provided methodically and individualized in accordance with training and abilities of students (Kuznetsova, 2002, p. 494; Novikova, 2014, p. 208). This is done in order to teach students to acquire knowledge independently and apply it to solve professional problems (Novikova, 2014, p. 208; Samoilyukevich, 2007, pp. 40–44). Basic tasks of teachers are to develop tasks in academic disciplines, to ensure the implementation of individual-oriented approach when developing tasks, to create positive emotional atmosphere in the classroom, to provide assistance to students considering the degree of tasks' complexity and their individual features, to control success of performing independent work. These are the very conditions to move from the management of independent work of students to self-government, gaining experience of independent creative activity (Chimiris et al., 2017, pp. 314–326).

The independent work takes almost 60% of teaching time in the system of basic teacher training (Sokolova, 2009, p. 20). In higher education institutions of the UK different methods of classroom and extracurricular independent work are used. In particular, classroom independent work (solving situational and problem tasks, lecture notes, role-playing games, etc.) has an educational character and is a preparation for extracurricular independent work, which is characterized by scientific and practical orientation (Novikova, 2014, p. 208). The main types of independent work are studying of scientific sources in libraries, performance of educational and creative tasks, work in groups on practical projects, educational materials' development, educational and research work (preparation of literature reviews, essays, control tasks' performance, etc.) (Bazurina, 2006, p. 235; Kozachenko, 2015, p. 219; Kudina, 2011, pp. 19–23; Darabi, 2006, pp. 53–72).

The role of teacher in the organization of independent students' work consists in the formation of subject-subjective relations in educational process, the implementation of an individual-oriented approach, the establishment of feedback.

- Implementation of research projects in chosen specialty under the guidance of a research leader (Bazurina, 2006, p. 235). This includes writing articles, reports, scientific essays, thesis, etc. (Novikova, 2014, p. 208). It is important to note, that teachers' research activities include their willingness to professional self-education (Kozubovska et al., 2019, p. 32; Kudina, 2011, pp. 19–23; Supporting Teacher, 2013, p. 59; Zeichner, 2007, pp. 36–46).

However, there is no unity in the approaches to the organization of research activities of students in British universities (Novikova, 2014, p. 208). In particular, in Cambridge, only the third year of learning acquires a research character: students teach research methodology in education industry (Research and Investigation in Education) and write a theoretical thesis on the profile. At York University students' research work begins with the first year to study the module "Fundamentals of research work" (Skills for Studying), then continues in the second year while mastering the theoretical module "Methodology of pedagogical research" (Educational Research Methods) and ends in the third year by writing a diploma work of practical character (University of York, 2013). It is important to note, that in all higher education institutions diploma work is a full-fledged module for 30–40 credits and provides for individual consultations with tutor, independent work of students, organization of lectures and seminar (group) classes

on the researched problem. Such organization of research work ensures the unity of requirements for students' diploma works and allows you to focus on their content (Novikova, 2014, p. 208).

- Seminars devoted to detailed study of current and complex problems of discipline. Workshops usually have problematic character and take place in the form of group discussions. Seminars develop future teachers' skills and the abilities to search and analyze information independently, to defend their own opinion and draw conclusions as well as form the ability to make optimal decisions, develop the culture of scientific thinking (Bazurina, 2006, p. 235; Novikova, 2014, p. 208).

- Active teaching methods, namely: business and role-playing games, "case method" (solving situational problems), problem-solving methods, group and mass discussions and debates, trainings, etc. They allow to develop thinking of English teachers, their skills and abilities to interact with society, help students to acquire new knowledge independently, creatively apply them in the new situations, that reproduce professional activity of a teacher, and later – in his own work (Kozubovska et al., 2019, p. 32; Novikova, 2014, p. 208).

- Consultations of leading teachers of higher education institutions and more experienced teachers (Kudina, 2011 pp. 19–23).

- Reflection during classes (Kozubovska and etc., 2019, p. 32) and reflective practice – introspection (self-analysis) of practical activities for its results fixation, analysis and increase of its effectiveness in the future. It accompanies the whole process of teacher training, promotes the development of critical thinking skills and engages students to professionally-oriented activities.

Reflection is realized mostly as a written analysis of their own activities (in the form of a portfolio, reflective diary of pedagogical practice, educational blog, forum, etc.) or reflexive dialogue with tutor (Novikova, 2014, p. 208; Ghaye T., Ghaye K., 1998, p. 148).

Despite the similarity of organizational forms and methods of development of self-educational competence, ways of their realization differ one from another, because methods of teaching the subject are specific and their choice depends on subjects' profile and chosen model of student's professional training (Novikova, 2014, p. 208).

Summarizing the selected forms and methods of English teachers' self-education competence development, it is important to emphasize, that the part of individual work of students in the UK is increasing (thus, some universities have a middle vacation (up to eight weeks) as the time for independent learning) (Kozachenko, 2015, p. 219). University training is recognized as one that forms students' skills of independent acquisition of knowledge and active work with information technology and promotes development of cognitive processes (Coleman, 1997, pp. 71–78).

Special importance for teachers' self-educational competence formation is attached to distance learning and preparation for integration of information and communication technologies in the educational process, because it provides the development of individual's self-educational activity skills (Samoilyukevich, 2007, pp. 40–44). At the same time, a scientific search, that was conducted, (Kozubovska et al., 2019, p. 32; Chimiris et al., 2017, pp. 314–326; Hunter, 2001, p. 231) revealed some difficulties in the application of forms and methods of self-educational competence development in the process of English teachers basic training in the UK, in particular: unreasonable amount of time allotted to independent work of students; providing students with excessive independence, when choosing training disciplines, which, to some extent, "blurs" the structure of the curriculum at the master's level; lack of diagnostics of the level of students' readiness for independent work; significant dependence of educational and research work' success from the ability of supervisor to interest the student in scientific activity; exaggeration of the role of independent work, which leads to difficulties in assessing learning outcomes, the inability to obtain reliable information about actual level of knowledge, skills and abilities of students; lack of developed criteria and a single evaluation system efficiency of independent work of students, that leads to their free mastery of information; not always responsible attitude of students to independent work; lack of UK Unified Database about distance learning courses at universities, which would provide students with complete information about various distance courses; financial difficulties in implementing distance learning and information educational technologies, etc.

Conclusions. Thus, the principles and national standards for the training of British English teachers emphasize early professionalization, applied professional disciplines and formation of a “reflective teacher-practitioner”. Use of new educational technologies, forms and teaching methods (creating an individual educational trajectory, compiling a portfolio, independent work of students, research projects, seminars, consultations, active methods of learning, reflection) gives the opportunity to form teachers’ aspirations and skills of self-educational activity, to model social and subject content of future professional activity and creates students’ complete idea of the creative nature of teaching profession. The study doesn’t cover all aspects of the problem. We consider the coverage of the peculiarities of the use of different types of teaching and educational technologies in English teachers’ training in the UK for the formation of his self-educational competence to be the prospect of its further development.

References

- [1] Bazurina, V. M. (2006). *Profesiyna pidhotovka maibutnih vchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii*. PhD thesis: 13.00.01, Zhytomyr Ivan Franko State University, 235. [in Ukrainian].
- [2] Zadorozhna, I. P. (2002). *Osoblyvosti metodychnoi pidhotovky vchyteliv angliyskoi movy u Velykiy Btytanii*. Extended abstract of PhD thesis: 13.00.04, 20. [in Ukrainian].
- [3] Kozachenko, I. V. (2015). *Innovatsiyni tehnologii v systemi pidhotovky maibutnih uchyteliv inozemnyh mov u Velykiy Brytanii ta Ukraini (porivnialnyi analiz)*. PhD thesis: 13.00.04, State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda», 219. [in Ukrainian].
- [4] Kozubovska, I., Popovych, I., & Rokosovyyk, N. (2019). *Zmist, formy i metody pidhotovky pedahohichnyh kadriv do naukovodoslidnytskoi diyalnosti u Velykiy Brytanii*. Methodical recommendations, Uzhhorod National University, 32. [in Ukrainian].
- [5] Kudina, V. V. (2011). *Modeli profesiynoi pidhotovky vchyteliv u riznyh krainah: zistavnyi analiz. Theoretical Questions of Culture, Education and Upbringing*, Kyiv National Linguistic University, 44, 19–23. [in Ukrainian].
- [6] Kuznetsova, O. Yu. (2002). *Rozvytok movnoi osvity u serednih i vyschych navchalnyh zakladah Velykoi Brytanii dryhoi polovyny XX st.* Doctor’s Thesis: 13.00.01, Kharkiv State Pedagogical University named after H. S. Skovoroda, 494. [in Ukrainian].
- [7] Novikova, Yu. B. (2014). *Praktiko-orientirovannyi podhod k professionalnoi podgotovke britanskogo uchitelia (konets XX – nachalo XXI v.v.)*. PhD thesis: 13.00.01, Institution of Higher Professional Education «Moscow State Regional Social and Humanitarian Institute», 208. [in Russian].
- [8] Samoylyukevych, I. V. (2007). *Profesiynyi portret suchasnoho vchytelia inozemnoi movy u Velykiy Brytanii*. *Bulletin of Zhytomyr Ivan Franko State University*, Zhytomyr Ivan Franko State University, Issue 33, 40–44. [in Ukrainian].
- [9] Sokolova, A. V. (2009). *Profesiyna pidhotovka vchytelia u systemi pedahohichnoi osvity Anglii i Shotlandii*. Extended abstract of PhD thesis: 13.00.01, 20. [in Ukrainian].
- [10] Chimiris, Yu. V., Tanko, Ye. V., & Chubukina, O. V. (2017). *Tendentsii rozvytku organizatsii samostiynoi roboty studentiv v universytetah Velykoi Brytanii*. *Humanitarian Bulletin of State Higher Educational Institution «Pereyaslav-Khmelnitsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda»*. *Gnosis*, 37(3), T. I(21): Thematic Issue «International Chelpanivski psychological-pedagogical reading», 314–326. [in Ukrainian]
- [11] Coleman, J. A. (Ed. by E. Hawkins). (1997). *University Courses for Non-specialists*. London: CILT, 71–78.
- [12] Darabi, R. (2006). *Basic Writing and Learning Communities*. *Journal of Basic Writing*, 25 (1), 53–72.
- [13] Day, Ch. (1994). *Personal Development Planning: a Different Kind of Competency*. *British Journal of In-Service Education*, Vol. 20. № 3, 287–302.
- [14] Ghaye, T., & Ghaye, K. (1998). *Teaching and Learning through Reflective Practice*. London: Routledge, 148.
- [15] Hunter, M. (2001). *Raising Learner’s Motivation. Effective Teaching at High School and University*. Boston: Allyn and Bacon, 231.
- [16] Moeller, A. K., & McNutty, A. (Eds. D. McAlpine and S. Dhonau. Eau Claire, WI: Crown Prints). (2006). *WebQuests, Teacher Preparation and Language Learning: Theory into Practice. Responding to a New Vision for Teacher Development: 2006 Report of the Central States Conference on the Teaching of Foreign Languages*, 63–75.
- [17] *Professional Standards for Teachers*. (2020). *Qualified Teacher Status*. London: TTA, p. 14.

- [18] European Commission. Education and training. (2013). *Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes*. p. 59 URL: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf (date of application: 03.12.2019).
- [19] Teachers' Standards: Guidance for School Leaders, School Staff and Governing Bodies. (2011). London: Department for Education, p. 15.
- [20] University of York. *Department of Education*. (2013). URL: <http://www.york.ac.uk/education/> (date of application: 03.04.2020).
- [21] Zeichner, K. (2007). Accumulating Knowledge Across Self-Studies in Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 58. Issue 1, 36-46.

Перевознюк Вікторія, к. пед. н., доцент кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, Кременчук, Україна.

МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розкривається досвід формування самоосвітньої компетентності учителів англійської мови у Великобританії. Сутність самоосвітньої компетентності вчителя визначено як його здатність здійснювати самоосвітню діяльність та вчитися протягом усього життя, що передбачає потребу людини у саморозвитку та готовність задовольнити свої пізнавальні потреби шляхом оволодіння знаннями, уміннями, навичками та системою цінностей у певній сфері, що виявляється у здатності організувати самоосвітню діяльність, контролювати процес розвитку та коригувати його відповідно до потреб та завдань з метою досягнення високого рівня професійних навичок та особистісного розвитку. Охарактеризовано форми та методи формування самоосвітньої компетентності вчителя англійської мови у вищих навчальних закладах Великобританії, а саме: створення індивідуального освітнього маршруту, складання портфоліо, самостійна робота студентів, реалізація дослідницьких проєктів з обраної спеціальності під керівництвом наукового керівника (написання статей, доповідей, наукових есе, дипломних робіт), семінари, активні методи навчання (ділові та рольові ігри, «метод кейсів»), методи вирішення проблем, дискусії та дебати, тренінги), консультації, рефлексія під час занять та рефлексійної практики. Виявлено труднощі, що виникають у процесі формування самоосвітньої компетентності вчителів англійської мови у Великобританії, а саме: надмірна самостійність учнів у виборі предметів; залежність успіху навчальної та дослідницької роботи від уміння керівника зацікавити студента науковою діяльністю; відсутність критеріїв та єдиної системи оцінки ефективності самостійної роботи, неможливість отримання достовірної інформації про рівень знань, умінь та навичок учнів; безвідповідальне ставлення учнів до самостійних виконавських робіт; відсутність єдиної інформаційної бази щодо курсів дистанційного навчання в університетах; фінансові труднощі при впровадженні дистанційного навчання та інформаційних освітніх технологій тощо.

Ключові слова: самоосвітня компетентність; вчителі англійської мови; форми; методи; труднощі; Великобританія.

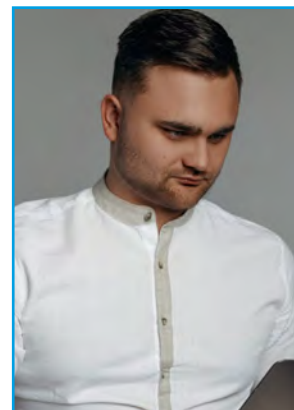


Наталія Сейко – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальних технологій, Житомирський державний університет імені І. Я. Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: історія соціальної педагогіки, історія освіти, теорія і практика соціального фандрайзингу.

✉ sejkona.zdu@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-6197-9553>



Микола-Олег Єршов –

аспірант, Житомирський державний університет імені І. Я. Франка, м. Житомир, Україна.

Коло наукових інтересів: історія педагогіки, тенденції ІТ-освіти в Україні, дуальна освіта, правознавство.

✉ my.yershov@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-6839-622X>

УДК 377/378:004–043.86(100)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-54-64>

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ ІТ-ОСВІТИ

У статті представлено аналіз досвіду ЄС, США, Китаю, Сінгапуру, Південної Кореї, Індії, Малайзії у сфері забезпечення сталого цифрового розвитку освіти й суспільства. Показано, що в освітній політиці економічно розвинених держав актуалізоване поняття «розумне зростання», ключовим аспектом якого є розвиток ІТ-освіти, що передбачає: постійне оновлення змісту освітніх програм; функціонування тренінгових ІТ-центрів; розвиток дистанційної форми навчання; розгортання мережі віртуальних навчальних спільнот; залучення іноземних студентів до навчання на ІТ-спеціальностях; забезпечення працевлаштування в ІТ-галузі та на цифрових робочих місцях інших ринків праці. Охарактеризовано особливості реалізації державної освітньої політики цих країн, що можуть становити інтерес для розвитку вітчизняної ІТ-освіти.

Ключові слова: ІТ-освіта, цифровізація освіти, цифрові навички, цифрова компетентність, інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Актуальність пропонованого дослідження зумовлена інтенсивними темпами розвитку вітчизняної ІТ-галузі, що потребують внесення змін до підготовки в Україні висококваліфікованих ІТ-спеціалістів, фахівців для цифрового ринку праці та грамотних членів цифрового суспільства, а також значним позитивним досвідом організації сприяння розвитку ІТ-освіти в ЄС та інших розвинених країнах світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковий інтерес для здійсненого дослідження становили праці зарубіжних та вітчизняних дослідників, присвячені різним аспектам розвитку ІТ-освіти, зокрема: зарубіжного досвіду цифровізації освіти (В. Белан (Белан, 2021), І. Іванюк (Іванюк, 2015а, Іванюк, 2015в, Іванюк, 2013), О. Локшина (Локшина, 2019), О. Пінчук (Биков & Пінчук, 2017); розвитку дуальної (Н. Кулалаєва та С. Леу (Kulalaieva & Leu, 2018)) та дистанційної освіти за кордоном (О. Локшина (Локшина, 2019), Г. Хоружий (Хоружий, 2016)) та в Україні (О. Базелюк, Л. Майборода, О. Спірін, Л. Петренко (Базелюк, 2018), В. Биков (Биков & Пінчук, 2017)). Джерельною базою дослідження стали також європейські документи щодо розвитку ІТ-освіти, інформаційно-аналітичні і статистичні матеріали МОН України, вітчизняних наукових установ, офіційних сайтів громадських організацій та об'єднань (Експрес-аналіз, 2021), (Єврокомісія, 2021), (ІТ-спеціальності, 2021), (Локшина, 2019), (Council, 22.05.2018), (New priorities, 2015), (Recommendation, 18.12.2006). З'ясовано, що проблема розвитку ІТ-освіти є актуальною в усіх розвинених країнах світу, в Україні значна увага приділяється розвитку дистанційної форми здобуття освіти, розробленню і використанню електронних освітніх ресурсів, проблемам цифрової освіти педагогів тощо. Водночас актуальним залишається узагальнення досвіду й основних тенденцій розвитку ІТ-освіти в розвинених країнах світу.

Формулювання цілей статті: проаналізувати досвід й узагальнити основні тенденції розвитку ІТ-освіти в економічно розвинених країнах світу.

Виклад основного матеріалу. Розвиток усіх напрямів вітчизняної ІТ-освіти тісно пов'язаний з освітніми тенденціями розвинених країн світу. Водночас, з огляду на інтеграцію України до ЄС, особливого значення набуває врахування європейського законодавства та досвіду країн ЄС щодо розвитку ІТ-освіти.

Основою успіху ІТ-галузі в європейських країнах можна вважати той факт, що впродовж усього становлення законодавства ЄС, увага законотворців завжди була прикута до важливості організації державного сприяння формуванню в громадян об'єднаної Європи навичок життя й діяльності у постіндустріальному суспільстві, серед яких чільне місце неодмінно належало цифровим компетентностям.

У 2002 р. Європейською Радою було затверджено найважливі освітні цілі, що мали бути досягнуті до 2010 р. та розроблено «Робочу програму з освіти та професійної підготовки 2010», якою передбачалося створення умов для вдосконалення навичок, необхідних для життя в інформаційному суспільстві. Того ж 2002 р. було оприлюднено Повідомлення Комісії «Європейська зона навчання протягом усього життя – це реальність» і Резолюція Ради (ЄС) від 27 червня 2002 р. про навчання протягом усього життя. Ці документи містили положення про «нові основні навички», що повинні формуватися від дошкільного віку до післяпенсійного.

У 2002 р. у Системі дій щодо розвитку компетенцій і кваліфікацій впродовж життя, прийнятій європейськими соціальними партнерами, основою забезпечення конкурентності організацій було визнано їх здатність визначати компетенції та сприяти їх розвитку для всіх робітників. Як показав у майбутньому досвід діяльності великих ІТ-компаній Європи, ці декларації стали стимулом для інтенсивного розвитку корпоративної ІТ-освіти.

На засіданнях Європейської Ради (м. Брюссель, 2003), присвяченим проблемам безробіття, підкреслювалася важливість розвитку програми навчання впродовж життя для сприяння пристосуванню людей до вимог цифрового суспільства та нових ринків праці, що спрямовувало європейську освітню політику на розвиток ІТ-освіти для дорослого населення.

У травні 2003 р. Рада Європи ухвалила європейські еталонні рівні (так звані «відправні точки»), що декларували зобов'язання щодо якісних покращень у системі європейської освіти, тісно пов'язаних з отриманням основних компетенцій, у тому числі й навичок роботи з цифровими носіями.

Дослідження професійної освіти і навчання, проведене у м. Маастрихт у 2004 р., виявило значну різницю між рівнем освіти, необхідної для успішного працевлаштування на сучасних ринках праці, та фактичним рівнем освіти європейських робітників. У результаті було з'ясовано,

що більше третини робітників (80 мільйонів осіб) мали низьку кваліфікацію, у той час, коли очікувалося, що у 2010 р. майже половина нових робочих місць потребуватимуть кваліфікації відповідно до вищої освіти. Це змусило європейські уряди переглянути освітню політику щодо підготовки населення до життя й діяльності в умовах інтенсивної цифровізації економіки та всіх сфер життя суспільства.

У 2004 р. було підготовлено Спільний Звіт Ради/Комісії щодо «Робочої програми з освіти та професійної підготовки 2010», де було підтверджено необхідність забезпечення усіх громадян актуальними компетенціями і запропоновано розробити спільні європейські умови і принципи для формування «Структури основних компетенцій». Ця ідея була також підтримана у Європейському молодіжному пакті, що додавався до висновків засідання Європейської Ради (м. Брюссель, 22–23 березня 2005 р.) та в «Інтегрованих настановах для досягнення росту та зайнятості 2005–2008», затверджених на засіданні Європейської Ради у 2005 р.

У 2006 р. Європейським Парламентом і Радою Європи було оприлюднено Рекомендації «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» (The main competencies, 2006), що стали результатом узагальнення вказаних вище документів у сфері розбудови європейського освітнього простору. Усім державам-членам ЄС було запропоновано в межах національних стратегій навчання упродовж усього життя розробити систему основних компетенцій, використовуючи представлені в додатках до Рекомендацій «Основні компетенції для навчання протягом усього життя – Європейські еталонні рамки». Серед восьми визначених еталонними рамками основних компетенцій, четвертим пунктом включено «навички роботи з цифровими носіями». У документі йдеться також про те, що всі зазначені компетенції є однаково важливими, близькими та взаємопов'язаними. «Загальні знання мов, освіченість, здібність до кількісного мислення та обізнаність у сфері інформаційних і комунікаційних технологій, – йдеться в еталонних рамках, – це необхідна основа для навчання, а навчання заради здобуття знань включає всю навчальну діяльність» (The main competencies, 2006). Уміння роботи з цифровими носіями визначається як «упевнене і критичне використання Технологій інформаційного суспільства (ТІС) для роботи, відпочинку і спілкування». До основних навичок у ТІС віднесено: використання комп'ютерів для пошуку, оцінювання, зберігання, поширення, представлення й обміну інформацією, для спілкування й участі в роботі об'єднаних мереж через інтернет. Зазначалося, що формування таких навичок потребує ґрунтовного розуміння природи, ролі й можливостей ТІС в особистому, професійному і соціальному житті; це передбачає й уміння використовувати комп'ютери для електронної обробки тексту, електронних таблиць, баз даних, зберігання й керування інформацією, розуміння можливостей і потенційних небезпек інтернету, спілкування за допомогою електронних засобів масової інформації (електронна пошта, сервісні програми мережі) для роботи, відпочинку, навчання, досліджень, творчих пошуків. «Еталонні рамки» особливу увагу акцентують також на важливості вміння особи розбиратися в достовірності і надійності доступної в мережі інформації, правових та етичних принципів інтерактивного використання ТІС.

Важливо уточнити, що особливістю документу є фокусування уваги на людині як головній цінності (The main competencies, 2006). Саме тому запропоновані в «еталонних рамках» цифрові навички зорієнтовані на всі рівні освіти – дітей (щоб забезпечити належну основу для свідомого професійного вибору та подальшого навчання); молодих людей (для ліквідації прогалів в освіті, забезпечення її послідовності та наступності, успішного працевлаштування та реалізації кар'єри); дорослих (для перекваліфікації чи підвищення професійної майстерності); вчителів і тренерів (для розвитку і вдосконалення набутих навичок); осіб з особливими потребами (для забезпечення рівного доступу до освіти).

Досвід європейських країн у справі розвитку ІТ-освіти свідчить також про суттєвий вплив заходів щодо вдосконалення цифрових компетентностей населення (реалізованих у межах «Робочої програми з освіти та професійної підготовки 2010») на розвиток економіки й конкурентоспроможності країн ЄС на міжнародному рівні.

Ці досягнення 22 травня 2018 р. розглядалися Європейським Парламентом і Радою ЄС, на основі чого було ухвалено Рамкову програму оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018/C189/01) (Council, 22.05.2018). Важливо, що в даному документі, як і в попередньому, цифрова компетентність є незмінною серед восьми основних ключових компетентностей, необхідних для повноцінного життя й діяльності громадян ЄС. У Рамковій програмі 2018 р. вона визначається як упевнене, критичне й відповідальне використання та взаємодія з цифровими технологіями для навчання, роботи, участі у суспільному житті. Вона об'єднує інформаційну грамотність, медіаграмотність, створення цифрового контенту (зокрема програмування), безпеку (цифрове благополуччя, компетенції, пов'язані з кібербезпекою), інтелектуальну власність. Як бачимо, основна відмінність визначення цифрової компетентності в редакції оновленої Рамкової програми 2018 р. полягає в необхідності забезпечення реагування особистості на швидкозмінний цифровий контекст та акцентуванні уваги на формуванні медіаграмотності й розвитку критичного мислення, зокрема, в контексті використання соціальних медіа (Локшина, 2019, с. 27).

Уряди потужних держав світу переконані у тому, що від стабільності функціонування й розвитку ІКТ-галузі залежить суспільне порозуміння в країні та стає зростання економіки. Про це йшлося, зокрема, у Стратегії соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 р. «Європа 2020», де визначалися три ключові фактори розвитку: розумне зростання (сприяння розвитку інновацій та освіти), стає зростання (підвищення ресурсоефективності), загальне зростання (сприяння соціальній і територіальній згуртованості, зменшенню рівня безробіття, спрощення процесу набуття навичок). Серед семи Флагманських Ініціатив Стратегії «Європа 2020» – окреме місце відведене Плану розвитку цифрових технологій в Європі, що передбачав створення спільного Цифрового Ринку на основі надшвидкого інтернету (Пенні, 2011, с. 5).

У вересні 2021 р. Колегією Єврокомісії було затверджено нове бачення цифрового розвитку ЄС до 2030 р. (Єврокомісія, 2021). Основна мета нової цифрової декади об'єднаної Європи – спрощення для громадян і бізнесу доступу до найсучасніших технологій задля підвищення їх безпеки та екологізації життя й діяльності. Визначений у документі Цифровий Компас покликаний відобразити чотири основні напрями цифрової трансформації ЄС до 2030 р.:

- *цифрова освіта населення та підготовка освічених спеціалістів для сфери цифрових технологій* (очікується, що не менше 80% дорослого населення Європи матиме базові цифрові навички та не менше 20 мільйонів чоловіків і жінок зі спеціальною освітою будуть працювати у цифровій сфері);
- *розвиток ефективної та безпечної цифрової інфраструктури* (заплановано покрити мережею 5G всі домогосподарства й населені регіони та створити перший квантовий комп'ютер);
- *цифровий розвиток бізнесу* (передбачається, що три чверті всіх компаній будуть використовувати «хмарні» комп'ютерні послуги, великі бази даних і засоби штучного інтелекту; понад 90% малих і середніх підприємств повинні досягти щонайменше базового рівня застосування комп'ютерних технологій);
- *цифровий розвиток державного сектору* (всі ключові громадські послуги стануть доступними онлайн; всі європейці матимуть доступ до власних електронних даних про стан здоров'я, отримують «зелений цифровий сертифікат» вакцинації; не менше 90% громадян ЄС будуть використовувати засоби цифрової ідентифікації).

Усі визначені у Цифровому Компасі ЄС напрями мають бути включені до Політичної програми, затверджені на рівні Європейського Парламенту та Європейської Ради і трансформовані у програму скоординованих дій з цифрового розвитку кожної країни ЄС. На переконання Єврокомісії, ці зусилля допоможуть ЄС подолати глобальні виклики, вдосконалити співпрацю з міжнародними партнерами й розвинути ефективне і стійке цифрове партнерство. Зокрема, є наміри створити Раду ЄС–США з питань торгівлі і технологій, підтримувати міжнародних партнерів

шляхом створення Фонду цифрових комунікацій. Означені цілі відображені у Багаторічному бюджеті ЄС на 2021–2027 рр., де на цифровий розвиток передбачено 20% витрат, та в інвестиційному фонді «Нове покоління ЄС». Загальна сума інвестицій у цифровий розвиток сягає 1,8 трильйона євро.

У політиці багатьох розвинених країн світу актуалізоване поняття «розумне зростання», ключовим аспектом якого є розвиток ІТ-освіти. «Розумне зростання» передбачає розвиток і вдосконалення трьох основних напрямів: формування змісту навчальних програм; функціонування тренінгових центрів; забезпечення працевлаштування. Центром економічного відновлення було проаналізовано особливості цифровізації низки країн світу, серед яких Китай, Сінгапур, Південна Корея, Індія, Малайзія.

Аналіз *освітніх програм* і державної політики цих країн дав змогу виокремити певні особливості державного сприяння розвитку ІТ-освіти (Експрес-аналіз, 2021):

- у Китаї посилено фокус уваги держави на вивчення наук і технологій починаючи зі школи та створено ефективну систему державного заохочення співпраці ІТ-компаній і закладів освіти;
- у Індії визначено обов'язкове вивчення англійської мови, починаючи з початкових класів загальноосвітньої школи, й запроваджено систему постійного моніторингу основних трендів у ІТ-галузі та оперативної корекції освітніх програм;
- у Малайзії запроваджено практику розроблення освітніх програм спільно з ІТ компаніями та встановлено додаткові стипендії для студентів, які навчаються за ІТ-спеціальностями;
- у Сінгапурі передбачена обов'язкова початкова ІТ-освіта з вивченням англійської мови та розроблено державну кампанію з запрошення відомих іноземних закладів вищої освіти до відкриття своїх філій на території Сінгапуру;
- у Південній Кореї встановлено обов'язкову ІТ-освіту, починаючи з перших класів школи.

Ці країни мають також позитивний досвід сприяння розвитку *тренінгових центрів* для розвитку ІТ-освіти:

- у Китаї є змога відкривати філії іноземних тренінгових центрів;
- в Індії створено мережу тренінгових та сертифікаційних ІТ-центрів, що функціонують на основі кооперації держави і приватного сектору;
- у Малайзії підвищення цифрової культури та освіти суспільства організоване через запровадження механізму «ваучерів» для населення та створення загальнодержавної мережі сертифікаційних центрів ІТ-навичок;
- у Сінгапурі функціонують постійно діючі тренінгові програми для підвищення цифрової грамотності населення та удосконалення професійної майстерності ІТ-спеціалістів;
- у Південній Кореї сформовано мережу державно-приватних тренінгових та сертифікаційних центрів та запроваджено Національну програму підвищення цифрової грамотності громадян із акцентом на адаптацію до цифрового суспільства людей похилого віку та з особливими потребами

У США та багатьох інших розвинених країнах світу особлива увага приділяється різним *програмам залучення талантів* з усього світу до ІТ-галузі та працевлаштування в ІТ-індустрії. Державами-членами Євросоюзу також розроблена широка стратегія інтернаціоналізації освіти, що має реалізовуватися у трьох основних напрямках, одних із яких є ІКТ та ІТ навчання (Хоружий, 2016, с. 359).

Практично всі європейські країни приділяють посилену увагу *мотивації педагогічних працівників* до використання в освітньому процесі сучасних ІКТ, спрямованих на забезпечення індивідуальних освітніх потреб студентів. В ЄС переконані, що від мотивації і якості педагогів залежить успіх будь-яких розпочатих в країні реформ (Хоружий, 2016, с. 168).

В усіх країнах світу з потужними економіками ІКТ активно використовуються у процесі взаємодії держави, бізнесу й громадянина, що потребує постійного підвищення якості всіх рівнів ІТ-освіти. Відтак уже в перші десять років XXI століття у більшості країн світу було визнано по-

требу запровадження дієвих механізмів моніторингу якості ІТ-освіти. Значного досвіду в цьому питанні було досягнуто національною установою «Норвезький центр для ІКТ в освіті» (2010), метою якого є розроблення інструментів освітніх вимірювань та проведення моніторингових досліджень з якості освіти (Іванюк, 2015в, с. 205–206). Центр розробив низку онлайн-інструментів для моніторингу, підтримки й оцінювання ефективності використання вчителями та адміністраторами закладів освіти цифрових технологій, серед яких:

- «Шкільний наставник» (онлайн-інструмент самооцінювання управлінцями загальноосвітніх шкіл власної цифрової компетентності з метою контролю використання інвестицій школи в цифрове обладнання й удосконалення цифрової компетентності педагогів);
- «Цифрова компетентність» (завдання для оцінювання якості цифрової компетентності учнів і вчителів, визначення взаємозв'язку між рівнем розвитку цифрової компетентності учнів у школі та поза її межами);
- «Педагогічна практика» (оцінювання ефективності педагогами використання ІКТ у процесі навчання і викладання);
- «Ресурси школи» (завдання для аналізу освітнього середовища школи, її забезпеченості цифровими ресурсами – прикладними програмами, апаратними засобами, навчальними платформами, технічною підтримкою, інфраструктурою тощо);
- «Організація» (оцінювання культури школи у питаннях її відкритості до використання ІКТ та організації обміну практичним досвідом);
- «Учитель-наставник» (онлайн-інструмент самооцінювання педагогами власної цифрової компетентності за напрямками – ІКТ у педагогіці; цифрова продукція; цифрові рішення; цифрова комунікація).

Цифрова ера зумовила виникнення важливого освітнього феномену, що отримав назву «*віртуальна (мережева) навчальна спільнота*». Такі спільноти є реальними групами науковців, педагогів, здобувачів освіти, які для взаємного обміну навчальною інформацією використовують електронні засоби й мережі. Основною метою віртуальних навчальних спільнот є створення універсального механізму розв'язання надскладних освітніх питань, що потребують значних матеріальних ресурсів і технологій, залучення фахівців, колективів і співтовариств із різних країн світу, надшвидкого подолання географічних відстаней, державних кордонів, мовних бар'єрів тощо. Ці спільноти стали викликом для неперворотних освітніх систем індустріального суспільства. Нині вони є комунікаційними, організаційними та видавничими платформами для міжособистісного і групового професійного спілкування, оприлюднення інтерактивного контенту, поширення наукових ідей і позитивного досвіду. Головна їхня ознака – перетворення традиційного академічного процесу навчання на «захоплюючий та ефективний» (Іванюк, 2013, с. 63).

Популярним у Європі є освітній портал «eTwinning» (Спільнота для шкіл у Європі), що є частиною програми ЄС «Коменіус» у сфері освіти для шкіл, створений з метою розвитку колективних проєктів з ІКТ. До структури даного порталу входить також окрема навчальна спільнота «Час за часом», покликана розвивати освітній напрям «Європейське громадянство» – розвивати полікультурні й міждисциплінарні знання щодо впливу часу на суспільні трансформації. Ця спільнота об'єднує педагогів з Болгарії, Іспанії, Італії, Латвії, Литви, Польщі, Румунії, Словаччини. Портал є також доступним для учнів. Працює він у трьох вимірах: сайт (відкритий для широких кіл громадськості з метою популяризації проєктів); робочий стіл – блог, чат, е-пошта, гостьова книга (доступні лише для зареєстрованих користувачів) і простір «Твінспейс» (доступний лише для членів проєкту). Увесь поширений в мережі контент оприлюднюється як видання, що є результатом роботи проєкту.

Великої популярності набувають також віртуальні спільноти для вивчення іноземних мов («Englishforums» (<http://surl.li/aeite>), «Bussu» (<http://surl.li/aeita>), «Livemocha» (<http://surl.li/aeitb>), «LinguaLeo» (<http://surl.li/aeitd>), «Myngle» (<https://www.myngle.com/>). За таким самим принципом вибудовуються й популярні в Україні спільноти [14]: лінгвістична спільнота «Speaku» (<http://surl.li/aeiti>), яку називають мовним «фейсбуком», де можна спілкуватися з людьми з усього світу;

всесвітня мовна спільнота «HelloTalk» (<https://www.hellotalk.com/>), інтерфейс якої має низку сучасних інструментів, що роблять мовну практику цікавою і захоплюючою; співдружність безкоштовного мовного обміну «Polyglotclub» (<http://surl.li/aeiub>) тощо.

Започатковані в Європі й поширені в усьому світі віртуальні спільноти мають не лише важливе педагогічне значення, сприяючи формуванню сучасних цифрових навичок, але й соціокультурне, оскільки є спільнотами без кордонів, що у процесі взаємного навчання зміцнюють зв'язки між культурами і країнами, що свідчить про реальні успіхи європейців у реалізації Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018).

Разом із віртуальними спільнотами в усьому світі стало стрімко розвиватися *дистанційне навчання* як один із напрямів цифровізації освіти. Європейською Комісією електронне/дистанційне навчання (з англ. distance e-learning) визначається як використання нових мультимедійних технологій та Інтернету для підвищення якості навчання шляхом спрощення доступу до ресурсів і сервісів, віддаленого обміну знаннями та спільною роботою. Це відповідає прагненням розвинених країн світу забезпечити можливості для формування індивідуальних освітніх траєкторій здобувачів освіти, вільного вибору ними освітніх програм і навчальних курсів, створення умов для доступної і безпечної освіти в умовах пандемії. Про це йдеться у багатьох європейських документах, зокрема у рамковій стратегії «Освіта та професійна підготовка 2020», «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (2015) (New priorities, 2015), «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (2012), «Перехід до відкритої освіти: інноваційне викладання і навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів» (2015).

Одними з перших у світі онлайн-навчання запровадили європейські університети, зокрема: Британський відкритий університет, Тюбінгенський університет. Нині у європейських країнах функціонують спеціальні центри (осередки) дистанційного навчання. Зокрема, лише в Республіці Польща діє до десяти таких центрів мультимедійної освіти при закладах вищої освіти (Белан, 2021, с. 61–62). З цією метою університети створюють спеціальні веб-сайти з відкритим доступом для ознайомлення з навчальними матеріалами, опанування онлайн-курсів, консультування, проведення дискусій, обміну досвідом тощо. Однак у XXI ст. масові відкриті онлайн-курси (МООС) стали характерною ознакою освіти США, де працюють потужні провайдери (Coursera, edX, Udacity тощо), пропонуючи сотні дистанційних курсів, що охоплюють навчанням близько 3 млн. здобувачів освіти (Белан, 2021, с. 55).

Початок XXI ст. відзначений активним розвитком ІТ-освіти у США, що випередила європейську в розробленні та використанні ІКТ. За даними порталу International Student, університети США, де вивчаються ІТ-спеціальності, посідають почесні місця в рейтингу QS і є дуже вибагливими до вступників. Наприклад, у 2016 р. до університету Стенфорд було прийнято лише 4,8% із майже 44 000 абітурієнтів, до Массачусетського технологічного інституту – 8% (Меґедінюк, 2016). Однак попри те, що американські університети не мають проблем з контингентом, у країні ведеться активна робота щодо залучення до ІТ-підготовки талановитих іноземних студентів. З цією метою американські університети пропонують три основні програми, що є складовою першого року навчання: комплексна прискорена (2 семестри / 9 місяців), академічна прискорена (2 семестри / 9 місяців) та розширена прискорена (3 семестри / 12 місяців). Вибір програми залежить від рівня володіння здобувачем освіти англійською мовою. Для інформування потенційних абітурієнтів про умови навчання на ІТ-спеціальностях у закладах освіти США в різних країнах світу відкрито спеціальні онлайн-агенції, що є офіційними представниками приймальних комісій американських коледжів та університетів.

ІТ-спеціальності посідають третє місце в ряду пріоритетів іноземних студентів, що вирішують учитися в американських закладах вищої освіти. Зокрема, у Гарварді, попри дуже великі конкурси, навчається понад 11% іноземних студентів. Головними причинами цього є: широкий вибір освітніх програм, високий рівень викладання й технічного забезпечення університетів,

гнучкі освітні траєкторії та високі перспективи працевлаштування після опанування програми. Відомо, наприклад, що випускники лише Массачусетського технологічного інституту відкрили понад 30 000 компаній, створивши 4,6 млн. робочих місць, що приносять американському бюджету близько 1,9 трлн. доларів річного прибутку.

В університетах США галузь інформаційних технологій представлена великою низкою спеціалізацій, більшість із яких можуть бути окремими дисциплінами. Комп'ютерні технології охоплюють кілька основних напрямів (теорія комп'ютерної техніки, апаратних систем, систем програмного забезпечення та наукових обчислень). Щоб отримати диплом американського університету за напрямом «Комп'ютерні науки», здобувачу освіти потрібно обрати кредити з переліку дисциплін (до 30), кількість і обсяг яких залежать від обраної спеціальності

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз досвіду ЄС та інших країн світу у сфері забезпечення сталого цифрового розвитку освіти й суспільства дає підстави стверджувати, що розвиток усіх напрямів вітчизняної ІТ-освіти тісно пов'язаний з освітніми тенденціями, характерними для багатьох країн світу.

З'ясовано, що в освітній політиці економічно розвинених держав актуалізоване поняття «розумне зростання», ключовим аспектом якого є розвиток ІТ-освіти, що передбачає постійне оновлення змісту освітніх програм; функціонування тренінгових ІТ-центрів; розвиток дистанційної форми навчання; розгортання мережі віртуальних навчальних спільнот; залучення іноземних студентів до навчання на ІТ-спеціальностях; забезпечення працевлаштування в ІТ-галузі та на цифрових робочих місцях інших ринків праці.

Охарактеризовано особливості цифровізації освіти в США, Китаї, Сінгапурі, Південній Кореї, Індії, Малайзії. Водночас, з огляду на інтеграцію України до ЄС, особливого значення для України набуває врахування європейського законодавства та досвіду країн ЄС щодо розвитку ІТ-освіти. З'ясовано, що характерними рисами ІТ-освіти в європейських країнах є:

- вироблення європейської політики щодо розвитку цифрової освіти в усіх країнах об'єднаної Європи з урахуванням національних особливостей та інтересів кожної європейської держави у чотирьох основних напрямках (цифрова освіта населення та підготовка освічених спеціалістів для сфери цифрових технологій; розвиток ефективної та безпечної цифрової інфраструктури; цифровий розвиток бізнесу і державного сектору);
- систематичне фокусування уваги європейських законотворців на важливості організації державного сприяння формуванню цифрових навичок життя й діяльності у постіндустріальному суспільстві у всіх громадян об'єднаної Європи – від дошкільного віку до післяпенсійного;
- визначення «еталонних» цифрових компетентностей для всіх рівнів освіти: шкільної (цифрові навички для успішного навчання, самопізнання і свідомого професійного вибору); професійної (цифрова грамотність для працевлаштування на цифрових робочих місцях та саморозвитку), фахової передвищої та вищої (цифрова культура для реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, забезпечення академічної мобільності, особистісного і кар'єрного розвитку), спеціальної ІТ-освіти (грунтовна сучасна цифрова освіта як інвестиція у розвиток європейської ІТ-індустрії), освіти дорослих (цифрові навички для самовдосконалення, ліквідації прогалів дорослого населення в ІТ-освіті з метою підвищення професійної майстерності, успішної перекваліфікації та працевлаштування в ІТ-індустрії чи інших ринках праці цифрової ери); інклюзивної освіти (цифрові навички для спрощення доступу людей з особливими освітніми потребами до освіти, адаптації до життя й діяльності в умовах цифрового суспільства, професійного самовизначення й кар'єрного розвитку);
- здійснення ефективного моніторингу якості ІТ-освіти всіх рівнів, об'єктивного аналізу отриманих моніторингових результатів, систематичного перегляду політики європейських урядів щодо вдосконалення цифрових навичок населення, сприяння розвитку цифрових технологій та ІТ-бізнесу;

- потужний розвиток неформальної та інформальної (корпоративної) ІТ-освіти як основи конкурентності європейських бізнес-компаній;
- зміцнення державно-приватного партнерства для забезпечення своєчасного зростання інформаційної та медіаграмотності населення, цифрового благополуччя суспільства та кібербезпеки держави, підвищення готовності ІТ-фахівців до створення самостійного інноваційного цифрового контенту, захисту особистої та національної інтелектуальної власності.

Використані джерела

- [1] Белан, В. (2021). *Підготовка майбутніх учителів професійних технічних предметів із використанням технологій дистанційного навчання в університетах Республіки Польща*. (Дис. доктора філософії). Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Київ, 2021.
- [2] Базелюк, О.В., Спірін, О.М., Петренко, Л.М., Каленський, А.А. & Майборода, Л.А. (2018). *Технології дистанційного професійного навчання: методичний посібник*. Житомир: «Полісся».
- [3] Биков, В.Ю., Спірін, О.М. & Пінчук, О.П. (2017). Проблеми та завдання сучасного етапу інформатизації освіти. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)*. Київ: Видавничий дім «Сам». 191–198.
- [4] *Експрес-аналіз поточного стану ІТ-освіти в Україні: матеріали для обговорення* (2021). <http://surl.li/admzy>.
- [5] *Єврокомісія визначила стратегічні цілі цифрового розвитку ЄС до 2030 року* (2021). <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3205020-evrokomisia-viznacila-strategicni-cili-cifrovogo-rozvitku-es-do-2030-roku.html>
- [6] *ІТ-спеціальності та університети для програмістів в США* (2021). <https://edusteps.com.ua/ua/articles/us/1792-it-specialnosti-ta-universiteti-dlja-programistiv-v-ssha.html>.
- [7] Іванюк, І. (2015а). Використання он-лайн інструментів для оцінювання цифрової компетентності вчителів і керівників навчальних закладів у Норвегії. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 3, 11–24. doi: 10.33407/itlt.v47i3.1237.
- [8] Іванюк, І. (2015б). Зарубіжний досвід використання інформаційних технологій для оцінювання цифрової компетентності вчителів і керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Інформаційні технології у професійній діяльності. Матеріали ІХ Всеукраїнської науково-практичної конференції*. Рівне: РВВ РДГУ. 205–206.
- [9] Іванюк, І.В. (2013). Досвід віртуальних навчальних спільнот у формуванні полікультурної компетентності учнів: міжнародний аспект. *Педагогічні технології*, 2 (111), 59–64.
- [10] Локшина, О.І. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року», *Український педагогічний журнал*, 3, 21–30, 2019. doi: 10.32405/2411–1317–2019–3–21–30.
- [11] Мегединюк, М. (2016). *Де і як навчатися за кордоном?* <https://studway.com.ua/zdobuti-it-osvitu-za-kordonom/>.
- [12] Основні компетенції для навчання протягом усього життя – європейські еталонні рамки (2006). *Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання протягом усього життя» від 18 грудня 2006 року*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text.
- [13] Пенні, М. (2011). *Можливості для покращення науково-технічного співробітництва між Україною та ЄС*. https://ipd.kpi.ua/documents/narady/old/PPP_M.Penny_10.11.11_UKR.pdf.
- [14] *Топ-7 сайтів для спілкування з носіями мови* (2018). Взято з: <https://grade.ua/uk/news/top-7-sajtov-dlya-obshheniya-s-nositelyami-yazyka/>.
- [15] Хоружий, Г.Ф. (2016). *Європейська політика вищої освіти*: монографія. Полтава: Дивосвіт.
- [16] Kulalaieva, N. & Leu, S. (2018). Work-based learning involving the dual education elements. *Professional Pedagogy*, 1(18), 162–168.
- [17] *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01)*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7).
- [18] *New priorities for European cooperation in education and training* (2015). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02)).

- [19] Yershov, M. O. (2020). Digitalization of general secondary education: issues and prospects. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4 (103), 19–27. doi: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(103\).2020.19–27](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(103).2020.19–27).
- [20] Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.– L 394/10–394/18 EN. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>.

References

- [1] Belan, V. (2021). *The training of teachers of vocational subjects with the use of distance learning technologies at universities in the Republic of Poland*. (Dys. doktora filozofii). The Institute of Vocation Education and Training of the National Academy of Educational Sciences of Ukrainian, Kyiv. (in Ukrainian).
- [2] Bazeliuk, O.V., Spirin, O.M., Petrenko, L.M., Kalenskyi, A.A. & Maiboroda, L.A. (2018). *Technologies of distance professional training: methodical manual*. Zhytomyr: «Polissia». (in Ukrainian).
- [3] Bykov, V. Iu., Spirin, O.M. & Pinchuk, O.P. (2017). Problems and tasks of the modern stage of education informatization. *Scientific support of education development in Ukraine: current issues of theory and practice (to the 25th anniversary of the NAPS of Ukraine)*. Kyiv: Vydavnychiy dim «Sam». 191–198. (in Ukrainian).
- [4] *Express analysis of the current state of IT education in Ukraine: materials for discussion* (2021). Retrieved from: <http://surl.li/admzy>. (in Ukrainian).
- [5] *The European Commission has set strategic goals for the EU's digital development until 2030* (2021). <https://www.ukrinform.ua/rubric-world/3205020-evrokomisia-viznacila-strategicni-cili-cifrovogo-rozvitku-es-do-2030-roku.html> (in Ukrainian).
- [6] *IT specialties and universities for programmers in the USA* (2021). <https://edusteps.com.ua/ua/articles/us/1792-it-specialnosti-ta-universiteti-dlja-programistiv-v-ssha.html>. (in Ukrainian).
- [7] Ivaniuk, I. (2015a). Using online tools for evaluation the digital competence of teachers and principals in Norway. *Information Technologies and Learning Tools*, 3, 11–24. doi: 10.33407/itlt.v47i3.1237. (in Ukrainian).
- [8] Ivaniuk, I. (2015b). Foreign experience in the use of information technology to assess the digital competence of teachers and heads of secondary schools. *V Information technologies in professional activity. Materials of the IX All-Ukrainian scientific-practical conference*. (s. 205–206). Rivne: RVV RDHU. (in Ukrainian).
- [9] Ivaniuk, I.V. (2013). The experience of virtual learning communities in the formation of multicultural competence of students: the international aspect. *Pedagogical technologies*, (111), 59–64, 2013. (in Ukrainian).
- [10] Lokshyna, O.I. (2019). European reference framework of key competences for lifelong learning: an updated 2018 version. *Ukrainian Educational Journal*, 3, 21–30, 2019. doi: 10.32405/2411–1317–2019–3–21–30. (in Ukrainian).
- [11] Mehedyuniuk, M. (2016). *Where and how to study abroad?* <https://studway.com.ua/zdobuti-it-osvitu-zakordonom/>. (in Ukrainian).
- [12] The main competencies for lifelong learning are the European reference frameworks. *Recommendation 2006/962 / EC of the European Parliament and of the Council (EU) on core competences for lifelong learning of 18 December 2006*. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text. (in Ukrainian).
- [13] Penni, M. (2011). *Opportunities for improving scientific and technical cooperation between Ukraine and the EU*. https://ipd.kpi.ua/documents/narady/old/PPP_M.Penny_10.11.11_UKR.pdf. (in Ukrainian).
- [14] *Top 7 sites for communication with native speakers* (2018). <https://grade.ua/uk/news/top-7-sajtov-dlya-obshheniya-s-nositelyami-yazyka/>. (in Ukrainian).
- [15] Khoruzhyi, H.F. (2016). *European higher education policy: a monograph*. Poltava: Dyvosvit. (in Ukrainian).
- [16] Kulalaieva, N. & Leu, S. (2018). Work-based learning involving the dual education elements. *Professional Pedagogy*, 1(18), 162–168. (in English).
- [17] *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance)* (2018/C189/01). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7). (in English).
- [18] *New priorities for European cooperation in education and training* (2015). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52015XG1215(02)). (in English).

- [19] Yershov, M. O. (2020). Digitalization of general secondary education: issues and prospects. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*, 4 (103), 19–27. doi: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.4\(103\).2020.19-27/](https://doi.org/10.35433/pedagogy.4(103).2020.19-27/) (in English).
- [20] Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 30.12.2006.–L 394/10–394/18 EN. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>. (in English).

Natalia Seiko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Social Technologies, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine.

Mykola-Oleh Yershov, graduate student, Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine.

DEVELOPING IT EDUCATION: FOREIGN PRACTICES

The article presents foreign practices (the EU, the USA, China, Singapore, South Korea, India, Malaysia) in the field of sustainable digital development of education and society. It is shown that the education policy of economically developed countries highlights the concept of “smart growth”. The key aspect of this concept lies in the development of IT education. The latter is aimed at the following: the constant updating of degree programmes; the establishment of IT training centres; the promotion of distance learning; the expanding of a network of virtual learning communities; the involvement of foreign students in IT degree programmes; a guarantee of employment in IT industry and digital jobs in other labour markets. Given Ukraine’s integration into the EU, it seems crucial to take into account European legislation and European practices in the field of IT education development in key areas (digital education of the population and training of qualified specialists in digital technologies; sustainable development of efficient and secure digital infrastructure; digital development of business and public sector). Also, the article describes how developed countries implement state education policy, which can be of interest to Ukrainian experts in the development of IT education (effective monitoring of the quality of IT education at all levels; state support for developing digital skills in all citizens; development of non-formal and informal IT education; strengthening of public-private partnership to promote information and media literacy among the population; focus on digital well-being of society and cybersecurity of the state; high-quality preparation of IT specialists to create independent, innovative digital content, and protect personal and national intellectual property).

Keywords: IT education, education digitalization, digital skills, digital competencies, information and communication technologies.



Оксана Шпарук – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка; освітня політика країн ЄС, США та Китаю; трансформаційні процеси та тенденції розвитку освіти; забезпечення якості освіти.

✉ shparyk.o@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7507-4950>

УДК 378.14:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ТА АМЕРИКАНСЬКИЙ ДИСКУРС

Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, зробити його мобільним, диференційованим та пристосованим до реалій сучасності. Більш того, цифрові технології здатні забезпечити неперервність навчання в умовах непередбачуваних впливів (наприклад, пандемій). Саме тому ця тема є актуальною у колі європейських та американських освітян.

У статті уточнюються значення термінів «оцифрування», «цифровізація», «цифрова трансформація». Незважаючи на те, що терміни є вузькоспеціалізованими та принципово різними, вони часто використовуються як синоніми або у дуже загальному значенні без врахування семантичних особливостей та сутнісних характеристик.

Автор також окреслює концептуальні засади цифрової трансформації освіти у поглядах європейських та американських дослідників. Зроблено висновок, що концептуальними засадами цифрової трансформації є системна зміна, яка враховує трансформацію організаційної культури, упровадження нових способів прийняття рішень на основі цифрових даних, підвищення цифрових компетенцій усіх працівників освітнього закладу, використання інструментів підтримки та розвитку дидактичних інновацій, проведення наукової діяльності чи налагодження відносин з учнями за допомогою нових каналів спілкування.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти; цифровізація; концептуальні засади; європейські країни; США.

Постановка проблеми. Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Цьому сприяють декілька факторів. Освітня галузь, що модернізується завдяки цифровим технологіям, стає набагато ефективнішою. Більш того, ІТ технології (інтернет, соціальні медіа, віртуальна та доповнена реальність та мобільні технології, тощо) дозволяють не лише підвищити праксеологічну

ефективність освіти (функціональність, результативність, успішність, продуктивність, тощо), а й змінити ландшафт та правила її функціонування (Mazurek, 2019, р. 314). По-друге, цифрові технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, зробити його мобільним, диференційованим та індивідуальним, пристосованим до реалій сучасності, збільшити швидкість та якість сприйняття, розуміння та засвоєння знань, що забезпечує формування конкурентоспроможних професіоналів. По-третє, цифрові технології здатні забезпечити неперервність навчання в умовах непрогнозованих впливів (військових конфліктів, хвороб або пандемій). Адже лише завдяки цифровим технологіям стала можливою трансформація освітнього процесу під час пандемії COVID-19 у режим дистанційного (віддаленого) навчання. Хоча інформаційні та комунікаційні технології мають значний вплив на американський та європейський сектори освіти впродовж щонайменше двох десятиліть, більшість шкіл та університетів лише на тлі спалаху COVID-19 усвідомили важливість цифрової трансформації освіти.

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

Метою дослідження є окреслення концептуальних засад цифрової трансформації освіти у академічних колах європейських країн та США.

Аналіз джерел та публікацій. Стіяка тенденція розвитку освіти на основі впровадження нових цифрових технологій сприяє поліаспектності науково-педагогічних пошуків. Різні теоретичні та практичні аспекти цифрової трансформації в освіті стали предметом дослідження зарубіжних (Д. Боуден (Bawden, 2008); Р. Бурніске (Burniske, 2007); К. Баззард, В.Л. Кріттенден, В.Ф. Кріттенден та П. Маккарті (Buzzard et.al, 2011); Б. Чен та Т. Брайер (Chen & Bryer, 2012); К. Хью та В. Чунг (Hew & Cheung, 2013); А. Мартін (Martin, 2006); Пекка Мергала (Mertala, 2020); С. Веббер та Б. Джонсон (Webber & Johnson, 2000); Б. Вільямсон, Р. Ейнон та Дж. Поттер (Williamson, et al., 2020) та ін., і вітчизняних науковців (В. Биков (Биков, 2019); О. Дущенко (Дущенко, 2021); І. Кучерак (Кучерак, 2020); О. Локшина, О. Глушко, А. Джурило, Н. Нікольська, М. Тищенко, О. Шпарик (Локшина та ін., 2020); О. Медведовская (Medvedovskaya, 2021); В. Сухонос, Ю. Гаруст, Я. Шевцов (Сухонос та ін., 2019) та ін. Наукові розвідки з проблеми цифровізації освіти та цифрової компетентності здійснюють О. Базелюк, І. Воротникова, М. Жалдак, М. Лещенко, В. Лапінський, О. Овчарук, І. Регейло, О. Спірін, А. Яцишин та ін. Варто зауважити, що педагогічні дослідження за останні п'ять років сигналізують про зміну наукової уваги від технологічно-орієнтованих до людиноцентричних проблем. Українських дослідників зокрема цікавить інтеграція України у світові процеси цифровізації.

Огляд наукової літератури з проблематики дослідження свідчить про зростаючий інтерес науковців до цифрової трансформації суспільства. Пошук «цифрової трансформації» в базі даних Google Scholar дав 3,9 мільйони результатів. Запит на ключові слова «цифрова трансформація» у базах Web of Science та SCOPUS також призвів до появи безлічі наукових праць, кількість яких з кожним роком зростає.

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

ми або у дуже загальному значенні без врахування семантичних особливостей та сутнісних характеристик.

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

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

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

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

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

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

ОСВІТА 1.0	ОСВІТА 2.0	ОСВІТА 3.0	ОСВІТА 4.0
<ul style="list-style-type: none"> ➤ авторитарний стиль; ➤ учень – пасивний отримувач знання; ➤ система, орієнтована на вчителя – учитель дає знання як абсолютний лідер у класі; ➤ технології в класі заборонені. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ більше взаємодії між вчителем та учнем (більше спілкування та співпраці); ➤ підхід орієнтований на задачу іспиту – іспит як результат; ➤ знання засвоюється шляхом запам'ятовування; ➤ говоримо про підхід, орієнтований на учнів, але здебільшого не застосовуємо. ➤ у школах все ще використовується поняття «години викладання» замість «години навчання»; ➤ проникнення технологій та соціальних мереж; ➤ епізодичне застосування технологій як показник тенденції, проте клас зберігає попередню структуру; ➤ широкий вибір технологій, проте немає коштів на придбання та застосування у школі; немає можливостей відстежувати нові технології; ➤ немає стратегій застосування технологій у школах; неузгодженість технологій з навчальною програмою; ➤ учні знають технології краще за вчителів; ➤ немає підготовки вчителів з застосування технологій – учні навчають вчителів техніки застосування; ➤ пошук Google швидше за традиційні бібліотеки; ➤ в інтернеті можна знайти більше інформації, ніж знає учитель; ➤ НЕГОТОВІ ДО COVID-19 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ підхід, орієнтований на студентів; ➤ вчитель перетворюється на координатора/ адміністратора/ радника учня та керівника практики; ➤ учень досліджує та самонавчається; ➤ застосовується метод перегорнутого класу; ➤ більше діалогу та взаємодії між учасниками навчального процесу; ➤ широко розповсюджені технології; ➤ клас в класичному стилі більше не існує; ➤ «плани уроків» перетворюються на «плани навчання». 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ співтворчість з акцентом на інновації; ➤ навчання за принципом «будь-коли і будь-де»; ➤ застосовано метод перегорнутого класу (гібридні навчальні середовища); ➤ інтерактивні практичні завдання (очне або дистанційне навчання); ➤ навчання відбувається вдома або поза школою, тоді як у школі учні розвивають навички; ➤ розробка персоналізованого навчання та викладання; ➤ «плани навчання» перетворюються на «плани навчання та творчості»; ➤ технології безкоштовні або/ і легко доступні; ➤ посилене застосування віртуальної реальності, штучного інтелекту тощо; ➤ безперервна еволюція та інновації, а отже, потреба у розвитку компетентностей та навичок, щоб учні стали пристосованими до змін.

Джерело: Makrides, 2020.

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

На думку К. Дехеус, цифрова трансформація освіти в сучасних умовах залежить від таких компонентів, як інтернет, мобільні мережі та смартфони, Інтернет речей, Великі дані, нові хмарні послуги, розумні аксесуари/одяг, швидкі та потужні зв'язки, мережі соціальних медіа та штучний інтелект (Dexheus, 2019). Деякі дослідники відзначають, що цифрова трансформація вимагає набагато ширшого прийняття цифрових технологій та культурних змін ніж цифровізація

і більше стосується факторів, пов'язаними з людьми та суспільством, ніж з цифровими технологіями і стратегіями. Успішна цифрова трансформація вимагає «умотивованості та залучення працівників» (Schwertner, 2017), а людський фактор важливіший за саму технологію (Del Rowe, 2017). Американська дослідниця К. Чапко-Вейд трактує цифрову трансформацію як організаційні зміни на рівні корпоративної культури, які відбуваються завдяки використанню цифрових технологій (Charco-Wade, 2018). Литовські дослідниці Н. Веріна та Дж. Тітко зазначають, що успішна реалізація цифрової трансформації здебільшого залежить від готовності працівників до змін (Verina & Titko, 2019).

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

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



Джерело: LeewayHertz, 2021.

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

- *Цифрова трансформація з пріоритетом операцій.* Основною метою цієї трансформації є переосмислення послуг за допомогою нового та вдосконаленого внутрішнього циф-

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

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

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

Завдання сучасних вчителів полягає не лише в тому, щоб забезпечити розвиток необхідної цифрової компетентності в учнів, а й скористатися перевагами, які технологія може привнести у процес викладання та навчання, зокрема забезпечення інструментами для інноваційної освіти і сприяння персоналізації навчання, розвитку креативності, ефективного та безпечного використання цифрових технологій. Педагоги мають розробити способи допомоги учням інтегруватися у освітнє середовище і ефективно навчатися. На думку американських учених, учителям, насамперед, слід змінити застарілу методологію. По-перше, вони мають навчитися спілкуватися мовою та стилем своїх учнів. Проте, такий підхід не означає необхідність змінити значення того, що є важливим, чи позбутися хороших навичок мислення. Але це означає – швидше, менше детальних інструкцій, більше аналогій, більше довільного доступу. По-друге, модернізувати освітній зміст – додати до нього контент «майбутнього» – цифровий та технологічний, і надзвичайно цікавий сучасній молоді; який базується на програмному та апаратному забезпеченні, робототехніці, нанотехнологіях, геноміці, тощо. Вчителі мають думати про те, як поєднувати ці контенти – навчати «спадщини» та «майбутнього» мовою «носіїв цифрових технологій». Подібне переосмислення потрібно застосовувати до всіх предметів на всіх рівнях (Feiertag, J. & Berge, 2008).

Система, в якій вчитель не є єдиним джерелом і де навчальні ресурси різноманітні, немичуче призводить до трансформації профілю обох, і вчителя, і учня. За цифрової трансформації

освітнього закладу від учителів та учнів очікують нових здобутків та пріоритетів, таких як здатність творчо використовувати технології, адаптувати освітні стандарти до знань та навичок XXI ст., розвивати проєктно-орієнтовані методи навчання, використовувати нові та сучасні стратегії у навчанні та оцінюванні учнів, застосовувати диференційовані освітні програми та застосовувати безперервне навчання як філософію тощо (Framework for 21st century learning definitions, 2019).

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

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

Зміни, які відбуваються через поточне оцифрування та впровадження новітніх цифрових технологій, дозволяють визначити кілька ключових особливостей цифрової трансформації. По-перше, ступінь складності цифрової трансформації перевищує ступінь упровадження нових цифрових рішень, оскільки цифрова трансформація передбачає більш глибоку трансформацію всіх сфер діяльності організації та її середовища, а не лише IT-інфраструктури. По-друге, сьогодні ми маємо справу із поєднанням ефекту різних технологій, оскільки кожне нововведення використовує потенціал іншого та посилює ефект його впливу, що призводить до поєднання різних рішень на фізичному та цифровому рівні. По-третє, наслідки цифрової трансформації та потенційні вигоди, що випливають із неї, є більш значимими, ніж «класичне оцифрування» – вони сприяють змінам у функціонуванні установ та організацій.

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

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

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

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

Використані джерела

- [1] Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Матеріали методологічного семінару НАПН України "Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку"*. 20–26.
- [2] Дущенко, О. (2021). Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*, 28(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>
- [3] Кучерак, І. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*, 2(22), 91–94 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf.
- [4] Локшина, О. І., Глушко, О. З., Джурило, А. П., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., Шпарик, О. М. (2020). *Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-червень 2020 р.): оглядове видання*. Київ: Авторитет. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36>
- [5] Сухонос, В. В., Гаруст, Ю. В., Шевцов Я. А. (2019). Діджиталізація освіти в Україні: зарубіжний досвід та вітчизняна перспектива впровадження. *Правові горизонти*, 19 (32), 79–86.
- [6] Bawden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. 17–32. Peter Lang Publishing. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.741.4617&rep=rep1&type=pdf>
- [7] Burniske, R. W. (2007). *Literacy in the digital age* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [8] Buzzard, C., Crittenden, V. L., Crittenden, W. F., & McCarty, P. (2011). The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*, 33 (2), 131–139. <https://doi.org/10.1177/0273475311410845>
- [9] Chapco-Wade, C. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? <https://medium.com/@colleenchapco/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-difference-eff1d002fbdf>
- [10] Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 87–104. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1027>
- [11] Collins, A., Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools
- [12] Del Rowe, S. (2017). Digital transformation needs to happen: the clock is ticking for companies that have been unwilling to embrace change. *CRM Magazine*, 21(10). <https://www.destinationcrm.com/Articles/Editorial/MagazineFeatures/Digital-Transformation-Needs-to-Happen-Now-120789.aspx>

- [13] Dexeus, C. (2019). The Deepening Effects of the Digital Revolution. In E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability* (pp. 43–69). Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89941-1>
- [14] Feiertag, J. and Berge, Z. L. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education + Training*, 50(6), 457–464.
- [15] Framework for 21st century learning definitions. (2019). In *BattelleforKids.org*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFBK.pdf
- [16] Gong, C., & Ribiere, V. (2021). Developing a unified definition of digital transformation. *Technovation*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102217>
- [17] Gupta, M. (2021). What is Digitization, Digitalization, and Digital Transformation? <https://www.arcweb.com/blog/what-digitization-digitalization-digital-transformation>
- [18] Henriette, E., Feki, M., and Boughzala, I. (2015). The Shape of Digital Transformation: A Systematic Literature Review. *MCIS2015 Proceedings*, 10. <https://aisel.aisnet.org/mcis2015/10>
- [19] Hew, K., & Cheung, W. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47–64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001>
- [20] Ismail, M. H., Khater, M., & Zaki, M. (2017). Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far. https://cambridgeservicealliance.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/2017NovPaper_Mariam.pdf
- [21] Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62 (6), 761–772.
- [22] Kuzu, Ö. H. (2020). Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. *Vysšee obrazovanie v Rossii*, 29(3), 9–23. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-3-9-23>
- [23] LeewayHertz. (2021). Digital Transformation in Education Industry. <https://www.leewayhertz.com/digital-transformation-in-education/>
- [24] Makrides, G. A. (2020). The Evolution of Education Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution? <https://projectwithsense.eu/wp-content/uploads/2021/03/Evolution-of-Education-1.0-4.0-Gr-Makrides-Nov-2020.pdf>
- [25] Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). London: Facet Publishing.
- [26] Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019* (pp. 313–332). <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf>
- [27] Medvedovskaya, O. (2021). Digital transformation of education in Ukraine. In D. Bele & L. Weis (Eds.), *Sustainable development in a modern knowledge society* (pp.118–128). Ljubljana School of Business. https://www.vspv.si/uploads/visoka_sola/datoteke/mono_2021_-_vsvp_b2_slovenia_cover.pdf#page=119
- [28] Mergel, I., Edelmann, N., and Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly*, 36 (4), Article 101385. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002>
- [29] Mertala, Pekka. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
- [30] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. № 9(5), 1–6.
- [31] Sandkuhl, K., Lehmann, H. (2017). Digital Transformation in Higher Education – The Role of Enterprise Architectures and Portals. In A. Rossmann, A. Zimmermann (Eds). *Digital Enterprise Computing* (pp. 49–60). Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/119/paper04.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- [32] Schwertner, K. (2017). Digital transformation of business. *Trakia Journal of Sciences*, 15(1), 388–393. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.s.01.065>
- [33] Sousa, M. J., Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, 91, 327–334.
- [34] Verhoef, P.C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Dong, J.Q., Fabian, N., and Haenlein, M. (2019). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research*, 122, 889–901.
- [35] Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering* (pp. 719–727). <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073>

- [36] Webber, S., & Johnson, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381–397.
- [37] Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

References

- [1] Bykov, V. Іu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnologichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy. *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy "Informatsiino-tsyfrovyi osvittii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku"* 20–26. (in Ukrainian).
- [2] Dushchenko, O. (2021). Suchasnyi stan tsyfrovoy transformatsii osvity. *Fyzyko-matematychna osvita*, 28(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007> (in Ukrainian).
- [3] Kucherak, I. (2020). Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvittii prostir v konteksti formuvannia kliuchovykh kompetentnosti. *Innovatsiina pedahohika*, 2(22), 91–94 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf. (in Ukrainian).
- [4] Lokshyna, O. I., Hlushko, O. Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S. M., Nikolska, N. V., Tymenko, M. M., Shparyk, O. M. (2020). *Vidpovid svitovoi spilnoty na vyklyky COVID-19 v osviti (liutyi-cherven 2020 r.): ohliadove vydannia*. Kyiv: Avtorytet. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36> (in Ukrainian).
- [5] Sukhonos, V. V., Harust Yu. V., Shevtsov Ya. A. (2019). Didzhitalizatsiia osvity v Ukraini: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniana perspektyva vprovadzhenia. *Pravovi horyzonty*, 19 (32), 79–86. (in Ukrainian).
- [6] Bowden, D. (2008). Origins and concepts of digital literacy. In C. Lankshear & M. Knobel (Eds.), *Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices*. 17–32. Peter Lang Publishing. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.741.4617&rep=rep1&type=pdf> (in English).
- [7] Burniske, R. W. (2007). *Literacy in the digital age* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. (in English).
- [8] Buzzard, C., Crittenden, V. L., Crittenden, W. F., & McCarty, P. (2011). The Use of Digital Technologies in the Classroom: A Teaching and Learning Perspective. *Journal of Marketing Education*, 33 (2), 131–139. <https://doi.org/10.1177/0273475311410845> (in English).
- [9] Chapco-Wade, C. (2018). Digitization, Digitalization, and Digital Transformation: What's the Difference? <https://medium.com/@colleenchapco/digitization-digitalization-and-digital-transformation-whats-the-difference-eff1d002fbdf> (in English).
- [10] Chen, B., & Bryer, T. (2012). Investigating instructional strategies for using social media in formal and informal learning. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13, 87–104. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v13i1.1027> (in English).
- [11] Collins, A., Halverson, R. (2009). *Rethinking Education in the Age of Technology: The Digital Revolution and the Schools*. New York: Teachers College Press. https://www.researchgate.net/publication/264869053_Rethinking_education_in_the_age_of_technology_the_digital_revolution_and_the_schools (in English).
- [12] Del Rowe, S. (2017). Digital transformation needs to happen: the clock is ticking for companies that have been unwilling to embrace change. *CRM Magazine*, 21(10). <https://www.destinationcrm.com/Articles/Editorial/MagazineFeatures/Digital-Transformation-Needs-to-Happen-Now-120789.aspx> (in English).
- [13] Dexeus, C. (2019). The Deepening Effects of the Digital Revolution. In E. Fayos-Solá, C. Cooper (Eds). *The Future of Tourism: Innovation and Sustainability*. pp. 43–69. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-89941-1> (in English).
- [14] Feiertag, J. and Berge, Z. L. (2008). Training Generation N: how educators should approach the Net Generation. *Education + Training*, 50(6), 457–464. (in English).
- [15] Framework for 21st century learning definitions. (2019). In *BattelleforKids.org*. https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBFK.pdf (in English).
- [16] Gong, C., & Ribiere, V. (2021). Developing a unified definition of digital transformation. *Technovation*, 102. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2020.102217> (in English).
- [17] Gupta, M. (2021). What is Digitization, Digitalization, and Digital Transformation? <https://www.arcweb.com/blog/what-digitalization-digitalization-digital-transformation> (in English).
- [18] Henriette, E., Feki, M., and Boughzala, I. (2015). The Shape of Digital Transformation: A Systematic Literature Review. *MCIS2015 Proceedings*, 10. <https://aisel.aisnet.org/mcis2015/10> (in English).

- [19] Hew, K., & Cheung, W. (2013). Use of web 2.0 technologies in K-12 and higher education: The search for evidence-based practice. *Educational Research Review*, 9, 47–64. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.08.001> (in English).
- [20] Ismail, M. H., Khater, M., & Zaki, M. (2017). Digital Business Transformation and Strategy: What Do We Know So Far. https://cambridgeservicealliance.eng.cam.ac.uk/system/files/documents/2017NovPaper_Mariam.pdf (in English).
- [21] Jackson, N. C. (2019). Managing for competency with innovation change in higher education: Examining the pitfalls and pivots of digital transformation. *Business Horizons*, 62 (6), 761–772. (in English).
- [22] Kuzu, Ö. H. (2020). Digital Transformation in Higher Education: A Case Study on Strategic Plans. *Vysšee obrazovanie v Rossii*, 29(3), 9–23. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-29-3-9-23> (in English).
- [23] LeewayHertz. (2021). Digital Transformation in Education Industry. <https://www.leewayhertz.com/digital-transformation-in-education/> (in English).
- [24] Makrides, G. A. (2020). The Evolution of Education Education 1.0 to Education 4.0: Is it an evolution or a revolution? <https://projectwithsense.eu/wp-content/uploads/2021/03/Evolution-of-Education-1.0-4.0-Gr-Makrides-Nov-2020.pdf> (in English).
- [25] Martin, A. (2006). Literacies for the digital age. In A. Martin & D. Madigan (Eds.), *Digital literacies for learning* (pp. 3–25). London: Facet Publishing. (in English).
- [26] Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa – perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019*. 313–332. <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf> (in Polish).
- [27] Medvedovskaya, O. (2021). Digital transformation of education in Ukraine. In D. Bele & L. Weis (Eds.), *Sustainable development in a modern knowledge society* (pp.118–128). Ljubljana School of Business. https://www.vspv.si/uploads/visoka_sola/datoteke/mono_2021_-_vspv_b2_slovenia_cover.pdf#page=119 (in English).
- [28] Mergel, I., Edelman, N., and Haug, N. (2019). Defining digital transformation: Results from expert interviews. *Government Information Quarterly*, 36 (4), Article 101385. <https://doi.org/10.1016/j.giq.2019.06.002> (in English).
- [29] Mertala, Pekka. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362> (in English).
- [30] Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. Part 1. *On the Horizon*. № 9(5), 1–6. (in English).
- [31] Sandkuhl, K., Lehmann, H. (2017). Digital Transformation in Higher Education – The Role of Enterprise Architectures and Portals. In A. Rossmann, A. Zimmermann (Eds). *Digital Enterprise Computing* (pp. 49–60). Bonn: Gesellschaft für Informatik. <https://dl.gi.de/bitstream/handle/20.500.12116/119/paper04.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in English).
- [32] Schwertner, K. (2017). Digital transformation of business. *Trakia Journal of Sciences*, 15(1), 388–393. <https://doi.org/10.15547/tjs.2017.s.01.065> (in English).
- [33] Sousa, M. J., Rocha, Á. (2019). Digital learning: Developing skills for digital transformation of organizations. *Future Generation Computer Systems*, 91, 327–334. (in English).
- [34] Verhoef, P.C., Broekhuizen, T., Bart, Y., Bhattacharya, A., Dong, J.Q., Fabian, N., and Haenlein, M. (2019). Digital transformation: A multidisciplinary reflection and research agenda. *Journal of Business Research*, 122, 889–901. (in English).
- [35] Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering* (pp. 719–727). <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073> (in English).
- [36] Webber, S., & Johnson, B. (2000). Conceptions of information literacy: new perspectives and implications. *Journal of Information Science*, 26(6), 381–397. (in English).
- [37] Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641> (in English).

Oksana Shparyk, PhD, Senior Researcher of the Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

CONCEPTUAL BASIS OF THE DIGITAL TRANSFORMATION OF EDUCATION: EUROPEAN AND AMERICAN DISCOURSE.

The use of digital technologies in education today is one of the most important and sustainable trends in the global educational process. The education sector, modernized by digital technologies, is becoming much more efficient. Digital technologies allow to intensify the educational process, make it mobile, differentiated and adapted to modern realities. Moreover, digital technologies are able to ensure continuity of learning in the face of unpredictable impacts (military conflicts, diseases or pandemics). That is why this topic is relevant among European and American educators.

The article clarifies the meaning of the terms “digitization”, “digitalization”, “digital transformation”. Although the terms are highly specialized and fundamentally different, they are often used as synonyms.

The author also outlines the theoretical and conceptual framework of the digital transformation of education in the views of European and American researchers. The modern concept of digital transformation of education is based on the approach to the consideration of digital technologies as a reflection of the modern paradigm of social development when competitiveness and efficiency appear as essential qualities. Today, almost every social sector is leveraging the Internet and digital technology. Thanks to technology and digitalization, we are approaching the latest industrial revolution, known as Industry 4.0. It also affects education, which is undergoing an evolutionary process (from Education 1.0 to Education 4.0). The driving force of students is recognized as important in the digital transformation of education. Today’s students have changed radically, they think and process information differently than their predecessors, and prefer teaching methods that are more active and specific to them.

It is concluded that the digital transformation of education involves a fundamentally new format of the educational environment. The use of digital technologies is a mechanism for ensuring efficiency and increasing productivity in the educational process, and the digital transformation of education appears as a key factor in improving the education system.

Keywords: digital transformation of education; digitalization; conceptual basis; European countries; USA.



Оксана Максименко – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: питання теорії і практики реформування управління шкільною освітою, інновації та тенденції управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторі.

 osmaksku@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3951-7923>

УДК 37.014.552(481)+37.013.74(4)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-77-87>

ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ В ОСВІТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ КРАЇН: ДОСВІД НОРВЕГІЇ

У статті розглянуто децентралізацію освіти в умовах нового формату її функціонування з орієнтацією на реалізацію стратегічних завдань сталого розвитку світової спільноти. У європейському просторі децентралізована освіта Норвегії виокремлюється своїми досягненнями в управлінні та фінансуванні з вагомою участю держави як провідної рушійної сили змін. Продемонстровано, як освіта є інструментом демократизації, громадянськості та децентралізації спільноти країни шляхом її реформування та через активне залучення до цього процесу зацікавлених сторін. Визначено особливості сучасного стану децентралізації освіти, яка поєднує існуючі та новітні форми управління і фінансування, активну співпрацю усіх щаблів влади з відповідним наділенням повноважень та ступенем академічної свободи за освітніми рівнями, заохоченням участі усіх представників спільноти до практичного вирішення питань та подальшого реформування освіти.

Ключові слова: освіта; децентралізація; освітній рівень; реформування; управління.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. За критичних глобальних екологічних, економічних та гуманітарних загроз актуалізуються надважливі засади збереження життя у сучасному світі, узагальнені ЮНЕСКО з урахуванням перспектив майбуття у форматі Цілей сталого розвитку (UNESCO, 2009–2017) (UNESCO, & Vokova, 2017). Серед них чітко виокремлюються напрями, а саме:

- екологічний (чиста вода та водовідведення, доступна та екологічно чиста енергія, екологічно відповідальні міста і спільноти, кліматична дія, життя під водою, життя на землі);
- демократичний (боротьба з бідністю, подолання голоду, здоров'я і добробут, якісна освіта, гендерна рівність, зменшена нерівність);
- економічний (наявність роботи та економічний ріст; промисловість, новації та інфраструктура; відповідальне споживання і виробництво);
- стратегічний (мир, справедливість, міцні інституції; партнерство для реалізації цілей).

Цілі, сформульовані за ступенем критичності наслідків для та відповідальності кожного. Багатовекторні але водночас консолідовані, вони підпорядковані меті докорінного переорієнтування

і переформатування життя і діяльності спільноти через дії кожного. Їх втілення залежить виключно від готовності окремої людини та спільноти до життя і дій для їх вирішення на місцевому, державному і світовому рівнях. Позиції освітньої галузі для сталого розвитку визначення першочерговими з огляду на формування нової рамки – вчитися для життя, діяти у житті у взаємодії.

Процесуально демократизація суспільства відбувається шляхом формування громадянського суспільства, здатного відповідально приймати рішення з нагальних питань. Це висуває перед освітою виклик щодо оновленої підготовки наступних поколінь для просування ідеї та створення безпечного простору, функціонування у нових реаліях. Одним із інструментів є децентралізація освітньої галузі. Подальша демократизація суспільної взаємодії через децентралізацію сприяє не тільки наділенню повноваженнями та відповідальністю, але й формує особливе середовище розвитку особистості у взаємодії, починаючи зі здобуття освіти у навчальному закладі – школі.

Становлення громадянського суспільства відбувається через демократичну взаємодію членів спільноти на шляху до досягнення спільних цілей, децентралізований формат діяльності з освітою включно. Децентралізація освіти створює мінімум суспільної трансформації через організацію та власне освітній процес у закладі у взаємодії усіх зацікавлених сторін у демократичному полі країни, що актуалізація дослідження цього процесу в умовах децентралізації влади та освіти в Україні. Останні роки стає тіснішою співпраця Міністерства освіти України та Міністерства освіти і досліджень Норвегії. Подальше реформування освіти Норвегії, а саме, шкільної ланки, пояснює актуальність вивчення її досвіду для України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Теоретичні засади децентралізації освіти висвітлювали у своїх працях вчені та дослідники зарубіжжя, серед яких К. Лугаз (С. Lugaz) та А. Де Граве (А. De Grauwe), В. Дж. Доннеллі (V. J. Donnelly), Е. Оскарсдоттір (E. Óskarsdóttir) та А. Воткінс (А. Watkins), Дж. Літвак (J. Litvack), Дж. Бонал (J. Bonnal) та інші. Проаналізували теоретичні питання децентралізації в освіті вітчизняні науковці та дослідники, а саме: О. Локшина, А. Джурило, О. Глушко, І. Маріуц, М. Тищенко, О. Шпарик; Ю. Семенюк та Н. Колісниченко та інші.

У стратегічних розвідках українських компаративістів питання децентралізації у європейському освітньому просторі порушували Л. Гриневич, О. Матвієнко, О. Локшина, О. Огієнко, А. Сбруєва, А. Джурило, Р. Олексієнко та інші.

О. Локшина наголошує на стратегії ефективної модернізації соціальної сфери, а наперед освіти, яка посідає центральне місце у переліку стратегій Європейського Союзу (ЄС) для продукування якісного людського ресурсу для кардинальної трансформації європейської економіки в умовах глобалізаційних процесів (Локшина, 2010, с. 5).

Внесок з розроблення проблеми децентралізації освіти зроблено А. Сбруєвою, яка схарактеризувала централізаційно-децентралізаційний вимір освітніх реформ у провідних англомовних країнах у період кінця ХХ – початку ХХІ століття (Сбруєва, 2005, с. 17–19).

А. Джурило, узагальнюючи зарубіжні тенденції децентралізації в освіті, пише, що світові практики функціонування освітніх систем мають протилежне спрямування від централізованої до децентралізованої систем і навпаки, що пояснюється вибудовою врівноважених суспільних і державних взаємодій у межах існуючих освітніх моделей, удосконалення і розвиток яких триває (Джурило, 2015, с. 175–176).

Питання управління норвезькою освітою, а саме ланкою освіти дорослих та педагогічною освітою розробляються О. Огієнко, яка розкриває питання суспільно-державного управління в системі освіти дорослих на досвіді скандинавських країн: Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії (Огієнко, 2019, с. 155–166).

Питання університетської освіти Норвегії розглянуто Р. Олексієнком, який точково торкається проблеми управління (Олексієнко, 2019, с. 59–60).

Узагальнення практичних досягнень децентралізації в освіті фіксуються у документах ЮНЕСКО, Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Світового Банку, Колумбійського університету (Центр міжнародної інформаційної мережі з землезнавства / The Center for

International Earth Science Information Network) (UNESCO, & Bokova, 2017; OECD, 2020; Litvack, 1991; Bonnal, 1991).

Важливими ідеями для нашого дослідження є: стратегії ЄС у галузі освіти на сучасному етапі; децентралізація в освіті; централізаційно-децентралізаційний вимір освітніх реформ країн європейської спільноти; втілення суспільно-державного управління в системі освіти країн ЄС (Локшина, 2010; Матвієнко, 2005; Гриневич, 2005; Сбруєва, 2005; Джурило, 2015; Огієнко, 2019).

Формулювання цілей статті. Європейські країни, накопичивши значний досвід у секторі децентралізації освіти, демонструють перспективні для України результати як в аспекті теоретичного узагальнення, так і відпрацювання кращих практик. Оскільки децентралізація освіти є відносно новим явищем, то існує певний брак у системних дослідженнях з цього питання. Відтак, децентралізація освіти європейських країн, а особливо тих, які за дослідженнями світових організацій мають перспективні здобутки, привертає увагу дослідників. До таких країн належить Норвегія, освітня галузь якої набуває значного інтересу у розрізі активних процесів децентралізації.

Метою статті є дослідити модель децентралізації в управлінні освітньої галузі Норвегії на сучасному етапі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розпочавши активний поступ у ХХ ст., ідеї децентралізації поширюються, активно застосовуються для вирішення питань управління країнами, а також в освітньому секторі. Слід наголосити водночас на активному поєднанні країнами процесів децентралізації та централізації. Централізація втілює доцентрові об'єднаних національні рухи на державному рівні. Децентралізація спрямована на сприяння вирішенню складних проблемних питань, а подекуди неможливих для розв'язання централізацією, та уможливує розвиток різноманітності і задіяності територій країни, об'єднання зусиль у ланці рівнів влади – державного, регіонального і місцевого (Bonnal, 1991).

Під терміном «децентралізація» (decentralization, ТЕЗАУРУС ЮНЕСКО) розуміють розширення або розподіл функцій і повноважень від центрального органу до органу місцевої влади чи спільноти (UNESCO Thesaurus).

Галузевим терміном є освітня децентралізація (Educational decentralization), який передбачає передачу відповідальності і влади до місцевих спільнот і навчальних закладів – шкіл (Donnelly, Óskarsdóttir, Watkins, 2017, с. 7).

Децентралізація, за визначенням української вченої Л. Гриневич, базується на принципі територіальної організації влади, за яким держава передає право на ухвалення рішень з певних питань або у певній сфері структурам локального чи регіонального рівня, що перебувають поза системою виконавчої влади і є відносно незалежними від неї. Система управління поділяється за рівнями, а саме: центральний (центральний уряд); регіональний (державні регіональні органи влади); місцевий (муніципальні або інші місцеві самоврядні органи влади), школи (Гриневич, 2005, с. 10, 17–18).

Дж. Літвак (J. Litvack) узагальнює, що структурно децентралізація в освіті охоплює органи вищих щаблів – міністерства, а також проміжні органи державного управління, місцеві органи управління, громади та навчальні заклади – школи. Ступінь наділення повноважень варіюється від суто адміністративної децентралізації до ширшого фінансового контролю регіональних і місцевих рівнів.

Вагомими в упровадженні децентралізації є теоретичні обґрунтування і наукові дослідження, з іншого боку – міцні політичні зобов'язання та лідерство. До уваги також беруться шляхи та глибина змін, але результат децентралізації залежать від особливостей країни, умов освітнього сектору, взаємодії різних важливих груп / об'єднань у межах сектору. Вважається, що децентралізаційна ефективність, прозорість, самозвітність, відповідальність надання послуг краще відображають місцеві інтереси, заохочують участь, розширюють зону охоплення / дії – територіально та суспільно, впливаючи на якість освіти.

Сутнішим у новітньому форматі функціонування є розподіл повноважень. Це питання залишається полемічним щодо шляхів прийняття рішень у межах освітнього сектору. Необхідність

обговорення розподілу функцій залишається, оскільки власне процес вимагає від розробників напрямів діяльності раціоналізувати та узгодити розширений перелік додаткових функцій, переважно щодо укладання курикулуму, методики викладання, оцінювання знань учнів, випуску та розподілу навчальної літератури, наймання на роботу і виплати зарплати вчителям, будівництва та ремонту шкіл, освітнього фінансування, взаємодії батьків та вчителів (Litvack, 1991).

На практиках втілення централізації та децентралізації в освітній галузі країн ЄС акцентує увагу О. Матвієнко, узагальнюючи напрями їх можливого застосування, серед яких: планування освітньою системою; визначення цілей і змісту навчальних програм, методів і критеріїв оцінювання; встановлення штату педагогічного й непедагогічного персоналу школи й рівня контролю за виконанням ними посадових обов'язків; оцінювання та інспектування освітньої діяльності; фінансування освіти (Матвієнко, 2005, с. 15).

К. Лугаз (С. Lugaz) та А. Де Граве (А. De Grauwe) підтримують думку, що децентралізація буде успішною, тобто покращить нормативне регулювання та відповідальність, якщо вона базуватиметься на діях ефективного і компетентного центрального уряду. Не усуваючись, держава залишається ключовим діячем у децентралізованій системі, хоча її ролі змінюються, а окремі її обов'язки можуть набути більшої вагомості. Наприклад, успішна політика децентралізації вимагає забезпечити моніторинг якості, рівність та професіоналізм (Lugaz, De Grauwe, 2009, с. 4).

Децентралізація освітніх систем вимагає узгодженості сукупного переліку функцій для кожного рівня та напряму освіти. Відмінності будуть відкриватися від рівня до рівня, від системи до системи, від країни до країни, вбираючи традиції, історію, досвід.

Вагомим за своїми досягненнями є напрацювання та практики децентралізації освіти Норвегії. Остання має принциповими засадами розвитку цілі, означені ЮНЕСКО: рівність, доступність, якість, ефективність. Складниками процесу децентралізації є управління, реформування та фінансування освіти.

Структурно управління норвезькою освітньою системою відбувається на трьох рівнях, а саме: центральному (державному), фюльке (губернія, область, регіон), муніципальному (комуна), що повністю збігається з адміністративним поділом королівства. Таблиця 1 наводить вертикальний поділ з функціями в освітній галузі.

Таблиця 1.

Рівень / Орган управління	Функції
Державні заклади	
• Центральний рівень Норвезький парламент та уряд	• визначає цілі та рамку освітньої системи від дошкільної освіти і догляду за дітьми (Early childhood education and care) до вищої освіти.
Міністерство освіти та досліджень	• керує національною освітньою політикою на усіх рівнях на основі законодавства, розпоряджень, навчальних планів та рамкових планів; • відповідає за університети й університетські коледжі.
• Регіональний рівень Області Норвегії	• відповідають за рівень старшої школи.
• Муніципальний рівень Муніципалітети	• опікуються закладами дошкільної освіти і доглядом за дітьми, початковою і середньою школою.
Приватні заклади	• керується радами приватних закладів.

* Узагальнено автором на основі джерела (OECD, 2020, с. 3, 17).

Як демонструє таблиця 1, децентралізація діє у політичному вимірі – існують різні типи закладів (державні та приватні), а також адміністративна – за територіальним поділом.

Іншими державними органами відповідальними за окремі рівні освіти, функції щодо просування національної освітньої політики та узгодження діяльності сторін є:

- Норвезький директорат з питань освіти та підготовки (The Norwegian Directorate for Education and Training), який на державному рівні уповноважений керувати та наглядати за якістю дошкільної освіти і доглядом та школами. Орган забезпечує втілення національної освітньої політики та розпоряджень на різних рівнях системи, має виконавчу відповідальність за розробку курикулумів та надає державні статистичні дані щодо дошкільної освіти і догляду та шкіл.
- Норвезька агенція забезпечення якості в освіті (The Norwegian Agency for Quality Assurance in Education (NOKUT), яка є незалежною урядовою агенцією відповідальною за визначення та визнання кваліфікацій у вищій та терційній освіті.
- Норвезька агенція міжнародної співпраці та покращення якості у вищій освіті (The Norwegian Agency for International Cooperation and Quality Enhancement in Higher Education (Diku), яка займається державними програмами для заохочення розвитку якості у вищій та терційній освіті, а також програмами міжнародної співпраці (наприклад, the EU Erasmus+ programme).
- Норвезький директорат з ІКТ та Спільне обслуговування у вищій освіті та наукових дослідженнях / підрозділ (The Norwegian Directorate for ICT and Joint Services in Higher Education & Research / Unit), який керує забезпеченням норвезьких наукових та вищих освітніх інституцій базовими послугами (наприклад, набір студентів у норвезькі університети і коледжі, державна система роботи зі студентами).
- Кваліфікації Норвегії (Skills Norway / Kompetanse Norge), яка є державним директоратом з питань освіти протягом життя, що опікується навчанням у гнучкий спосіб задля забезпечення норвезького суспільства кваліфікованою робочою силою.
- Норвезька асоціація місцевих і регіональних органів державного управління (The Norwegian Association of Local and Regional Governments / KS), яка представляє позиції та інтереси муніципалітетів (комун) та обласних рад щодо дошкільної освіти і догляду та власників шкіл. Орган відповідальний за перемовини з організаціями, які опікуються інтересами працівників щодо виплат та умов праці.
- Управління керівництва областями (The County Governors' Offices) підтримує зв'язок між центральними освітніми органами управління та муніципальними і обласними. Вони контролюють втілення державної політики на регіональних рівнях, займаються скаргами і заявами, інспектують школи.

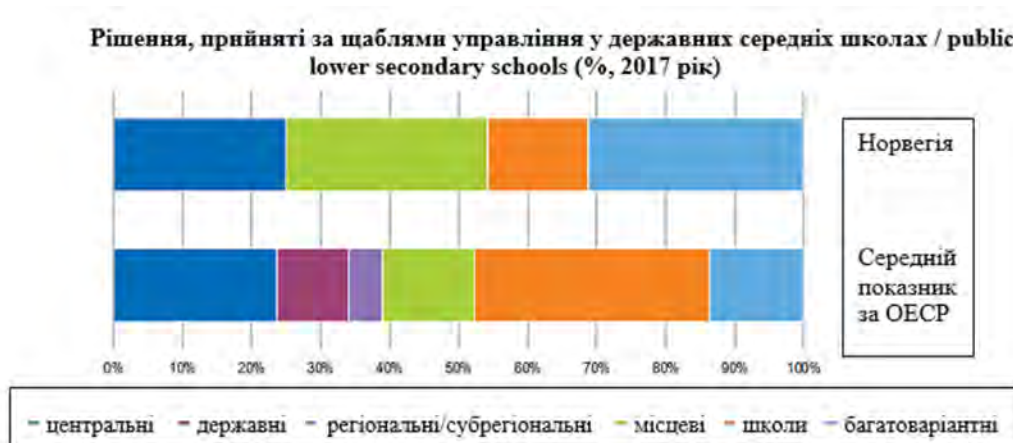
Іншими зацікавленими сторонами спільноти в освіті є профспілки (наприклад, Освітня профспілка Норвегії, Норвезька асоціація наукових працівників), учні / студенти та потужні батьківські комітети Норвегії, Норвезька асоціація шкільних лідерів, Асоціація приватних власників закладів дошкільної освіти та догляду, Державна рада освіти вчителів, Університети Норвегії та Наукова рада Норвегії (OECD, 2020, с. 17).

Отже, децентралізація управління освітою вибудовується на узгодженості розподілу обов'язків від органів вищого державного рівня і державних органів управління у політичному, адміністративному та вертикальному вимірі, а також з активною участю широкої суспільної складової – зацікавлених сторін спільноти – усіх верств. У дослідженнях О. Огієнко така модель отримала назву «децентралізованого централізму в управлінні» (Огієнко, 2019, с. 161).

Норвезька шкільна система має давню традицію децентралізації на місцевому рівні. Що стосується фіксації досягнутих результатів, то 29% освітніх рішень приймалися саме на місцевому рівні порівняно з 13% за даними середніх показників ОЕСР. Багато муніципалітетів (комун) передали завдання щодо розподілу бюджетних асигнувань, зарахуванню учнів, комплектування штату, педагогічне планування на рівень шкіл. Водночас відсоток рішень, прийнятих на шкільному рівні, у 15% був нижчий від середнього показника 34% за даними ОЕСР (2017 р.).

Децентралізована система користується популярністю серед зацікавлених сторін і має переваги щодо просування задіяності та контролю на місцевому рівні. Схема 1 демонструє співвіднесення кількості прийнятих рішень у Норвегії порівняно з середніми показниками ОЕСР (OECD, 2020, с. 17–18).

Схема 1.



Примітка: у схемі враховані чотири сфери прийняття рішень: 1) організація викладання; 2) управління персоналом; 3) планування та структури; 4) ресурси.

Наведена схема чітко демонструє прийняття рішень за щаблями, а саме: центральний, місцевий, шкільний та багатоваріантний, що підтверджується колом визначених функцій вищезгаданих органів та задіяністю зацікавлених сторін в освітній галузі.

Разом з тим, Норвегія продовжує активне реформування освіти. На користь цього свідчить нещодавня адміністративно-територіальна / муніципальна реформа, яка набула чинності у січні 2020 року та зменшила кількість муніципалітетів з 428 до 356 та кількість областей з 19 до 11. Вона мала на меті покращити якість та рівність у наданні послуг, надаючи більшу владу меншій кількості муніципалітетів. Країна здолала виклики у забезпеченні ефективного і узгодженого впровадження освітніх реформ на різних рівнях освітньої системи, з достатністю втілення на місцевих рівнях.

Необхідно підкреслити, що за отриманих результатів у розбудові децентралізації, реформування не припиняється та втілює співпрацю вищеозначених структур зі спільнотою. Так, важливими кроками змін за освітніми ланками слід зазначити новий курикулум у шкільній освіті, національну кваліфікаційну рамку навчання протягом життя та об'єднання університетів.

«Поширення знань» (Knowledge Promotion 2020) – це новий курикулум для початкової та середньої школи, який упроваджується у 2020–2021 роках. Хоча він є оновленим курикулумом, його ціллю є зменшення перенавантаження та реагування на швидкі зміни у суспільстві. Процес оновлення було розпочато у 2017 році, а початкові проекти готувалися Директоратом з освіти та підготовки спільно з учителями та спеціалістами освітньої галузі. Відкритий консультативний процес, який залучив 14 000 учасників, дозволив отримати пропозиції від спільноти щодо пропонованого проекту. Для складових нового курикулуму професійної підготовки кожна програма створювалася у співпраці з професійними радами (складаються з вчителів, представників промислового сектору, суспільних партнерів), які визначали компетентності з кожного професійного предмету.

Національна кваліфікаційна рамка навчання протягом життя (2011 р.) має на меті надати загальний огляд норвезької освітньої системи з точки зору різних рівнів кваліфікацій. Кваліфіка-

ційна рамка поділяється на сім рівнів, розпочинаючись від закінчення базової середньої освіти (lower secondary education) до докторського рівня. Рівні визначені за навчальними результатами знань, умінь і навичок та загальних компетентностей. Європейський центр розвитку професійної підготовки (The European Centre for the Development of Vocational Training / Cedefop, 2017) відзначив, що цей документ підтримали різні зацікавлені сторони зі секторів освіти та ринку праці, представники яких були залучені до її створення. Вбачають, що суспільне партнерство між освітянами та представниками ринку праці сприятиме порозумінню зацікавлених сторін цих сфер у подальшому. Національна кваліфікаційна рамка спрямована на покращення комунікування між освітнім сектором та ринком праці, а також покликана сприяти порівнюваності отриманих кваліфікацій у Норвегії та інших країнах.

Міністерство освіти та наукових досліджень несе повну відповідальність за усі державні вищі освітні інституції окрім військових та поліційних. У той час, як виші мають автономію у викладанні та наукових дослідженнях, більшість адмінфункцій регулюються законодавством та угодами. Розпорядження стають менш деталізованими з часом і надають загальну рамку та систему перевірок і збалансованості функціонування.

Норвезьке Міністерство освіти та наукових досліджень передбачало об'єднання переліку університетів (2015–2017 рр.), що уможливило зменшення кількості державних університетів та коледжів з 33 до 21 у державному секторі та серед приватних вишів. До цього спонукало незалежне оцінювання ситуації, яке виявило велику кількість малих інституцій (більше половини вишів мали менше 2000 студентів, одна п'ята – менше 500), багато закладів мали проблеми зі залученням викладачів та студентів, невикористанням наявного забезпечення, а також були неконкурентоспроможними у сфері міжнародних наукових досліджень. Базуючись на міжнародному досвіді, ОЕСР (2016 р.) рекомендовано використовувати виконавчі критерії до вибору потенційних партнерів для об'єднання, надання фінансової підтримки інституціям у процесі трансформації. Міністерство, у свою чергу, започаткувало (2016 р.) виконавчі домовленості з вишами для забезпечення збереження інституційного різноманіття в умовах об'єднань (OECD, 2020, с. 3, 17–18).

Проведений аналіз засвідчує, що процес реформування у напрямку децентралізації питання супроводжується викликами. У дослідженні ОЕСР визначено, що нагальними для вирішення на рівні шкільної освіти залишаються такі пункти, серед яких:

- стагнація у результатах досягнень учнів (за результатами досліджень PISA) в умовах відносно високих освітніх витрат держави;
- покращення підготовки молоді до виходу на ринок праці за рахунок підвищення кількості учнів, які здобули повну середню освіту, особливо у напрямі професійної підготовки, який пропонується розвивати через учнівство;
- підвищення заробітної платні викладацькому та керівному складу закладів із залученням кандидатів з вищими кваліфікаціями на усіх рівнях;
- покращення та вирівнювання оцінювання функціонування шкіл та професійних характеристик вчителів з підвищенням кваліфікацій;
- посилення адаптивності в умовах COVID-19 (OECD, 2020, с. 3).

До проблемних питань на рівні шкільної освіти в умовах децентралізованої системи також віднесено забезпечення інклюзивною освітою учнів з особливими освітніми потребами. Як зазначають В. Дж. Доннеллі (V.J. Donnelly), Е. Оскарсдоттір (E. Óskarsdóttir) та А. Воткінс (A. Watkins), це стосується таких викликів, а саме:

- 1) як місцеві органи тлумачать розпорядження та державні цілі;
- 2) як вони пріоритизують питання на місцевому рівні;
- 3) як школи працюють з курикулумом;
- 4) як забезпечити якість освітніх результатів учнів.

Для розв'язання означених викликів серед інших стратегій використовується тематичне інспектування (наприклад, щодо питання виконання та втілення освітніх планів), яке здійсню-

ється в умовах перемовин зі школами. Забезпечення якості втілюється через державне тестування, моніторинг державних заходів та керування і підтримку у розробці курикулума з онлайн-матеріалами, команду радників, державні ресурсні центри та державну систему підтримки для дітей з особливими освітніми потребами. Особливе значення у забезпечення якості приділено опитуванню учнів з метою виявлення їх поглядів на навчальне середовище та школу (Donnelly, Óskarsdóttir, Watkins, 2017, с. 14).

Останніми роками сегментована вища освіта Норвегії зазнає уніфікування через серію інституційних об'єднань. За рекомендацією ОЕСР (2018 р.) уряд здійснює моніторинг впливу цього процесу на ефективність та якість. Адаже очікуваннями уряду від об'єднань є покращення якості та ефективності функціонування вишів та їх конкурентність у виборюванні зовнішнього фінансування.

Отже, сильними позиціями є діюча децентралізована система, яка продовжує розширювати повноваження місцевих спільнот та об'єднань у вищій освіті, що, на переконання уряду, має потенціал ефективнішого управління. Викликами вбачаються забезпечення спільного й ефективного втілення заходів освітньої політики з достатньою здатністю на місцях і просування якості та ефективності, а у секторі вищої освіти це пов'язано з об'єднанням закладів.

Фінансування освіти є однією з принципово-важливих складових процесу децентралізації за умов високої витратності освіти. У Норвегії фінансування освіти, як пріоритетної галузі, є цільовим для покращення її якості і доступності та зберігає найвищі позиції (ОЕСР, 2016 р): витрати на ланки від початкової до вищої освіти склали 6,5% від ВВП (при середньому 5%). Особливо значні надходження у фінансування дошкільної освіти перевищують на рівні держави тільки допомогу родинам з низькими доходами. Витрати на дитину склали 14344 доларів США – третій найвищий показник (за даними ОЕСР, середній 8349 доларів США), що пояснюється позицією значного інвестування у дошкільну освіту як основу належної підготовки до майбутнього життя. Щорічні витрати країни за освітніми ланками залишаються високими та збільшуються (ОЕСР, 2010–2016 рр.) на учнів початкової та середньої освіти – на 9% (середній 5%) та студентів терційного рівня – на 20% (середній 8%). Хоча зростання витрат на освіту не виявили покращення показників (PISA), розв'язання питання вбачається у підвищенні ефективності роботи освітнього сектору.

Освіта країни фінансується переважно за рахунок державних витрат, хоча існує незначне приватне фінансування з міжнародним включно (2,4%, середній показник за даними ОЕСР становить 17,4%, 2016 р.). Державна початкова та середня освіта у школах є безкоштовною. 3,3% учнів відвідують приватні початкові та базові середні школи, які також отримують часткове фінансування від держави. На рівні дошкільної освіти та догляду батьки роблять фінансові внески, які законодавчо врегульовані (the Kindergarten Act; 13,7% батьківські внески, 2018 р.). Уряд фінансує більшість витрат вищої освіти – 93% (2016 р., за середніми показниками ОЕСР 66%), 3% надходило від окремих родин (за середніми показниками ОЕСР 23%). Вища освіта безкоштовна у державних закладах, а студенти мають значну допомогу у якості витрат на життя.

Центри дошкільної освіти та догляду і школи фінансуються областями та муніципалітетами, кошти для якого надходять з дохідної частини бюджету від місцевих податків та перерозподільної грантової системи. Остання розраховується за відмінностями розміру закладів, кількості населення шкільного віку, а також несприятливих факторів (батьківська освіта, іммігрантське походження). У початковій та середній освіті більшість областей та муніципалітетів передали фінансове управління на рівень шкіл. Школи отримують блокову субсидію на зарплати та експлуатаційні витрати, а матеріально-технічне забезпечення залишається у муніципалітетів.

Установи вищої освіти (державні та приватні) фінансуються через блокові субсидії від Міністерства освіти та наукових досліджень з перевагами для державних. Блоковий грант складається з фіксованої складової (70% у середньому) та складової за потребами діяльності (30%). Установи вільні розподіляти субсидії, бо вони обирають та можуть доповнити свої доходи через контракти наукових досліджень, зовнішні грати, публікації. Проблемою у країні є недостатнє

залучення фінансування з інших джерел таких як бізнес. Спрямовуючі заходи уряду націлені на заохочення університетів до пошуків джерел зовнішнього фінансування. Іншим проблемним питанням за умов значної підтримки студентів та особливих фінансових заохочень за своєчасне завершення навчання є велика кількість студентів, які не закінчують навчання у встановлений термін. Рекомендаціями ОЕСР (2019 р.) є посилення заохочень на вирішення цієї проблеми та дослідження цільових і негрошових заходів для збільшення участі студентів з родин з недостатнім забезпеченням і студентів-мігрантів (OECD, 2020, с. 19–20).

Отже, фінансування як складова децентралізації є державним, відбувається за рівнями освіти (з приватними закладами включно), а також має суспільне залучення на дошкільному рівні.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Узагальнюючи вищевикладене наголосимо, що децентралізація є дієвим інструментом трансформації сучасного суспільства в аспекті сталого розвитку, включаючи стратегічну складову – освіту. Децентралізація освіти вимагає уважного врахування специфіки освітнього сектору у всіх аспектах його багатомпонентності.

Модель децентралізації освіти Норвегії відповідає потребам норвезького суспільства, узгоджуючись з адміністративно-територіальними змінами через передачу повноважень на місцеві рівні, з координуючою функцією державних органів усіх щаблів та їх підтримкою на усіх етапах суспільної взаємодії та для усіх рівнів освіти.

В сучасних умовах особливістю моделі країни є децентралізована система, яка характеризується сильною рисою – наданням повноважень місцевим спільнотам, що водночас висуває виклик забезпечення узгодженого та ефективного втілення заходів освітньої політики з достатнім рівнем здатності на місцях. Іншою сильною рисою є нещодавнє об'єднання у секторі вищої освіти, які мають значний потенціал створити ефективне управління, але в той же час акцентують виклик просування якості та ефективності у секторі вищої освіти.

Децентралізація освіти Норвегії втілюється через гнучку систему організації функціонування державних і суспільних секторів, що демонструється високими показниками якості освіти, хоча й різняться за освітніми ланками. Держава відіграє керуючу та гарантуючу роль у політичному, адміністративному підпорядкуванні та вертикальному розподілі відповідальності за рівнями освіти. Окрему роль відведено погоджувальним інституціям та органам. Вчителі / викладачі, батьки, учні / студенти, суспільні та професійні зацікавлені сторони є активними учасниками децентралізаційного процесу.

Норвегія, маючи досвід та високі вихідні позиції для подальшої децентралізації освіти, активно продовжує втілювати покрокові, системні, послідовні заходи її реформування. Проте питання якості та ефективності є наріжним каменем, який потребує моніторингу, нових реформ та вдосконалення освітньої ситуації з огляду на існуючі проблеми за ланками.

Держава забезпечує фінансування закладів усіх форм власності, що відповідає загальній меті розбудови освітньої галузі та уможливорює розвиток альтернативних ідей, залучаючи суспільну складову на етапі ранньої освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх особливостей децентралізації галузі освіти Норвегії та потребує компаративних розвідок на предмет подальшого реформування і отриманих результатів за рівнями освіти для вивчення можливостей застосування у вітчизняній практиці.

Використані джерела

- [1] UNESCO, & Bokova, I. G. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development 2009–2017*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>.
- [2] Локшина, О. І. (2007). Етапи розвитку стратегії Європейського Союзу у галузі освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2(1). <https://doi.org/10.33407/itlt.v2i1.272>
- [3] Сбруєва, А. А. (2005). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англomовних країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. Ін-т педагогіки АПН України. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427>

- [4] Джурило, А. П. (2015). Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2015_4_22
- [5] Огієнко, О. (2019). Суспільно-державне управління в системі освіти дорослих: досвід Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(16), 155–166. [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.155-166](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.155-166)
- [6] Олексієнко, Р.В. (2019). *Гуманітарна культура студентів в умовах інформатизації університетської освіти в Норвегії (друга половина XX – початок XXI століття)*. <https://snu.edu.ua/wpcontent/uploads/2019/11/23.00.08.11.2019-OLEKSIYENKO-R.V.>
- [7] Bonnal, J. (1991). *A History of Decentralization* https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/General/history_fao.html
- [8] UNESCO. (2019). Decentralization. In UNESCO Thesaurus. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/page/?clang=en&uri=concept4877>.
- [9] European Agency for Special Needs and Inclusive Education., Donnelly, V. J., & Óskarsdóttir, E. (2017). *Decentralisation in Education Systems: Seminar Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf
- [10] Гриневич, Л. М. (2005). *Тенденції децентралізації управління базовою освітою в сучасній Польщі*. Ін-т педагогіки АПН України.
- [11] Litvack, J. (1991). Education and Decentralisation. Decentralisation. <https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/Issues/Education.html>
- [12] Матвієнко О. В. (2005). *Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз*. КНУ імені Тараса Шевченка.
- [13] Lugaz, C., & De Grauwe, A. (2009). Decentralization in education. *IEP Newsletter* 27 (3), 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192908>
- [14] OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Norway*. (№ 20). <https://www.oecdilibrary.org/docserver/8a042924en.pdf?expires=1628786605&id=id&accname=guest&checksum=22340C01C3D56F80490FF569B25A28E4>

References

- [1] UNESCO, & Bokova, I. G. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development 2009–2017*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>. (in English).
- [2] Lokshyna, O. I. (2007). Etapy rozvytku stratehii Yevropeiskoho Soiuzu u haluzi osvity. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, № 2(1). <https://doi.org/10.33407/itlt.v2i1.272> Sbruieva A. A. (2005). *Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.)*. In-t pedahohiky APN Ukrainy. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427Uk> (in Ukrainian).
- [3] Bruieva, A. A. (2005). *Tendentsii reformuvannia serednoi osvity rozvynenykh anhlomovnykh krain v konteksti hlobalizatsii (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.)*. In-t pedahohiky APN Ukrainy. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427> (in Ukrainian).
- [4] Dzhurylo, A. P. (2015). Aktualni problemy upravlinnia osvitynymi systemamy u zarubizhzhii: tsentralizatsiia i detsentralizatsiia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrj_2015_4_22bv (in Ukrainian).
- [5] Ohienko, O. (2019) *Suspilno-derzhavne upravlinnia v systemi osvity doroslykh: dosvid Shvetsii, Danii, Norvehii ta Finliandii. Osvida doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*, 2(16), 155–166. [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.155-166](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.155-166) (in Ukrainian).
- [6] Oleksienko, R.V. (2019). *Humanitarna kultura studentiv v umovakh informatyzatsii universytetskoï osvity v Norvehii (druga polovyna XX – pochatok XXI stolittia)*. [Kandydatska dysertatsiia, Skhidnoukrainskyi natsionalnyi universytet imeni Volodymyra Dalia]. 13.00.01 – zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky (011 – Osvitni, pedahohichni nauky). <https://snu.edu.ua/wpcontent/uploads/2019/11/23.00.08.11.2019-OLEKSIYENKO-R.V.> (in Ukrainian).
- [7] Bonnal, J. (1991). *A History of Decentralization*. https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/General/history_fao.html (in English).
- [8] UNESCO. (2019). Decentralization. In UNESCO Thesaurus. <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/fr/page/?clang=en&uri=concept4877>. (in English).



- [9] European Agency for Special Needs and Inclusive Education., Donnelly, V. J., & Óskarsdóttir, E. (2017). *Decentralisation in Education Systems: Seminar Report*. https://www.europeanagency.org/sites/default/files/Decentralisation%20in%20Education%20Systems_0.pdf (in English).
- [10] Hrynevych, L. M. (2005). *Tendentsii detsentralizatsii upravlinnia bazovoiu osvitoiu v suchasni Polshchi*. In: *pedahohiky APN Ukrainy*. (in Ukrainian).
- [11] Litvack, J. (1991). Education and Decentralisation. Decentralisation. <https://www.ciesin.columbia.edu/decentralization/English/Issues/Education.html> (in English).
- [12] Matviienko O. V. (2005). *Rozvytok system serednoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: porivnialnyi analiz*. KNU imeni Tarasa Shevchenka. (in Ukrainian).
- [13] Lugaz, C., & De Grauwe, A. (2009). Decentralization in education. IIEP Newsletter 27 (3), 4. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192908> (in English).
- [14] OECD. (2020). *Education Policy Outlook in Norway*. (№ 20). <https://www.oecdilibrary.org/docserver/8a042924en.pdf?expires=1628786605&id=id&accname=guest&checksum=22340C01C3D56F80490FF569B25A28E4> (in English).

Oksana Maksymenko, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD) Research Fellow, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

DECENTRALISATION IN EDUCATION OF EUROPEAN COUNTRIES: EXPERIENCE OF NORWAY

The article deals with the decentralization of education in modern conditions of its new format of functioning as an important component in the implementation of the tasks of sustainable development of the world community in accordance with the strategic objectives set by UNESCO. The theoretical basis of the research is the characteristics of the process of decentralization of education as a tool for changing a society at the present stage and its components based on the analysis of research by European and Ukrainian scientists, statistics of international organizations on the development of the phenomenon in the country. In the European area, Norwegian decentralized education is distinguished by its achievements in management and funding, where the state is the main player, which is also the driving force of change.

Decentralization of education is implemented through the national policy aimed at supporting the public and private sectors as the opportunities to diversify the national education, building social interaction at all government and educational levels as well as their openness, cooperation and support. Territorially, the national decentralization is built on the basis of administrative division and delegation of powers to regional and municipal levels with the responsibility for particular educational levels. The degree of decentralization at the educational levels varies according to the principle from lower to higher, concentrating in higher education. Education is funded by the state, including private institutions and with parental contributions regulated by the law.

It has been demonstrated the education as an instrument of democratization, citizenship and decentralization of the country's community through its reforms and through the active involvement of all stakeholders in this process at every level of education. The peculiarities of the current decentralization of the national education system encompass: existing and new forms of governance and funding, active cooperation of all levels of power with appropriate empowerment according to the functions performed in the transparent system of interactions, the responsibilities and freedom at all educational levels, the encouragement for all community members to participate in dealing with the issues and further educational reforms.

Keywords: education; decentralization; educational level; reform; governance.



Юлія Могильна – аспірант 3 року навчання кафедри професійної, початкової та дошкільної освіти Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи, професійна орієнтація школярів, неформальна освіта, підготовка майбутніх вчителів в закладах вищої освіти, європейський досвід організації професійної орієнтації учнів шкіл, сучасні тенденції розвитку професійної освіти в Україні.

 4499.yuliaa@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-3144-339>

УДК: 37.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-88-95>

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

У статті проаналізовано досвід організації професійної орієнтації школярів таких країн Європейського Союзу, як Польща, Німеччина, Франція та Велика Британія, де відбувається постійний розвиток системи профорієнтації, організація цієї системи перебуває на високому, передовому рівні. Дослідження базується на теоретичному аналізі освітніх програм та правових документів вище зазначених країн. Висвітлено найбільш прогресивні та продуктивні форми організації профорієнтації, результат, якого досягають зарубіжні країни. Продемонстровано сучасне положення стану ринку праці України, якого досягають недосконалої профорієнтації школярів. Розроблено рекомендації щодо реформування системи професійної орієнтації учнів шкіл в Україні.

Ключові слова: профорієнтація; профконсультація; учень; ринок праці; економіка.

Постановка проблеми. Чинна система професійної орієнтації в Україні не відповідає вимогам професійного самовизначення особистості. Доказом цього є високий рівень безробіття в країні. Економічна та освітня системи країни повинні змінити напрямок від подолання безробіття до його профілактики. Для вдалого розвитку цієї тенденції було досліджено європейський досвід організації професійної орієнтації та сформульовано рекомендації щодо реформування останньої в Україні.

Аналіз джерел та публікацій. Дослідженням сучасного стану та розвитку професійної орієнтації в Україні займалися наступні науковці: Л. Авдєєв, І. Беха, К. Бондарчук, В. Борисова, Д. Закатнова, М. Зуб, А. Кіяцук, О. Коропецька, В. Лозовецька, О. Мельник, В. Туташинський, І. Уличний, Б. Федоришин.

Питання профорієнтаційної орієнтації в системі шкільної освіти Європи досліджено в працях Н. Абашкіна, М. Авраменко, Т. Голуба, П. Ольхувки, В. Пасічника, Р. Сойчук, Т. Козака, Г. Корсуна, М. Кузіва, О. Павлова, О. Пономаренка.

Актуальність дослідження полягає в гострій потребі сучасної системи професійної орієнтації учнів шкіл України у знаходженні шляхів модернізації та розвитку.

Мета статті – теоретичний аналіз сучасного стану професійної орієнтації школярів в Україні та країнах Європи для створення рекомендацій щодо запозичення елементів європейського досвіду в цій галузі.

Виклад основного матеріалу. В умовах сьогодення важливість професійної орієнтації учнів шкіл у шкільній системі освіти знецінена. Сама шкільна освіта зводиться лише до викладання предметів, а підготовці дітей до майбутнього життя, комунікацій у дорослому соціумі, розвитку особистості та вибору професії увага не приділяється. Та особистісно не розвинута, не комунікативна, не мотивована у професійній галузі людина не може бути конкурентоспроможною, успішною. Через масовий характер ця тенденція накладає відбиток на загальний устрій країни, а особливо її економіку.

Ринок праці – галузь, яка першочергово потерпає від недовірої системи професійної орієнтації молоді. Дисбаланс попиту та пропозиції на вакансії, безробіття, професійно знецінені працівники – це передумова економічної кризи у країні.

Саме тому важливість розвитку профорієнтації має глобальне, державне значення.

Одним із ключових етапів у розвитку професійної орієнтації в Україні можна вважати постанову Кабінету Міністрів України від 2009 року, завдяки якій була створена міжвідомча Рада з питань профорієнтації населення (Авдєєв, 2012, с. 16).

Ще раніше, 17 вересня 2008 року, було прийнято постанову, згідно з якою професійна орієнтація в Україні є науковою та обґрунтованою системою, її метою є мотивація до професійного самовизначення особистості, виявлення особистісних рис, які мають вплив на професійний вибір. Складовими елементами професійної орієнтації в Україні є: професійна інформація, професійна адаптація, професійна консультація та професійний вибір (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення»).

Єдиним інститутом профорієнтаційної системи України є Державна служба зайнятості. Основні функції цієї установи – працевлаштування населення, урегулюванню ринку праці, професійній консультації, професійний відбір та надання професійної інформації (Авдєєв, 2012, с. 38).

Важливим недоліком в організації роботи Державної служби зайнятості є відсутність її співпраці зі школами, адже найбільш вагомим у житті людини професійна орієнтація є під час навчання у школі, коли підліток повинен визначитись з майбутньою професією. Сьогодні робота служби базується на двох головних елементах: сектор професійної інформації та активної підтримки. Зрозуміло, що професійна орієнтація в ці сектори не включена (Авдєєв, 2012, с. 39–40).

Для того, щоб професійна робота була ефективною, вона повинна бути послідовною та систематичною. Хаотичні у часі, не пов'язані між собою заходи, не дають бажаного результату (Туташинський, 2012, с. 285).

Провідними напрямками у сучасній профорієнтаційній роботі зі школярами є: профконсультації, профдіагностика та профінформація. Отже, практичних заходів вітчизняна система не має (Авдєєв, 2012, с. 44).

Ще одним гострим питанням у системі професійної орієнтації школярів є відсутність або недостатня кількість фахівців та їх незалученість до навчального процесу у школах (Туташинський, 2012, с. 283).

У програмі підготовки вчителів у закладах вищої освіти не має такого напрямку підготовки, як професійна орієнтація школярів. Увага студентів не акцентується на цьому питанні, у майбутніх учителів не формують навички профорієнтації, тому в сучасних школах це питання залишається відкритим і невирішеним.

Нині відповідальними за профорієнтаційну роботу в школах України є штатні шкільні психологи. Згідно з аналітичними даними, лише 46% шкіл України забезпечені практичними психологами, більша частина яких не має базової психологічної освіти. Профорієнтаційна складова роботи психолога у школі зводиться до формальних звітів, та, максимум, що може бути проведено у школі – тести з визначення направленості особистості. Та навіть результати таких тестів школярі отримують не завжди (Панок, 2003).

Результатом відсутності професійної орієнтації в школі є проблема працевлаштування випускників ВНЗ. Адже професійно неорієнтованому підлітку важко зробити вдалий вибір професії, що базується на особистісному аналізі та аналізі відповідності себе вимогам професії. Сту-

дент, що в ході навчання розуміє, що обрав професію, яка йому не цікава, втрачає мотивацію, стає пасивним та неконкурентоспроможним (Авдєєв, 2012, с. 41).

Як доказ необхідності реформування чинної системи професійного орієнтування можна привести статистику, яку надала Державна служба зайнятості 1 січня 2021 року.



Рис. 1. Характеристика зареєстрованих безробітних осіб за освітою. Данні від 1 січня 2021 р. надані Державною службою зайнятості.

Проаналізувавши діаграму бачимо, що майже половина безробітного населення має вищу освіту (Ситуація на ринку праці та діяльність державної служби зайнятості, 2020). Це свідчить про явну невідповідність попиту і пропозиції на ринку праці. Випускники шкіл обирають «модні» професії, а закінчуючи ВНЗ, залишаються без робочого місця. Величезну роль у цьому також відіграють роботодавці, які висувають вимоги до шукачів, що є непосильними для вчорашніх студентів. Тобто, молодий спеціаліст є неконкурентоспроможним, не може знайти роботу, втрачає мотив та ентузіазм до праці. Адже людина, що зазнала невдачі, потребує психологічної допомоги та підтримки, яку Державна служба зайнятості України, на жаль, не надає.

За даними Державної служби зайнятості, найбільший рівень безробіття спостерігається серед молоді віком 15–24 роки (Ситуація на ринку праці та діяльність державної служби зайнятості, 2020).



Рис. 2. Рівень безробіття населення за віковими групами. Інформація надано Державною службою України від 1 січня 2021 року.

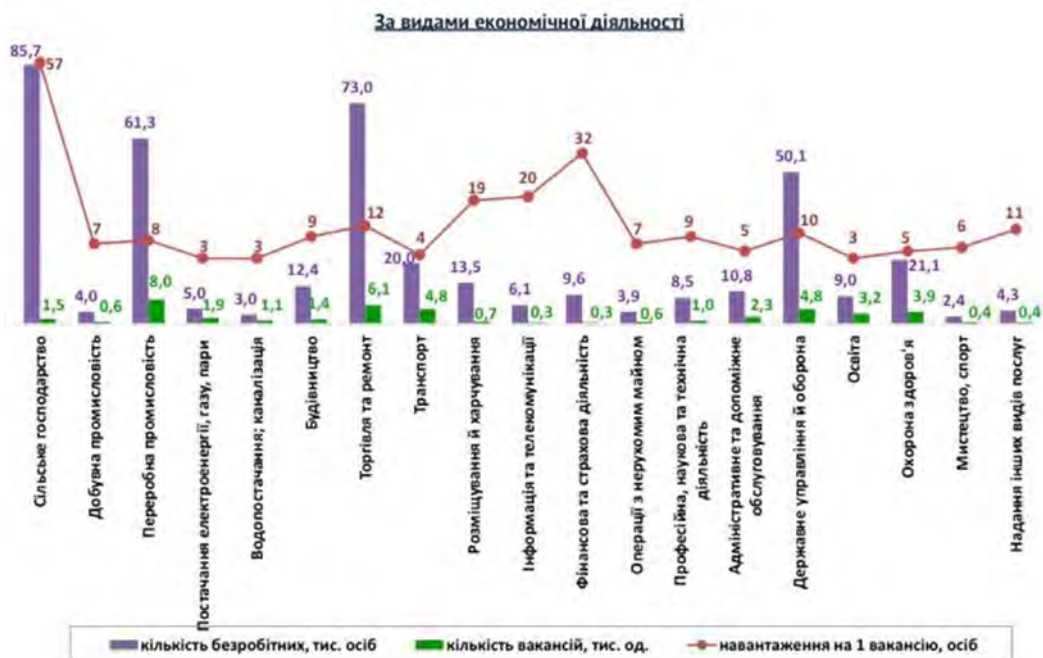


Рис. 3. Кількість зареєстрованих безробітних, вакансій та претендентів на одну вакансію станом на 1 січня 2021 р.

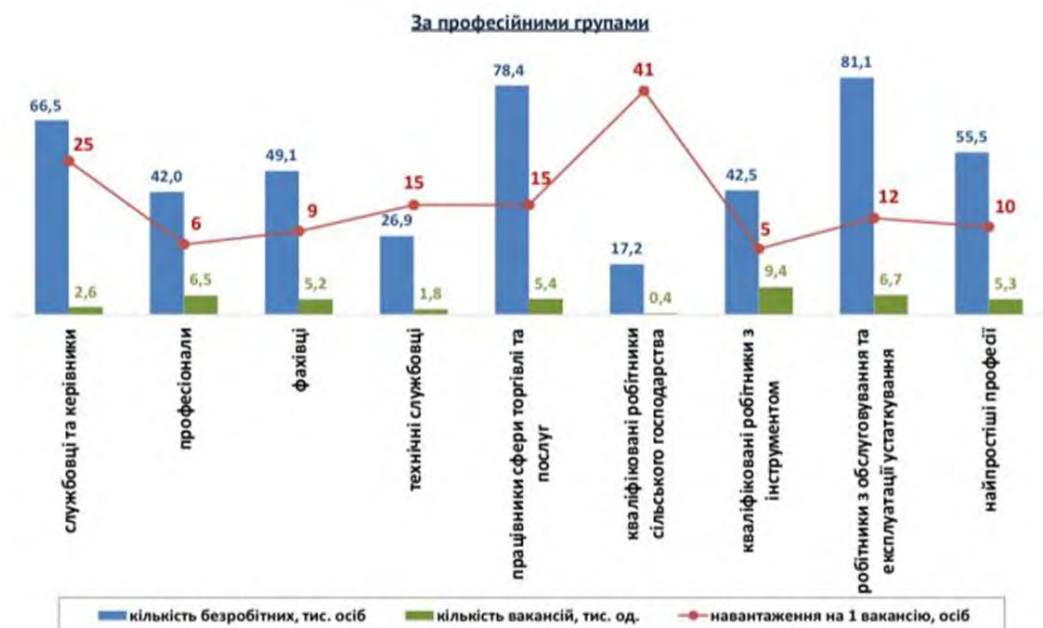


Рис. 4. Кількість зареєстрованих безробітних, вакансій та претендентів на 1 вакансію станом на 1 січня 2021 року.

Державна служба зайнятості опікується працевлаштуванням, професійним навчанням, фінансовою допомогою через безробіття. Але професійної орієнтації, консультацій, психологічної допомоги та підтримки у вищезазначеному переліку не здійснює (Ситуація на ринку праці та діяльність державної служби зайнятості, 2020). Результатом недійової системи профорієнтації стають: відсутність її зв'язку з ринком праці, невідповідність попиту та пропозицій робочих вакансій та економічні проблеми.

Як бачимо за діаграмами, попит на вакансії значно перевищує пропозицію. В окремих випадках конкурс досягає 57 осіб на одне робоче місце. Звісно, високий рівень безробіття є неминучим наслідком такого дисбалансу на ринку праці (Ситуація на ринку праці та діяльність державної служби зайнятості, 2020).

На відміну від системи професійної орієнтації в Україні, в країнах Європи профорієнтація стрімко розвивається. У першу чергу це пов'язано з активним контролем і моніторингом з боку держави та законодавчою підтримкою профорієнтаційної системи.

Вдалим прикладом організації професійної орієнтації школярів є Польща. У цій країні внутрішня шкільна система профорієнтації створена на основі шкільних центрів кар'єри, головною функцією яких – координувати роботу шкільних учителів у галузі профорієнтації. Здебільшого, координатором є директор школи, який призначає фахівця – профконсультанта, робота якого передбачає також аналіз ринку праці, попиту та пропозицій на ньому, що має позитивний вплив не лише на ринок праці, а й на економічне становище країни в цілому (Пасічник, 2012, с. 28).

Профорієнтаційна робота в Польщі є високоорганізованою та реалізується на усіх щаблях освіти, але найактивніше профорієнтаційна робота реалізується в шкільній освіті, що є логічним, адже під час навчання в школі дитина робить вибір певної професії або професійного напрямку. У школах в учнів формують фундаментальні професійні знання та активно проводять підготовку до професійного та суспільного життя. Основними компонентами профорієнтації в Польщі є профорієнтація та профконсультація. Остання – превалує. Професійні консультації у школах Польщі є системними та організованими, надають дітям достатній обсяг інформації про світ професій (Ольхувка, 2014, с. 8).

Але, не зважаючи на усі плюси профорієнтаційної системи школярів в Польщі, ми спостерегаємо, що, як і в Україні, немає практичного компонента – можливості дитини ознайомитись із професією наочно, можливості спробувати себе в певній професії в рамках програми професійної орієнтації.

Дуже вдалим прикладом реалізації практичної складової професійної орієнтації є Німеччина. Освітні заклади цієї країни співпрацюють із виробництвами, що дає можливість учням шкіл проходити «профорієнтаційну практику» безпосередньо на обраному місці роботи – так німецькі школярі мають змогу випробувати себе в обраній професії.

Велику увагу німецькі школярі приділяють самоаналізу, реалізується він шляхом ведення «робочого зошита», у який вноситься та аналізується інформація про сім'ю школяра, його інтереси, особистісні та професійні тощо. Через «робочий зошит», тестування, консультації зі спеціалістами вивчається особистість, її якості та здібності, що стає запорукою обґрунтованої допомоги у професійному визначенні.

Важливим є також те, що профорієнтація у Німеччині побудована на міждисциплінарному підході, а головною її метою вважається формування у школярів компетентності у виборі майбутньої професії. Уся система, у цілому, є динамічною та гнучкою. Для її розвитку школи Німеччини постійно корегують навчальні плани за нормами ЄС, а Федеральна агенція праці розробляє технічні концепції (Корсун, 2014, с. 59–60).

Значної уваги професійній орієнтації приділяє і Франція. У цій країні, ще з 2005 року, професійна система орієнтації визначена пріоритетним елементом розвитку системи освіти в країні (Павлова, 2007, с. 7).

Координують профорієнтаційну роботу у Франції три агенції: Національне бюро з освітньої та професійної інформації, Центр професійної інформації й орієнтації, Національна агенція працевлаштування (Хміль, 2011, с. 117).

Профорієнтація у французьких школах передбачає психологічну роботу вчителів зі школярами, забезпечення учнів інформацією про професії та ситуацію на ринку праці. Сам навчальний процес у школах Франції характеризується диференціацією та актуалізацією певних навичок учнів – учнів розподіляють за різними напрямками та секціями навчання. Звісно, що така модель розподілу учнів полегшує профорієнтаційну роботу та робить її більш ефективною, адже вона стає не загальноспрямованою, а конкретною (Павлова, 2007, с. 14).

Профорієнтація у Великій Британії є комплексною, систематичною та високоорганізованою. Її реалізація та контроль якості відбувається за допомогою чотирьох державних органів: Міністерство освіти, Міністерство з питань зайнятості, Служба з працевлаштування молоді, Національна консультативна рада з професійної кар'єри.

Системі професійної орієнтації у Великій Британії притаманні такі особливості: система є безперервною, систематичною та довгостроковою – на перші профорієнтаційні заходи дитина потрапляє ще у школі, але після її закінчення профорієнтаційна підтримка не припиняється і триває протягом усього трудового життя; напрям профорієнтаційної роботи залежить від соціально-економічних потреб країни та її громадян (Пономаренко, 2015, с. 24–25).

Також відмінною особливістю є наявність дипломованого профрадника, або профконсультанта, як його ще називають. Така людина має кваліфікацію спеціаліста з питань професійної орієнтації та здатна працювати як зі школярами, так і з дорослими. Саме у школах перед профконсультантами постають конкретні завдання: організація і проведення професійних занять та екскурсій; виявлення професійних нахилів учнів шкіл; надання допомоги школярам у виборі професії, підтримка школярів та випускників ВНЗ під час працевлаштування.

Як і в Німеччині, у Великій Британії вводяться практичні методи реалізації профорієнтації, але не безпосереднім залученням дитини до реального виробничого процесу, а шляхом моделювання та імітації реальних виробництв у школі (Пономаренко, 2015, с. 33).

Висновки. Сучасна система профорієнтації в Україні не є ефективною та не забезпечує формування, відтворення та збереження трудового потенціалу країни. Окрім того, профорієнтаційна система не є цілісною, комплексною та поступовою, а саме ці фактори визначають її успішність та ефективність. З метою професійної орієнтації школярів не проводяться дослідження соціального та економічного становища країни, ринку праці, особливостей вимог та пропозиції на ньому.

Одна з найвагоміших проблем системи – відсутність професіоналів у сфері профорієнтування.

Європейський досвід професійної орієнтації у школах дозволив сформулювати та запропонувати такі рекомендації щодо розвитку та реорганізації професійної орієнтації школярів в Україні, а саме:

1. Побудувати нові модель та концепцію профорієнтації згідно з вимогами та можливостями ринку праці.

2. Створити якісну законодавчу базу, яка буде підтримувати, організовувати та контролювати систему професійної орієнтації в Україні.

3. Запозичити досвід Великої Британії, а саме підготовку кваліфікованих профконсультантів, які на високопрофесійному рівні можуть надавати допомогу школярам, студентам та дорослим громадянам. Окрім того, при підготовці майбутніх вчителів формувати в них компетентності з профорієнтації школярів.

4. Розробити систему професійної орієнтації так, щоб вона була комплексною, цілісною, міждисциплінарною та обов'язковою для упровадження у школи України.

Використані джерела

- [1] Авдєєв, Л. Г. (2012). Стан та перспективи розвитку професійної орієнтації в Україні. *Науково-Методичний Посібник Для Працівників Служби Зайнятості*, 16–44.
- [2] Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення. (2008, September 17). Офіційний вебпортал парламенту України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF>
- [3] Туташинський, В. І. (2012). Концептуальні засади професійної орієнтації учнів. *Педагогічні Науки: Реалії Та Перспективи*, 31, 281–286.
- [4] Панок, В. Г. (2003). Психологічна служба системи освіти України. *Укр. Наук.-Метод. Центр Практ. Психології і Соц. Роботи*, 228.
- [5] Ситуація на ринку праці та діяльність державної служби зайнятості у 2020 році. (2021, January 1). Головне | Державний центр зайнятості. <https://www.dcz.gov.ua>
- [6] Пасічник, В. (2015). Організація профорієнтації в загальноосвітніх школах Польщі на сучасному етапі. *Науковий Вісник Східноєвропейського Національного Університету Імені Лесі Українки*, 1(302), 28.
- [7] Ольховка, П. Я. (2014). Професійна орієнтація школярів у гімназіях Польщі. *Національний Педагогічний Університет Ім. Володимира Гнатюка*. Published.
- [8] Корсун, Г. О. (2014). Професійне самовизначення старшокласників у школах Німеччини. *Інститут Проблем Виховання НАПН України*, 308, 308.
- [9] Павлова, О. І. (2007). Содержание и организация профессиональной ориентации учащихся общецей средней школы Франции. *Автореферат Диссертации*, 22.
- [10] Хміль, О. В. (2011). Професійна орієнтація в системі середньої освіти: (французький досвід). *Молодь і Ринок*, 3, 117.
- [11] Пономаренко, О. Г. (2015). Професійна робота у системі підготовки молоді до професійної сільськогосподарської діяльності у середніх навчальних закладах Великої Британії. *Національний Університет Біоресурсів і Природокористування України*, 254.

References

- [1] Avdyeyev, L. G. (2012). Stan ta perspekty`vy` rozvy`tku profesijnoyi oriyentaciyi v Ukrayini. *Naukovo-Metody`chny`j Posibny`k Dlya Pracivny`kiv Sluzhby` Zajnyatosti*, 16–44. (in Ukrainian).
- [2] Pro zatverdzhennya koncepciyi derzhavnoyi sy`stemy` profesijnoyi oriyentaciyi naseleennya. (2008, September 17). Oficijny`j vebportal parlamentu Ukrayiny`. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-%D0%BF> (in Ukrainian).
- [3] Tutashy`ns`ky`j, V. I. (2012). Konceptual`ni zasady` profesijnoyi oriyentaciyi uchniv. *Pedagogichni Nauky` : Realiyi Ta Perspekty`vy`*, 31, 281–286. (in Ukrainian).
- [4] Panok, V. G. (2003). Psy`xologichna sluzhba sy`stemy` osvity` Ukrayiny`. *Ukr. Nauk.-Metod. Centr Prakt. Psy`xologiyi i Socz. Roboty`*, 228. (in Ukrainian).
- [5] Sy`tuaciya na ry`nku praci ta diyal`nist` derzhavnoyi sluzhby` zajnyatosti u 2020 roci. (2021, January 1). Golovne | Derzhavny`j centr zajnyatosti. <https://www.dcz.gov.ua> (in Ukrainian).
- [6] Pasichny`k, V. (2015). Organizaciya proforiyentaciyi v zagal`noosvitnix shkolax Pol`shhi na suchasnomu etapi. *Naukovy`j Visny`k Sxidnoyevropejs`kogo Nacional`nogo Universty`tetu Imeni Lesi Ukrayinky`*, 1(302), 28. (in Ukrainian).
- [7] Ol`xovka, P. Ya. (2014). Profesijna oriyentaciya shkolyariv u gimnaziyax Pol`shhi. *Nacional`ny`j Pedagogichny`j Universty`tet Im. Volody`my`ra Gnatyuka*. Published. (in Ukrainian).
- [8] Korsun, G. O. (2014). Profesijne samovy`znachennya starshoklasny`kiv u shkolax Nimechchy`ny`. *Insty`tut Problem Vy`xovannya NAPN Ukrayiny`*, 308, 308. (in Ukrainian).
- [9] Pavlova, O. Y`. (2007). Soderzhany`e y` organy`zacy`ya professy`onal`noj ory`entacy`y` uchashhy`xsya obshhej srednej shkolny` Francy`y`. *Avtoreferat Dy`sertacy`y`*, 22. (in Russian).
- [10] Xmil` , O. V. (2011). Profesijna oriyentaciya v sy`stemi seredn`oyi osvity` : (francuz`ky`j dosvid). *Molod` i Ry`nok*, 3, 117. (in Ukrainian).
- [11] Ponomarenko, O. G. (2015). Profesijna robota u sy`stemi pidgotovky` molodi do profesijnoyi sil`s`kogospodars`koyi diyal`nosti u serednix navchal`ny`x zakladax Vely`koyi Bry`taniyi. *Nacional`ny`j Universty`tet Bioresursiv i Pry`rodokory`stuvannya Ukrayiny`*, 254. (in Ukrainian).

Yuliia Mohylna, graduate student of Kharkiv H. Skovoroda National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

EUROPEAN EXPERIENCE OF CAREER GUIDANCE FOR SECONDARY-SCHOOL STUDENTS

In today's conditions, the importance of professional orientation of students in the school education system is underestimated. School education *per se* is limited to teaching subjects, preparation of children for future life, communication in adult society, personal development, however, choice of their profession is not paid attention. But a person who is not personally developed, not communicative, not motivated in the professional field cannot be competitive, successful. Having a mass character, this trend has an impact on the general structure of the country, and especially the economic one.

Ukraine's economy is not stable and more prone to decline than to take off. The labor market is an industry that primarily suffers from an ineffective system of vocational guidance for young people. The growing imbalance of supply and demand for vacancies, unemployment, professionally devalued workers – is the key to the economic crisis in the country.

In contrast to the school system of Ukraine, in European countries, vocational guidance of schoolchildren is given enough attention to form a successful personality and maintain economic indicators related to vocational guidance at a decent level. It is known that the standard of living in Europe in general is much higher than in Ukraine.

But are there professionals in the field of vocational education in Ukraine? No.

And in this matter we return to education, but to higher education. In the system of higher education in Ukraine there is no direction of training specialists in vocational guidance while vocational guidance is included in the curriculum of educators as an intermediate topic, but this is not enough to develop skills in the research area.

In order to achieve a developed society in Ukraine, to bring the economy to a high stable level, to raise the living standards of Ukrainians to a decent reform, it is necessary to start with school education. After all, schoolchildren are the future of the nation, and the future of the country depends on how they leave school. That is why the importance of career development is of global, national importance. On the positive side, more and more scholars in the field of education and economics are paying attention to the analysis, updating and development of concepts for the improvement of professional orientation of students and adults in Ukraine.

Keywords: career guidance; professional consultation; student: labor market; economy.



Юрій Жук – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогічна кваліметрія, середовища навчання.

✉ zhukuriy@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6932-2484>

Антоніна Гривко –

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої

освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика оцінювання результатів навчання, моніторинг якості освіти, тестові технології оцінювання, медійно-інформаційна грамотність.

✉ av.hryvko@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9460-4777>



Лідія Ващенко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, м. Київ, Україна

Коло наукових інтересів: особливості внутрішнього контролю якості загальної середньої освіти, технології оцінювання навчальних досягнень з біології здобувачів закладів загальної середньої освіти, тестові технології оцінювання.

✉ vaschenko_ls@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-0637-2142>

УДК 37.014.3:371.263/261

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-96-105>

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО СТАВЛЕННЯ ВЧИТЕЛІВ ДО ПОТОЧНОГО ТА ПІДСУМКОВОГО ОЦІНЮВАННЯ ЯК УМОВИ ВИБОРУ СТРАТЕГІЙ КОНТРОЛЬНО-ОЦІНЮВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто особливості визначення вчителями об'єктивності поточного та підсумкового оцінювання результатів навчальної діяльності учнів як однієї з умов вибору стратегії

контрольно-оцінювальної діяльності. За результатами опитування визначено узагальнене для різних груп респондентів значення об'єктивності відображення у поточній і підсумковій оцінках знань, умінь, навичок, компетентностей, ставлення учнів до предмету, а також побудовано й проаналізовано моделі ментальних образів «поточна оцінка» і «підсумкова оцінка», які склалися у вчителів із різним досвідом роботи. Подальші дослідження можуть бути пов'язані з вивченням питань щодо використання педагогами результатів поточного оцінювання для прийняття рішень щодо подальших стратегій навчальної діяльності.

Ключові слова: поточне оцінювання; підсумкове оцінювання; формувальне оцінювання; об'єктивність оцінювання; результати навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та науково-практичними завданнями. Практика свідчить про те, що навчання й оцінювання його результатів є взаємопов'язаними та взаємозалежними процесами. В умовах стандарт-орієнтованої освітньої політики цілеспрямований процес навчання неможливий без оцінювання результатів педагогічної діяльності, які здебільшого виявляються визначенням відмінностей шляхом зіставлення рівня навчальних досягнень учнів та вимог стандарту (критеріальне оцінювання).

Згідно з традиційним розумінням, оцінювання може здійснюватися як у процесі (поточне), так і на різних рубіжних етапах (підсумкове) навчання. В останньому разі ці відмінності з'ясувати найпростіше. Водночас за умови негативних результатів рубіжного оцінювання виправити ситуацію зазвичай неможливо. В умовах оцінювання проміжних результатів безпосередньо в процесі навчання (поточне оцінювання) з'являється можливість виправлення недоліків у формуванні знанневих і деяких особистісних якостей учнів. Саме ця особливість поточного оцінювання вплинула на виокремлення в його структурі формувального оцінювання, яке у зв'язку з досягненнями когнітивної науки (розширення концепції аспектів навчання, які є найбільш важливими для оцінювання) та педагогічних вимірювань (розширення можливостей інтерпретації результатів навчальної діяльності учнів) у межах гуманістичної парадигми особистісно-орієнтованого навчання стало центральним поняттям (трендом) у сучасних підходах до оцінювання. Зважаючи на те, що оцінювання є систематичним процесом, спрямованим на з'ясування того, що учні знають і що вони можуть робити самостійно й у групі відповідно до свого оптимального розвитку і цілей навчальної програми, автори багатьох публікацій стверджують, що застосування формувального оцінювання значно розширює спектр характеристик, які мають бути враховані у процесі навчання. Іншою особливістю формувального оцінювання є його спрямованість на корегування індивідуальних векторів навчання учнів, особливостей викладання предмета вчителем та взаємодії учасників навчального процесу (виявлення та усунення недоліків під час навчання). Думка про те, що формувальною оцінка стає лише тоді, коли вчитель використовує інформацію про досягнення учня для прийняття рішень щодо того, як адаптувати навчання до його потреб (Pellegriño et al, 2001, с. 229), робить можливими висновки: 1) формувальне оцінювання може розглядатися як модернізована форма поточного оцінювання в аспекті розширення його цілей, функцій і завдань (вдосконалення процесу і покращення результатів навчання); 2) у зв'язку з наявністю емпіричних доказів про те, що учителі не завжди вносять зміни в підходи до навчання та методик викладання предмета, базуючись на результатах оцінювання, щоб покращити навчальні досягнення учнів (Lange, 2014, с. 98), іншою формою поточного оцінювання можна умовно визначити констатувальне (облікове) оцінювання (фіксування навчальних досягнень учнів як проміжних станів засвоєння ними елементів освітньої програми у процесі навчання; часто розглядається як частина системи підзвітності). Попри дещо різні функції формувального та облікового оцінювання, вони є взаємопов'язаними та складають цілісну систему поточного оцінювання (беручи до уваги особливості сучасної системи оцінювання в закладах середньої освіти України), яке впливає на результати підсумкового оцінювання.

По суті поточне й підсумкове оцінювання ґрунтуються, відповідно, на диференційованій та інтегративній інформації про стан рівня навчальних досягнень учнів, завдяки якій у всіх учас-

ників освітнього процесу з'являється можливість зробити певні висновки і вжити адекватних заходів. При цьому результати оцінювання в кожному разі завжди ґрунтуються на судженнях вчителя або учня щодо визначення загальної їх (результатів оцінювання) цінності. Однією з найважливіших цінностей оцінювання, беручи до уваги подальше прийняття відповідних рішень, є впевненість учасників освітнього процесу в його об'єктивності. Свідченням цього є велика кількість праць, присвячених вивченню чинників впливу на об'єктивність педагогічного контролю та оцінювання (праці Є. О. Голубевої (Голубева, 1993), В. І. Зикова (Зыков, 1971) та ін.), питанню залежності об'єктивності контролю та оцінювання від рівня стереотипізації оцінювальної діяльності педагогів (праці В. Ф. Петренка (Петренко, 1986), А. О. Реан (Реан, 1994) та ін.), умов об'єктивності контролю та оцінювання (Є. Й. Перовський (Перовский, 1960)) тощо).

У зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу до навчання, розширюється спектр результатів навчальної діяльності учнів, які характеризують рівень сформованості в учнів предметних і ключових компетентностей, що зумовлює необхідність чіткого визначення того, що має оцінюватися у процесі та на завершальних етапах навчання. У традиційній системі поточного оцінювання навчальних досягнень здобувачів середньої освіти вчитель є носієм сукупності оцінок – якостей і властивостей, відношень, дій, поведінки, навчальної діяльності, успішності, знань, умінь учнів. Формально оцінюванню та фіксуванню його результатів підлягають лише знання та вміння учнів, але результати поточного оцінювання завжди містять суб'єктивний елемент, зумовлений формуванням у вчителя суджень щодо особистісних характеристик кожного учня щодо його старанності, інтелектуальних можливостей, наполегливості, уваги тощо, для об'єктивного вимірювання яких необхідні засоби, які містять наперед визначені одиниці вимірювання (система критеріїв, шкала вимірювання) та відповідні інструменти оцінювання. Їх відсутність є одним із чинників суб'єктивізму оцінювання.

У пропонованій статті здійснено спробу, спираючись на експериментальні відомості, з'ясувати особистісне ставлення вчителів до поточного й підсумкового (рубіжного) оцінювання, оскільки таке ставлення визначає вибір педагогом видів та інструментів оцінювання, можливість їх модернізації (в тому числі і в напрямі формувального оцінювання), а також правильність прийняття відповідних педагогічних рішень за результатами оцінювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Питання оцінювання навчальних досягнень учнів у педагогічній літературі часто розглядається у зв'язку з проблемою забезпечення об'єктивності контрольної-оцінювальної діяльності педагогів, пошуком об'єктивних методів і технологій оцінювання (наприклад, вивчення особливостей тестових технологій оцінювання компетентнісних результатів навчання – Ляшенко та ін. (2014, 2017)); вивченням питання використання вчителями результатів оцінювання для коригування методики навчання (Lange, 2014), ефективність внутрішньошкільного оцінювання (Gomez, (2017), дослідженням уявлень учителів про цінності оцінювання та професійної оцінювальної грамотності (Deneen, 2019) тощо. У більшості таких праць вивчаються чинники, які впливають як на результати оцінювання, так і на педагогічну практику. Водночас дослідження умов, за яких здійснюється такий вплив (у тому числі й особистісне ставлення вчителів до проблеми рівня об'єктивності поточного та підсумкового оцінювання), допоможе визначити напрями вдосконалення методичного забезпечення модернізації системи оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти.

Мета дослідження полягає у вивченні питання особистісного ставлення чителів до поточної та підсумкової оцінки результатів навчальної діяльності здобувачів загальної середньої освіти як однієї з умов вибору стратегій контрольної-оцінювальної діяльності.

Методика дослідження. Для вивчення поглядів учителів на проблему об'єктивності оцінювання навчальних досягнень учнів у рамках сучасної системи оцінювання в закладах середньої освіти застосовано метод опитування, у якому взяли участь 130 вчителів різних предметів базової школи (природознавства (N=18), хімії (N=20), біології (N=32), математики (N=35)) та початкових класів (N=25). Серед них 95,62% – жінки. Середній стаж роботи в школі становить 23,34 року (SD = 10,15), зокрема серед опитуваних учителів із стажем від 3 до 10 років $N_1 = 18$;

середній стаж 6,44 (SD = 2,31); від 11 до 20 років $N_2 = 34$; середній стаж 16,90 (SD = 2,44); від 21 до 30 років $N_3 = 52$; середній стаж 26,11 (SD = 2,85); від 31 до 46 років: $N_4 = 26$; середній стаж 37,72 (SD = 4,81).

Запропонований респондентам опитувальник складався із 2 частин: (1) – блок запитань щодо особистих відомостей респондента – стать, спеціальність, педагогічний стаж; (2) – основна частина, яка містила запитання із 5-ма варіантами відповідей, спрямованих на визначення об'єктивності відображення у поточних та підсумкових оцінках рівня сформованості у здобувачів освіти знань, умінь, навичок, ставлення до предмету навчання, предметної компетентності, а також запитання, спрямовані на вивчення поглядів учителів на функції поточного оцінювання. Способи оцінювання (усний, письмовий, з використанням тестових технологій тощо) в анкеті не уточнювались. Опитування проводилось в очному форматі.

Респонденти висловлювали своє ставлення до пропонованих тверджень, оцінюючи їх за десятибальною шкалою, що дало можливість більш точно, ніж за п'ятибальною шкалою, виміряти ставлення вчителів до пропонованих аспектів. Такий підхід по суті є застосуванням методу ранжування респондентами оцінюваних структурних компонентів поточного та підсумкового оцінювання за порядковою шкалою.

Надійність анкети визначена за розрахунками коефіцієнта альфа Кронбаха, що становить 0,876; $F(1,24) = 7,32$. Опрацювання результатів експерименту проводилося з використанням програми IBM Statistica 10 із застосуванням статистичних методів (для визначення коефіцієнта конкордації, здійснення кластерного аналізу тощо).

Результати дослідження. Зважаючи на перехідний період модернізації системи оцінювання в рамках реформування шкільної освіти в Україні (неусталеність практики формувального оцінювання, різнотлумачення, термінологічні неузгодження тощо) та враховуючи відомості дослідження А.В. Гривко та Л.С. Ващенко (2021), яке засвідчило, що українські вчителі під час поточного оцінювання використовують, хоча і несистемно, технології формувального оцінювання, у своєму дослідженні (враховуючи нормативні положення Закону про освіту, Закону про загальну середню освіту та державних стандартів початкової та базової середньої освіти) під поточним оцінюванням ми розуміємо систему визначення та фіксування на основі загальних критеріїв оцінювання ступенів досягнення учнями конкретних результатів навчання (знань, умінь, навичок, ставлень та інших компонентів компетентностей) у процесі засвоєння ними окремих елементів освітньої програми під час вивчення змісту теми та оволодіння компетентностями відповідно до запланованих освітніх цілей і вимог державних стандартів освіти. Підсумкове оцінювання – співвіднесення результатів навчання учнів з обов'язковими результатами, визначеними державним стандартом, яке здійснюється після вивчення окремої теми (тематичне оцінювання); сукупності тем, розділу (семестрове, річне оцінювання); після здобуття початкової, базової середньої чи профільної середньої освіти (державна підсумкова атестація, зовнішнє незалежне оцінювання). Отже, якщо підсумкова оцінка є показником загальних результатів навчання (спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти результати навчання учнів в окремій освітній галузі, через які реалізується її компетентнісний потенціал), то поточні оцінки виражають досягнення учнями конкретних результатів навчання (результати досягнення освітніх цілей навчання в кожній освітній галузі, які деталізують змістові характеристики загальних результатів навчання за освітніми циклами). У аспекті такого розуміння показники поточного і підсумкового оцінювання мають корелювати, що залежить від можливості здійснення об'єктивного оцінювання навчальної діяльності учнів.

Погляди учителів на питання об'єктивності відображення рівня сформованості в учнів знань, умінь, ставлення до предмету навчання, компетентності під час поточного і підсумкового оцінювання, узагальнено на рис. 1–5. Думки респондентів виражались в оцінці ними рівня об'єктивності за 10-тибальною шкалою, рівень узгодженості думок визначено за коефіцієнтом конкордації (щодо поточного оцінювання – $W=0,705$, підсумкового оцінювання – $W=0,680$: такі показники є достатніми і забезпечують можливість робити висновки за здобутими результатами).



Рис. 1. Поточна Підсумкова



Рис. 2. Поточна Підсумкова



Рис. 3. Поточна Підсумкова

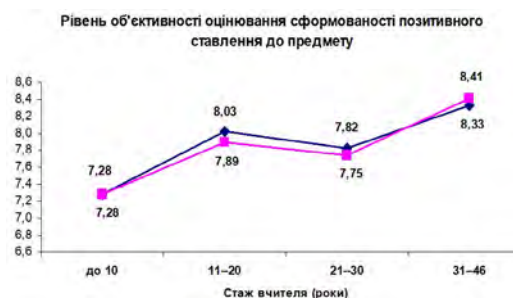


Рис. 4. Поточна Підсумкова



Рис. 5. Поточна Підсумкова

Рис. 1–5. Рівень об'єктивності оцінки результатів навчання в умовах поточного і підсумкового оцінювання

Як бачимо, на думку вчителів, підсумкова оцінка (рис. 1–3, 5) більш об'єктивно відображує знання, уміння, навички та предметні компетентності школярів. Причому очевидно є залежність ставлення вчителів до об'єктивності оцінювання від їх стажу. Учителі з більшим досвідом роботи надають більшої значущості об'єктивності оцінювання (оцінюють її вищим балом). Водночас рівень об'єктивності оцінки ставлення до предмету, на думку вчителів, фактично не залежить від виду оцінювання (рис. 4), а його значущість так само зростає зі збільшенням стажу педагога.

Результати прямого опитування не завжди є релевантними, що пов'язано з феноменом соціально очікуваних відповідей респондентів. Однак такі результати можуть розглядатися з позицій ідеального (від слова «ідея» – прим. авт.) бачення ними предмета опитування (переконань). Цікавим у цьому аспекті є порівняння представлених результатів опитування вчителів із результатами дослідження співробітників відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої

освіти, яке проводилось на базі Хмельницького ліцею № 17. Одним із додаткових питань, яке вивчалось у рамках згаданого дослідження, було питання об'єктивності підсумкового оцінювання. Для цього учням 9-х класів (усього 87 осіб) було запропоновано оцінити свої реальні навчальні досягнення з української мови за 12-тибальною шкалою. Водночас учителі (3 особи) класів, які брали участь у дослідженні, зафіксували реальний (за своїми спостереженнями та власним переконанням), рівень навчальних досягнень учнів. Оцінки вчителів і учнів зіставлялися із річними оцінками, зафіксованими в журналі. Результати такого зіставлення представлено в табл. 1.

Таблиця 1.

Зіставлення уявлень вчителів та учнів про рівень навчальних досягнень із річними оцінками, зафіксованими в класних журналах

Переконання	Відповідність оцінок		
Категорія респондентів	Підсумкова = Реальна	Підсумкова < Реальна (завищена)	Підсумкова > Реальна (занижена)
Вчителі	31%	57,5%	11,5%
Учні	32%	17%	51%

Як бачимо із таблиці, менше третини респондентів переконані в тому, що річна підсумкова оцінка повністю відповідає дійсності. На думку вчителів, ця оцінка є здебільшого завищеною для понад половини учнів (на 1 бал – для 36% учнів, на 2 бали – для 16%, на 3 бали – 4,5%, 4 бали – 1%). Такі результати дещо суперечать думці про те, що підсумкова оцінка є об'єктивною.

Для уточнення інтерпретації результатів опитування здійснено кластерний аналіз, що дало можливість зробити висновок про структуру ментальних образів «поточна оцінка» та «підсумкова оцінка», які сформовані у педагогів з різним педагогічним стажем. На рис. 6 візуалізовано результати ієрархічного кластерного аналізу, який полягає в послідовному об'єднанні в різнорівневі кластери числових показників оцінюваних характеристик (оцінок об'єктивності певних результатів навчання учнів) на підґрунті їх кореляції (як міри подібності). Кластери (підмножини об'єктів статистичної сукупності, однорідних за своїми ознаками) утворюють деревовидну структуру, вершиною якої є характеристика, спільна для всіх параметрів. Відстань, на якій об'єднуються оцінювані характеристики, свідчить про ступінь їх подібності в узагальненому ментальному образі аналізованих понять.

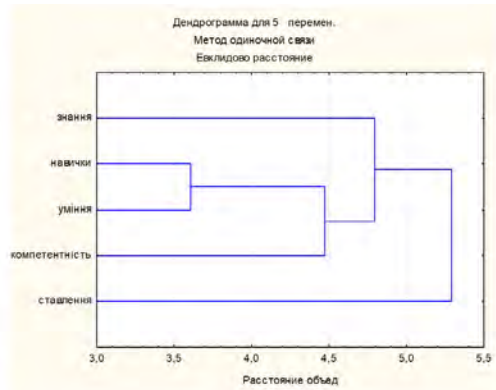
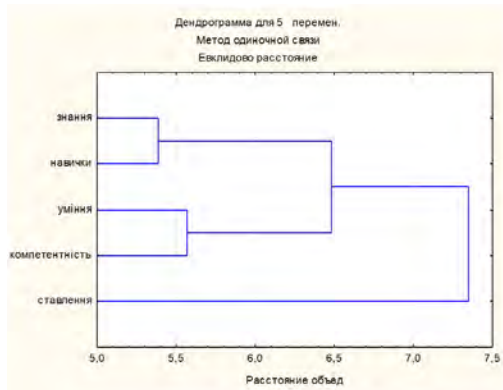
Візуальний аналіз дендрограм показав, що у разі поточного оцінювання зв'язки між оцінюваними характеристиками є слабшими, ніж у разі підсумкового оцінювання, оскільки вони об'єднуються в кластери на більшій відстані (нижній поріг Евклідової відстані для характеристик поточного оцінювання у середньому становить 4,7, а для підсумкового оцінювання – 2,6; середня відстань від найбільш подібних до найменш подібної оцінюваної характеристики в разі поточного оцінювання становить 3, у разі підсумкового оцінювання – 1). Такі спостереження можуть свідчити про розуміння респондентами підсумкової оцінки як комплексного показника навчальних досягнень, а поточної – як показника окремих, хоча і пов'язаних між собою, результатів навчання.

Змістова інтерпретація кластерів дала змогу з'ясувати, що, на думку вчителів (незалежно від їхнього стажу), уміння і навички є найбільш подібними результатами навчання, які можна об'єднати в одну характеристику (на 7 із 8 дендрограм вони утворюють кластер на найменшій відстані (рис. 6)). Окрім іншого, це означає, що уміння й навички однаково об'єктивно відображаються як у поточній, так і в підсумковій оцінці. Різницею в поглядах опитаних учителів є лише те, визначальною для усіх інших результатів навчання (здебільшого при підсумковому оцінюванні) чи залежною від них є об'єктивність оцінки умінь і навичок учнів (місце у структурі взаємопов'язаних результатів навчальної діяльності учнів).

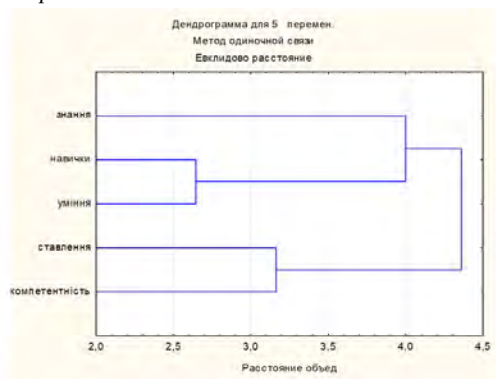
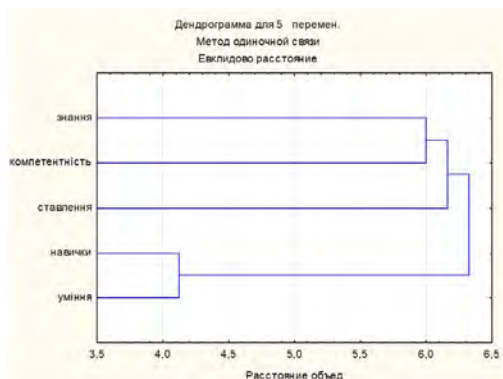
Другий за частотністю кластер об'єднує такі результати навчання, як «ставлення» і «компетентність». Характеристика, яка здебільшого є відокремленою (за своїми ознаками) та не

об'єднується в кластери з іншими характеристиками, – «знання», причому у разі підсумкового оцінювання така ситуація спостерігається на дендрограмах за результатами опитування усіх груп учителів (за педагогічним стажем роботи). Водночас, на думку вчителів, ця характеристика виявляється в діяльнісних результатах навчання – вміннях, навичках, компетентностях.

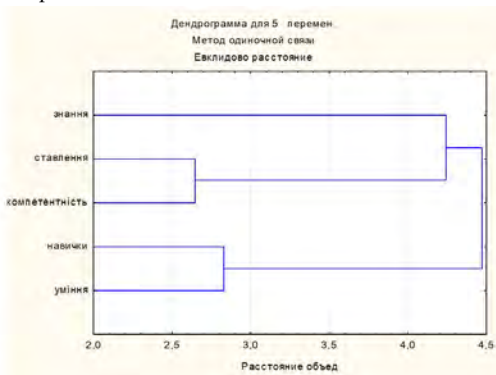
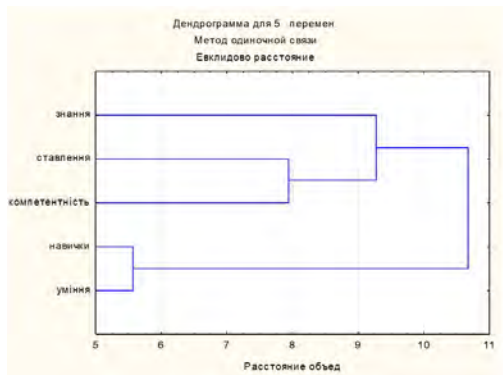
Стаж до 10 років



Стаж 11 – 20 років



Стаж 21 – 30 років



Стаж 31 – 46 років

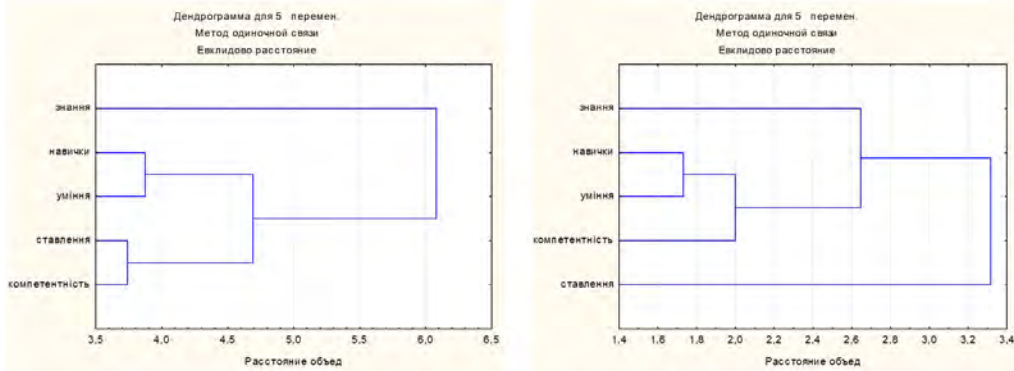


Рис. 6. Ментальний образ понять «поточна оцінка», «підсумкова оцінка»

Висновки та перспективи подальших досліджень.

1. Зі збільшенням педагогічного досвіду вчителів значення об'єктивності оцінки зростає для всіх аналізованих результатів навчання. Це може бути свідченням як зростання довіри до системи оцінювання, так і розуміння респондентами значення оцінки (розвиток діагностичної компетентності вчителів). Доказом різного розуміння вчителями з різним педагогічним досвідом того, що оцінюється у процесі поточного і підсумкового оцінювання (визначення пріоритетності оцінюваних якостей у процесі виставлення оцінки), є різні моделі структури ментальних образів понять «поточна оцінка», «підсумкова оцінка» у респондентів відповідних груп (за стажем роботи).

2. Підсумкове оцінювання виглядає більш об'єктивним, ніж поточне для всіх досліджуваних характеристик і всіх груп вчителів, які брали участь у дослідженні. Такі результати, очевидно, свідчать про впевненість респондентів у можливості комплексно оцінити навчальні досягнення учнів відповідно до еталону (критеріїв оцінювання, вимог до обов'язкових результатів навчання) на етапі завершення певного навчального циклу (вивчення теми, розділу, за підсумками семестру, року тощо). Водночас розбіжності уявлень вчителів про об'єктивність підсумкової оцінки з результатами аналізу реальної ситуації оцінювання (теорії і практики) можуть свідчити про недосконалість чинної системи в аспекті знецінення значення оцінок та формування недовіри до документально фіксованих результатів навчання.

3. Поточне оцінювання, на думку вчителів, дає можливість оцінити об'єктивно результати навчання лише частково – більш відокремлено один від одного, у процесі формування кожного з них. У такому разі оцінка є показником незавершеної, продовжуваної дії та водночас не завжди є результатом еталонного оцінювання, а її об'єктивність залежить від ітеративності та регулярності спостережень і фіксування вчителем змін в урочній діяльності учнів, що в сучасних умовах організації навчання в закладах середньої освіти (кількість учнів у класі, організація зовнішніх умов самостійного виготовлення навчального продукту (виконання вправ і завдань) на уроці) є сумнівною практикою. Тому підсумкова оцінка не може визначатися виключно як середнє арифметичне або мода з поточних оцінок, вона має відображати висновок вчителя про динаміку і прогрес у розвитку учня та водночас враховувати результати поточного та тематичного оцінювання. Недоліки об'єктивності поточного оцінювання можуть компенсуватися формульним оцінюванням, спрямованим не на фіксування результатів, а на своєчасну допомогу учням у оволодінні ними змістом навчального матеріалу.

4. Визначальним для об'єктивності результатів як поточного, так підсумкового оцінювання, на думку вчителів, є діяльнісний показник навчальних досягнень учнів – вміння та навички (рівень об'єктивності їх оцінювання визначає об'єктивність оцінювання засвоєних знань (готовності застосування їх) і сформованості компетентності (осмисленого застосування знань).

Подальші напрями досліджень визначаються актуальністю експериментального вивчення методів і технологій забезпечення об'єктивності поточного оцінювання навчальних досягнень учнів у системі педагогічної діяльності вчителя в контексті сучасного етапу реформування системи загальної середньої освіти та у зв'язку із вивченням питання, як учителі використовують результати поточного оцінювання для прийняття рішень щодо подальших стратегій навчальної діяльності.

Використані джерела

- [1] Болюбаш, Я.Я., Булах, І.Є., Мруга, М.Р., Філончук, І.В. (2007). *Педагогічне оцінювання і тестування. Правила, стандарти, відповідальність*. Майстер-клас, К., 272 с.
- [2] Голубева, Э. А. (1993). *Способности и индивидуальность*. Прометей, М., 306 с.
- [3] Гривко, А.В., Ващенко, Л.С. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, 2, 72–83. DOI: 10.32405/2411–1317–2021–2–72–83
- [4] Зыков, В. И. (1971). Познавательная деятельность учащихся со стойкой неуспеваемостью в условиях работы экспериментальных классов. *Психологические проблемы неуспеваемости школьников*. Педагогика, М., 206–252.
- [5] Ляшенко, О.І., Лукіна, Т.О., Жук, Ю.О., Ващенко, Л.С., Науменко, С.О., Гривко, А.В. (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи*. Монографія. Педагогічна думка, К., 200 с.
- [6] Ляшенко, О.І., Жук, Ю.О., Ващенко, Л.С., Гривко, А.В., Науменко, С.О. (2017). Тестові технології оцінювання компетентностей учнів. Посібник. Видавничий дім «Сам», К., 128 с.
- [7] Перовский, Е. И. (1960). *Проверка знаний учащихся в средней школе*. Акад. пед. наук РСФСР, М., 510 с.
- [8] Петренко, В. Ф. (1986). Семантический анализ профессиональных стереотипов. *Вопр. психологии*, 3, 133–143.
- [9] Реан, А. А. (1994). *Психология педагогической деятельности*. Удмурд. ун-т, Ижевск, 93 с.
- [10] Gomez, M. (2017). *Teachers' Assessment and grading Practices in upper secondary Science Classrooms in Sweden: The Teachers' and Students' Perspectives*. Lund University. 170 p.
- [11] Deneen, C.C., Fulmer, G.W., Brown, G.T.L., Tan, K., Leong, W.S., Tay, H.Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39–47.
- [12] Lange, T. M. (2014). *Interim assessment data: a case study on modifying instruction based on benchmark feedback*: A Dissertation. Liberty University, Lynchburg, Virginia, 126 p.
- [13] Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: NATIONAL ACADEMY PRESS, 379 p.

References

- [1] Bolyubash, Ya. Ya., Bulax, I. Ye., Mruga, M. R., Filonchuk, I. V. (2007). *Pedagogical assessment and testing. Rules, standards, responsibilities*. Majster-klas, K., 272 c.
- [2] Gomez, M. (2017). *Teachers' Assessment and grading Practices in upper secondary Science Classrooms in Sweden: The Teachers' and Students' Perspectives*. Lund University. 170 p.
- [3] Deneen, C.C., Fulmer, G.W., Brown, G.T.L., Tan, K., Leong, W.S., Tay, H.Y. (2019). Value, practice and proficiency: Teachers' complex relationship with assessment for learning. *Teaching and Teacher Education*, 80, 39–47.
- [4] Golubeva, E. A. (1993). *Abilities and personality*. Prometej, M., 306 c.
- [5] Hryvko, A. V., Vashhenko, L. S. (2021). Current and formative assessment in basic and senior profile school. *Ukrainian pedagogical journal*, 2, 72–83. DOI: 10.32405/2411–1317–2021–2–72–83
- [6] Lange, T. M. (2014). *Interim assessment data: a case study on modifying instruction based on benchmark feedback*: A Dissertation. Liberty University, Lynchburg, Virginia, 126 p.
- [7] Lyashenko, O. I., Lukina, T. O., Zhuk, Yu. O., Vashhenko, L. S., Naumenko, S. O., Hryvko, A. V. (2014). *Test technologies for assessing the key and subject competencies of primary and secondary school students*. Monograph. Pedagogichna dumka, K., 200 c.

- [8] Lyashenko, O. I., Zhuk, Yu. O., Vashhenko, L. S., Hryvko, A. V., Naumenko, S. O. (2017). Test technologies for assessing student competencies. Manual. Vy`davny`chy`j dim «Sam», K., 128 c.
- [9] Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing What Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*. Washington, DC: NATIONAL ACADEMY PRESS, 379 p.
- [10] Perovskij, E. I. (1960). *Testing the knowledge of students in high school*. Akad. ped. nauk RSFSR, M., 510 c.
- [11] Petrenko, V. F. (1986). Semantic analysis of professional stereotypes. *Voprosy psihologii*, 3, 133–143.
- [12] Rean, A. A. (1994). *Psychology of pedagogical activity*. Udmurd. un-t, Izhevsk, 93 c.
- [13] Zykov, V. I. (1971). Cognitive activity of students with persistent academic failure in the conditions of the experimental classes. *Psychological problems of schoolchildren's academic failure*. Pedagogika, M., 206–252.

Yurii Zhuk, D. Sc. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department of Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Antonina Hryvko, PhD (Pedagogy), Senior Research Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Lidiia Vashchenko, PhD (Pedagogy), Senior Researcher Fellow, Senior Researcher at the Monitoring and Assessment of the Education Quality Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

ON THE WAY OF MODERNIZATION OF THE EVALUATION SYSTEM: RESEARCH OF TEACHERS' PERCEPTION OF CURRENT AND FINAL ASSESSMENT IN THE SECONDARY SCHOOL

The article considers the peculiarities of teachers' determination of the objectivity of the current and final assessment of the learning outcomes of secondary school students as the condition for choosing the strategy evaluation and control activities. Based on results of questionnaire data (N = 103) with using statistical methods of analysis (calculation of the concordance coefficient, cluster analysis, etc.), authors generalized the value of objectivity of reflection of knowledge, skills, competencies, attitude to the subject in the current and final assessments for different groups of respondents, as well as models of the structure of mental images of terms current assessment and final assessment, which were developed by teachers with different work experience. It was found that the level of objectivity of each of the assessed learning outcomes is higher in the final assessment. At the same time, as teachers' pedagogical experience increases, so does the importance they give to the objectivity of all analyzed learning outcomes assessment. Comparison of the teachers' survey results with the results of the study, which compared the documented final (annual) and actual assessments (according to students' and teachers' survey, N=90), showed differences between teachers' perceptions (as it should be) and the factual state of affairs (as it is) – less than third respondents are convinced that the annual final assessment is completely true.

The results of the cluster analysis revealed that the respondents understand the final assessment as a complex indicator of academic achievement, and the current – as an indicator of individual, albeit related, learning outcomes. The comparison of the constructed models allowed to generalize that, according to the respondents, the level of objectivity of abilities and skills assessment determines the objectivity of the assessment of acquired knowledge (readiness to apply them) and the formation of competence (meaningful application of knowledge).

Further research may be concerned with examining how teachers use the results of ongoing assessment to make decisions about further learning strategies in terms of competency-based learning.

Keywords: current assessment; final assessment; formative assessment; objectivity of assessment; learning outcomes.



Олена Пометун – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання історії, правознавства, громадянської освіти, інноваційні технології навчання (інтерактивне навчання, розвиток критичного мислення учнів, проєктне навчання, освіта для сталого розвитку), проєктування сучасних засобів навчання.

✉ opometun@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4602-6383>

УДК 372:37.026:37.014

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-106-115>

АКТИВНЕ НАВЧАННЯ УЧНІВ ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЗАПРОВАДЖЕННЯ ДЕРЖАВНОГО СТАНДАРТУ БАЗОВОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті подано аналіз основних положень теорії активного навчання й застосування їх у практиці розробки і запровадження методики активного навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті вимог Державного стандарту базової середньої освіти. Розкрито методологію активного навчання, що базується на поглядах педагогічного конструктивізму, теоріях когнітивної психології, когнітивній таксономії як способі оцінювання навчальних результатів.

Описано методичну модель активного навчання, яка може забезпечити очікувані результати освітнього процесу. Запропоновано трактування поняття «види діяльності учнів» і подано їхню класифікацію у навчанні історії та громадянської освіти.

Ключові слова: історія та громадянська освіта; активне навчання; теорія і методологія; методична модель; види активностей учнів.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. У Державному стандарті базової середньої освіти 2020 р. (Державний стандарт, 2020) запропоновані не лише нові підходи до відбору і структурування змісту освіти за освітніми галузями, перелік ключових компетентностей і наскрізних умінь, яких мають набувати учні, а й вимоги до обов'язкових результатів навчання, орієнтовані саме на ці компетентності. Переорієнтування середньої освіти в Україні на розвиток компетентностей учнів як головний результат освітнього процесу обумовлює значні зміни у підходах до організації навчання всіх освітніх галузей, зокрема історичної та громадянознавчої. Досягнення планованих Державним стандартом навчальних результатів засобами будь-якої освітньої галузі можливо лише за умови залучення учнів на уроці в активну і різноманітну діяльність.

Водночас дослідження свідчать, що значна частина вчителів історії та громадянської освіти продовжують використовувати традиційну, переважно пасивну організацію навчання, яка забезпечує в учнів лише формування знань на певному рівні, без оволодіння необхідними вміннями,

без навичок застосування цих знань у реальному житті, без достатнього розвитку особистісної сфери учнів й їхніх компетентностей. Серед причин цього явища вчителі називають насамперед відсутність підготовки до запровадження активного навчання, брак відповідної навчальної й методичної літератури. Зауважимо також на відсутності у вітчизняній дидактиці достатньо розробленої теорії активного навчання, що очевидно ускладнює відповідну освітню практику.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття. Компетентність учня формується в діяльності, виявляється і перевіряється як здатність ефективно виконувати певну діяльність, а отже, вимагає запровадження у навчання діяльнісного підходу. Основою для розуміння цього підходу є психологічні дослідження людської діяльності (Давыдов, 1996; Леонтьев, 1975). Застосовуючи певні дії під час навчання, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їхню важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває у себе компетентність у тій чи іншій сфері життя. Тому категорії «діяльності», «діяльнісного підходу», прийняті в українській дидактиці, та «активного навчання» (active learning) – у зарубіжній, набувають ключового значення в теорії й практиці сучасного освітнього процесу.

Активне навчання базується насамперед на теорії конструктивізму (Bransford, Brown, Cocking, 1999), ролі соціальної взаємодії у розвитку дитини та когнітивної психології, зокрема теорії будівельних лісів (Bruner, Goodnow & Austin, 1986). Для побудови активного навчання, яке поступово розвиває мислення дитини, важливою є також когнітивна таксономія (Пометун, Гупан, 2019), що пропонує класифікацію типів знань та пізнавальних процесів, які учні застосовують у навчанні для навчання.

Однак у вітчизняній дидактиці знаходимо лише декларації про важливість активного навчання, особливо у контексті Нової української школи, або опис окремих методів, адаптованих на основі досвіду зарубіжних педагогів, наприклад у працях Н. Софій та ін. (Софій, 2003). Ґрунтовного викладу теорії активного навчання і моделей її реалізації у методиках навчання окремих предметів в українській педагогічній науці немає. Щодо методики навчання історії й громадянської освіти, то можна говорити лише про вдалі спроби окремих вчителів активізувати навчання через застосування тих чи інших інноваційних методів.

Цілі статті – аналіз основних положень теорії активного навчання й застосування їх у практиці розробки і запровадження методики активного навчання учнів історії та громадянської освіти у контексті вимог Державного стандарту базової середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні вже є очевидним, що навчання шляхом енциклопедичного накопичення знань у пам'яті учнів не є ефективним та згодом призводить до безпорадності особистості у повсякденному і професійному житті. Адже людина ефективно засвоює та створює нове для себе знання через здійснювану нею ж діяльність, розв'язуючи проблеми, що виникають при виконанні певної дії чи сукупності дій. Тому основою сучасної педагогіки є так званий діяльнісний підхід. Такий підхід базується на визначенні людської діяльності як активної взаємодії людини (суб'єкта) з об'єктом (зовнішні предмети, внутрішня реальність людини), результатом якої стає перетворення об'єкту діяльності, самої діяльності і трансформація того, хто діє, тобто суб'єкта діяльності (Леонтьев, 1978).

Психіка людини, формування її свідомості нерозривно пов'язана з її діяльністю і нею обумовлена. Взаємодіючи з світом, людина будує сама себе, самовизначається в системі життєвих відносин, розвиває і актуалізує особистість (Леонтьев, 1975). Через діяльність і в процесі діяльності вона стає самою собою. Теорія діяльності пояснює, як певні характеристики навчання можуть сприяти інтелектуальному розвитку людей і сприяти їх дорослішанню, оскільки процес навчання, що забезпечує розвиток особистості людини і здійснюється у спілкуванні з іншими людьми, постає як активна діяльність людини (Давыдов, 1996).

Цікавим у цьому контексті є міркування американського педагога Р. Шенка (Schank, 1995), який стверджує, що будь-яку діяльність можна розкласти на так звані мікросценарії (послідовності дій у межах конкретної діяльності), опанування якими і є об'єктом навчання відповідно

до діяльнісного підходу. Так, водіння авто чи навіть обід у ресторані вимагають сформованості багатьох мікросценаріїв, що дозволяють особистості успішно здійснювати цю діяльність. Відповідно, за Р. Шенком, у школі слід навчати не теорії, а практики. Так, замість вивчення математичних теорем більш важливим є навчання учнів обраховувати площу, щоб спланувати та збудувати будинок. Акцент у змісті навчання має бути перенесений із навчання знань на навчання діяльності через саму діяльність (Schank, 1999). Лише тоді опанування змістом буде корисно учневі, стане метою конкретного учня, а не нав'язаною йому ззовні мотивацією з боку вчителя. У цьому, як бачимо, виявляється практична зорієнтованість діяльнісного підходу, що демонструє його переваги у контексті компетентнісного навчання.

Педагогічні погляди щодо активного навчання традиційно пов'язують з конструктивістською теорією навчання, де зазначається, що індивідууми вчать, будуючи власні знання, пов'язуючи нові ідеї та досвід із наявними знаннями та досвідом, щоб сформувати нове або розширене розуміння інформації. Ж. Піаже і його послідовники стверджують, що дитина буде (конструює) власні знання і розуміння (сенси) поступово крок за кроком, переходячи від наявного рівня до більш глибокого. Навчання, на його думку, також передбачає перехід від короткотермінової до довготермінової пам'яті та інкорпорацію нових знань у більш деталізовані і складні ментальні моделі – категорії, які людина використовує для класифікації наступної інформації. Тому для активного навчання потрібна діяльність учнів, під час якої вони встановлюють зв'язок між новою інформацією та їхніми ментальними моделями (наприклад, історичними / соціологічними поняттями чи уявленнями), розширюючи їх розуміння. Якщо потрібно, вчителі мають організувати навчальну діяльність, що дасть змогу учням виявити та відкоригувати хибні уявлення, допоможе їм реконструювати власні ментальні моделі на основі більш точного розуміння (Bransford, Brown, Cocking, 1999).

Ці положення доповнює теорія соціального конструктивізму (соціокультурної теорії розвитку) Л. Виготського (Вьготський, 1928) про взаємозв'язок між пізнавальними процесами та соціальною діяльністю (Вьготський, 1982–1984). За його поглядами, навчання відбувається тоді, коли учні вирішують проблеми, що виходять за межі їх чинного рівня розвитку (цей простір він назвав зоною найближчого розвитку дитини (Вьготський, 1928)) переважно у процесі взаємодії з іншими, у школі – з вчителем та однокласниками. Саме у зоні найближчого розвитку дитини, яка визначається тим, чого учень може досягти самостійно і чого за допомогою і підтримкою вчителя й однокласників, має фокусуватись навчальна діяльність учня (Вьготський, 1928).

Отже, виходячи з цих міркувань зауважимо, що активне навчання обов'язково передбачає групову роботу учнів з використанням взаємодії однолітків для сприяння розвитку у них розширених і точних ментальних моделей.

Наступна група теоретичних підстав активного навчання пов'язана з когнітивною психологією, точніше з її уявленнями, що факт пізнання і навчання опосередковується низкою внутрішніх когнітивних процесів, коли людина, маніпулюючи символічними елементами, надає сенс реальності, яку сприймає. Вона, маючи у свідомості когнітивну структуру, засновану на асоціації з попередніми знаннями, будує нові знання і робить висновки. У цьому процесі, що називається категоризацією, інформація, отримана ззовні, активно обробляється, кодифікується і класифікується дитиною за допомогою певних міток або категорій, щоб дати їй можливість розуміти реальність. Так формуються поняття і здатність робити прогнози та приймати рішення (Bransford, Brown, Cocking, 1999).

Важливою серед концепцій когнітивної психології, що пояснює, як треба працювати у зоні найближчого розвитку дитини, є так звана теорія «будівельного риштування» (Wood, Bruner & Ross, 1976). Концепція риштування є метафорою, яку використано для пояснення процесу навчання, коли педагог надає дитині підтримку, за якої учень може здобувати знання, виконувати завдання або досягати академічних цілей, яких він не зміг би досягти без такої допомоги. Тобто навчання (процес отримання знань) має бути полегшений наданням учневі допомоги ззовні. Це означає, що ззовні, вчителем, можуть створюватись засоби, які «вписуються» в рівень навчання учня і, таким чином, покращують якість і швидкість освіти. Автори підкреслюють ідею про те,

що будівельні рiштування (адресна допомога і пiдтримка) призначенi не для розв'язання проблем або виконання дитиною завдань, а для збiльшення наявних у неї ресурсiв. Це означає, що чим менше знань або навичок у дитини, тим бiльше ресурсiв знадобиться додати їй педагогу (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Для організації процесу навчання, заснованого на теорії будівельних рiштувань, учителі мають враховувати низку ключових чинникiв або детермінант, які сприяють досягненню оптимальних результатiв.

Насамперед учитель має пiдготувати доступнi (педагогічно адаптованi до вiку учнiв) джерела інформації і продумати спiсiб їх опрацювання учнями. Причому ці джерела мають мiстити інформацію, яка знаходиться у зоні найближчого розвитку учня і може бути засвоєна ним у процесі її осмисленого опрацювання. Це означає, що рiвень складностi інформації має бути досить високим, щоб створювати певну проблемну ситуацію для дитини, трохи вищим за її можливості, але не дуже складним, iнакше це може викликати почуття розчарування учня у власних здiбностях.

Отже, для такого вiдбору джерел інформації і визначення методiв / стратегiй їх опрацювання учнем учителю пiдприємливо оцiнювати можливості дитини, наявний рiвень її знань і умiнь, мотивації до навчання, щоб адаптувати організацію навчання до конкретних потреб учня і максимiзувати результат.

Обов'язковим кроком учителя є формулювання завдань для учнiв, що передбачають опанування / застосування певних стратегiй пiзнавальної (мисленнєвої) діяльності та вiдпрацювання з учнями цих стратегiй. При цьому учнi мають поступово поглиблювати свої умiння із застосуванням стратегiй і переходити для виконання завдань на бiльш високі рiвнi мислення, залучатись до бiльш складних пiзнавальних процесiв наприклад, оцiнювати та створювати, а також формувати базу знань, що починається з фактичних знань, але не обмежується ними. З цiєю метою вчитель має користуватись таким iнструментом, як переглянута таксономiя Б. Блума, яка пропонує перелiк когнiтивних процесiв низького та високого порядку в iєрархічній послiдовностi вiд простого до складного. Ґрунтовно використання цього iнструменту розглянуто у наших попереднiх публiкацiях (Пометун, Гупан, 2019).

Планування навчальних цiлей і результатiв на основі таксономiї та досягнення їх за допомогою вiдомих сьогоднi дидактичних iнструментiв (запитань і пiзнавальних завдань рiзного рiвня тощо) допоможе вчителевi спроектувати методикy активного навчання учнiв. А оскiльки з процесуальної точки зору ефективне навчання передбачає перехiд учня вiд мисленнєвих операцiй низького рiвня до високого, цей iнструмент допомагає вчителю у кожний момент уроку бути свiдомими того, чи розвиваємо ми дiйсно компетентностi наших учнiв.

Вивчення будь-якої теми повинно закінчуватися вправами найвищого рiвня, тобто рiвнем створення, на якому учнi виконують творчі життєво орієнтовані завдання, а саме: пишуть статтi, коментарі, блоги, готують радiо / телепередачу, складають оповiдання, проєкти, дизайни, роблять презентації, описують свої винаходи тощо.

В активному навчанні вчитель має використовувати таксономiю з метою:

- коректного формулювання цiлей / очiкуваних результатiв навчання і визначення критерiїв їх оцiнки;
- правильного формулювання завдань і запитань для учнiв;
- вiдбору iнструментiв оцiнювання результатiв навчання;
- проведення з учнями рефлексії результатiв навчання.

Таксономiя передбачає також розрiзнення категорiй знання, яким опановують учнi: фактичне, концептуальне, процедурне і метакогнiтивне. Кожний рiвень знання може спiввiдноситись з певним рiвнем когнiтивного процесу, так що учень може пам'ятати фактичне або процедурне знання, розумiти концептуальне або метакогнiтивне знання чи аналізувати метакогнiтивне або фактичне знання. Як стверджують автори таксономiї Л. Андерсон і її колеги, осмислене навчання надає учням знання і доступ до когнiтивних процесiв, які їм знадобляться для успішного розв'язання проблем у будь-якій сфері (Пометун, Гупан, 2019).

Аналіз значної кількості праць дозволяє визначити активне навчання як такий спосіб організації навчання, коли учні – суб'єкти освітнього процесу – відіграють у ньому активну роль, а вчитель є лише організатором активностей учнів, фасилітатором та модератором дискусії. Процес активного навчання передбачає, що учні вчаться, відповідаючи та ставлячи питання, аналізуючи факти і аргументи, пов'язуючи нову інформацію з вже наявними знаннями, формулюючи висновки та розмірковуючи над новими ідеями.

Організація навчальної діяльності як активного навчання означає застосування вчителем широкого спектру відповідних методів, ігор, стратегій та форм інтерактивної взаємодії, що забезпечують компетентнісне зростання учнів, покращення їхнього розуміння, умінь та здатності ефективно діяти у певній галузі. Тому поняття методів навчання поступово замінюється поняттям «види діяльності учнів на уроці». Як обов'язковий компонент планування освітнього процесу поняття «види діяльності» у цьому році введено МОН України у навчальні програми всіх галузей (Наказ, 2021). Це передбачає насамперед розпрацювання змісту цієї категорії для використання її вчителями різних предметів.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних джерел свідчить про відсутність ясного визначення цього поняття у дидактиці, проте, по суті, у більшості авторів, на відміну від форм людської діяльності (гра, навчання, праця), воно означає сукупність способів, моделей організації навчання (груп методів і форм навчання), що поєднані за певною ознакою (Скорик, 2020), наприклад, на основі джерел інформації, з якими працюють учні (Беліков, 2010), або способів опрацювання цієї інформації (Young, Talanquer, 2013).

Узагальнюючи думки дослідників, можна визначити, виходячи з критеріїв активного навчання, такі основні види діяльності учнів, актуальні для сучасної школи:

- діяльність учнів з використанням ІКТ;
- дослідження та експериментування;
- обговорення та дискутування;
- кооперативне навчання.

Більшість авторів відмежовується від так званої *традиційної навчальної діяльності*, яка сьогодні не може вважатись доцільною моделлю навчання. Така організація навчання, коли вчитель пояснює матеріал без взаємодії з учнями, ставить закриті запитання, жорстко регламентує діяльність учнів (починайте, завершуйте), не цікавиться, чи зрозуміли його учні тощо, не забезпечує досягнення обов'язкових результатів навчання за Державним стандартом освіти.

Щодо характеристики такого виду активностей як *використання ІКТ*, то зрозуміло, що мова йде про ІКТ як сукупність засобів навчання, що відкривають спеціальні і досить широкі можливості, найперше щодо доступу до інформації, її швидкої обробки та систематизованої презентації у вигляді слайдів, відео, медіа текстів тощо. Ця група об'єднує такі форми і методи навчання, коли учні за допомогою ІКТ шукають і опрацюють інформацію з різних джерел, групують, моделюють процеси, явища, презентують у різній спосіб власні надбання. Вони мають поєднуватись із розвитком в учнів залежно від року навчання таких важливих для опанування історії та громадянської освіти умінь як складання різних типів планів, схем, графіків, таблиць, діаграм, інфографіки, що дає змогу систематизувати здобуту інформацію, розташувати її у логічній послідовності, представити цілісно, виділити головне, аргументувати власну позицію, закріпити знання і вміння на практиці.

Звісно такі види діяльності поєднуються з активностями інших груп як-от кооперативне навчання чи обговорення.

Серед видів активності, актуальних для сучасної школи, – *спостереження, експериментування, конструювання, дослідження*, коли учні вивчають джерела, формулюють припущення, ставлять досліди, залучаються до професійної діяльності, створюють моделі, аналоги, роблять висновки у процесі виконання групових й індивідуальних проєктів, розроблення імітаційних ігор, комп'ютерного моделювання, виконання окремих технологічних професійних операцій. Для історії провідним способом дослідження є аналіз історичних джерел, насамперед докумен-

тів, що обумовлює розвиток в учнів таких умінь і навичок як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, оцінка та критичне ставлення до різних інтерпретацій подій і явищ. Важливим джерелом історичних знань є дослідження / складання різноманітних карт, що сприяє умінням учнів орієнтуватися в історико-географічному просторі. Предметом історичного дослідження чи учнівського проекту можуть стати події локальної історії, збір свідчень чи складання біографічних довідок, описів тощо. Щодо громадянської освіти, то предметом дослідження будуть не лише опрацювання документів, наприклад, нормативних актів, інформації мас медіа, а й інтерв'ювання представників певних соціальних груп, опрацювання статистичних даних та ін.

Прикладами конструювання для історії та громадянської освіти будуть підготовка й оформлення повідомлення, доповіді, реферату, що дає змогу учням навчитись правильно оформлювати в усній і письмовій формі підсумки власних досліджень.

Важливе місце приділяють методам навчання, що передбачають *обговорення у загальному колі* (всім класом), *дискусії* (фронтальні чи групові), які дають учням змогу висловлюватись, порівнювати думки, аргументувати і рефлексувати. Вони є вкрай важливими для розвитку мовлення, мислення учнів, уміння розв'язувати проблеми. Такі обговорення і дискусії можуть ініціюватись учителем навколо питань публічної політики, історичних альтернатив та інтерпретацій, наприклад, представлених у фільмах, книгах чи комп'ютерних іграх відповідної тематики. Дискусія може поєднуватись з презентацією результатів проекту чи дослідження.

Нарешті почесне місце посідають *кооперативні методи*, коли учні співпрацюють у парах та малих групах, розподіляють ролі і виконують різні обов'язки, надають підтримку, навчають одне одного. Це вчить учнів співпрацювати в навчанні й у житті, разом працювати над розв'язанням проблеми, нести спільну відповідальність за результат роботи, розвинути емпатію й емоційний інтелект. У навчанні історії та громадянської освіти можуть застосовуватись різноманітні кооперативні методи, насамперед різні способи колективного читання і аналізу (наприклад, «читаємо в парах-запитуємо в парах» або «спрямоване читання»), методи взаємоперевірки та взаємонавчання, наприклад через колективне розв'язання проблем та ін.

Незалежно від обраного вчителем виду діяльності учнів на уроці основним елементом навчання стає виконання завдань (розв'язання проблем, задач), тобто освоєння діяльності, особливо нових для учнів її прийомів і способів.

Наведений перелік засвідчує необхідність використання вчителем різних видів організації діяльності учнів, їхнього комбінування на кожному уроці. Щоб зробити ефективний вибір видів діяльності, вчитель має ретельно продумувати очікувані результати навчання, яких він хоче, щоб учні досягли, склад і можливості класу, наявні умови середовища навчання, регламент і логістику освітнього процесу. Функції вчителя за таким підходом насамперед пов'язані з організацією та управлінням.

Викладені положення дозволяють також описати певну модель активного навчання, яка б могла забезпечити високі результати навчання учнів, враховувала потенціал активного навчання і давала змогу забезпечити відповідні педагогічні впливи. Така модель є основою для розробки методики навчання учнів історії та громадянської освіти, що враховуватиме кожний з компонентів освітнього процесу, наприклад, створювати обґрунтовані підстави для відбору найбільш адекватних методів, форм і засобів навчання. Так, ставлення та установки учнів оптимально розвиваються в умовах кооперативного навчання, мисленнєві операції формуються у процесі оволодіння предметним контентом за допомогою запитань високого рівня, спрямованості і розумовій дисципліні сприятимуть постановка цілей діяльності, її регламент і контроль результатів та ін. Нарешті відкрита поведінка дитини стимулюється за допомогою позитивного та негативного підкріплення її позицій, поглядів і дій з боку не лише вчителя, а й однокласників.

Отже, можна виокремити важливі характеристики ефективної організації активного навчання.

1. Забезпечення обов'язкової опори на наявні в учнів знання й уміння, що досягається шляхом актуалізації опорних (необхідних для опрацювання нової інформації) знань за допомогою адекватних методів. У такому випадку учні мають можливість будувати і змінювати нову

інформацію на основі старої, краще зрозуміти сенс нової інформації, застосовувати її в нових контекстах.

2. Учням необхідно надати достатньо часу для опанування матеріалу та створити умови (за допомогою спеціальних методів) для неодноразового звернення до основних положень нового змісту. Причому кожного разу це має відбуватись у новій формі, на новому рівні осмислення.

3. Інформація не має надходити до учнів у готовому вигляді (повністю роз'ясненою та підготовленою для механічного запам'ятовування). Учням надаються джерела інформації для опрацювання з відповідними завданнями і запитаннями, які дають учням змогу накопичувати знання за допомогою говоріння, слухання, читання і письма. Необхідно відмовитись від використання на уроках лише підручника як основного джерела інформації, оскільки це не залишає простору для роботи з іншими джерелами, а, отже, обмежує можливість учнів навчатись інтерпретації, оцінки і застосуванню інформації. Відомості, навколо яких будуються міркування учнів, мають подаватись їм усно, письмово, в електронному вигляді, через візуальні джерела, а за можливості й матеріальні пам'ятки історії.

4. Украй важливими для опрацювання нового є цілеспрямований та якісний діалог, парне обговорення та робота в групах. Домінуючим на уроці має бути процес самостійного дослідження, конструювання знань учнями у процесі активної пізнавальної діяльності. Тому основна модель побудови навчання – поєднання індивідуальної роботи учнів з інтерактивною взаємодією з її основними інструментами: полілогом, діалогом, оптимізацією міжсуб'єктних відносин, смислотворчістю, свободою вибору, позитивністю і оптимістичністю атмосфери на уроці та ситуацією успіху.

5. Головним завданням вчителя є поставити завдання, що потребуватиме від учнів застосування мисленнєвих операцій високого рівня. Причому така робота має проводитись послідовно на кожному уроці, використовуючи всі можливості історичного та громадянознавчого матеріалу. Завдання, інструкції, запитання вчителя мають викликати та обумовлювати діяльність дитини, спрямовану на досягнення певних навчальних цілей, і тільки в результаті такої діяльності відбуватиметься оволодіння нею знаннями, вміннями, розвиток її ціннісної сфери, здібностей, якостей тощо. За цих умов внутрішня пізнавальна активність учня обумовлюється не тиском, не примусом, а особливою організацією змісту і використаними методами навчання, та усвідомлюється ним як особистісно значуща (Young, Talanquer, 2013).

Компетентнісно орієнтоване навчання вимагає постановки цілей навчання курсу, конкретній темі, формулювання завдань / очікуваних результатів кожного уроку, їх максимальне уточнення та жорстка спрямованість всього процесу навчання на висунуті цілі і завдання. Тільки таким шляхом можна забезпечити орієнтацію всього ходу навчання на оцінку поточних результатів, проведення корекції навчання, спрямованої на досягнення поставлених цілей, а також заключну оцінку результатів – навчальних досягнень і характеристик розвитку учня.

Структура уроку як основної форми активного навчання має бути алгоритмізованою. Бажаним є урок з трьох частин: вступної (актуалізація, мотивація, обговорення теми, очікуваних результатів уроку), основної (первинне сприйняття нової інформації та її осмислення, конструювання нових знань, умінь, смислів), підсумкової (оцінювання і рефлексія перебігу й результатів уроку). Така структура є досить гнучкою і дозволяє повністю реалізувати всі можливості активного навчання.

Важливо пам'ятати, що завданням учителя є не «класичне» навчання, а створення умов, за яких позиції зацікавленості, відкритості, відповідальності учнів у навчанні та їхні особистісні риси можуть розвиватися і усвідомлюватися. Цьому сприятимуть: оцінювання самого процесу навчання, тобто того, як проходить робота учня – на відміну від оцінювання лише результатів роботи; аутентичне оцінювання учнів за критеріями і рубриками; формувальна оцінка досягнень і зусиль конкретного учня у відповідності до його можливостей, залучення учнів до самооцінювання (на основі рефлексії) та взаємооцінювання (Пометун, Ремех, 2019).

Висновки. Проблема запровадження активного навчання учнів видається достатньо складною та багатогранною. Проведений аналіз свідчить, з одного боку, про необхідність при її розв'я-

занні виходити з існуючих у сучасній методиці історії та громадянської освіти підходів до відбору і структурування навчального змісту, типів пізнавальних завдань, особливостей організації уроку історії, вимог компетентнісного навчання, а з іншого – демонструє потребу в урахуванні в освітньому процесі всіх аспектів методології активного навчання.

Отже, умовами ефективного використання вчителями цієї моделі є:

- активне поширення інформації про необхідність переходу до моделі активного навчання на кожному уроці, зокрема через педагогічну пресу, круглі столи, семінари для освітян тощо;
- спеціальна підготовка вчителів до організації активного навчання, що передбачає не лише підвищення рівня їхньої поінформованості, а й тренінгові навчання для відпрацювання необхідних професійних умінь;
- розробка підручників нового покоління з урахуванням потреб активного навчання, інформація та методичний апарат яких відповідають викладеним вище вимогам. Звісно, що це потребує зламу певних стереотипів авторів у проектуванні і розробці такого підручника.

Очевидно також, що така орієнтація підручника сьогодні має стати одним з основних критеріїв оцінки якості навчальної книги.

Запропоновані підходи безумовно потребують подальшого осмислення і послідовного запровадження у практику навчання не тільки історії та громадянської освіти, а й інших предметів, оскільки саме компетентнісно орієнтоване навчання може сьогодні забезпечити дійсний простір для самореалізації кожного учня і майбутнє нашої держави.

Викладений у статті матеріал щодо активного навчання учнів історії та громадянської освіти не є вичерпним. У подальших дослідження мають бути з'ясовані класифікація і побудова системи завдань за названими видами діяльності учнів у кожному конкретному курсі, принципи відбору джерел інформації, як загальні, так і з урахуванням вікових особливостей учнів, система методів, форм і стратегій активного навчання та критерії їх відбору. Важливими також є розвідки щодо потенціалу різних видів діяльності учнів у розвитку їхніх компетентностей.

Використані джерела

- [1] Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Постанова КМУ № 898 від 30.09.2020 року. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/
- [2] Давыдов, В.В. (1996). Теория развивающего обучения. Москва: Просвещение.
- [3] Леонтьев, А.М. (1975). Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат.
- [4] Bransford, J.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- [5] Выготский, Л.В. (1928). Проблема культурного развития ребенка. URL: http://flogiston.ru/library/vyg_cult
- [6] Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1986). *A Study of Thinking*. New York: Wiley.
- [7] Пометун О.І., Гупан Н.М. (2019). Таксономія Б. Блума і розвиток критичного мислення школярів на уроках історії. *Український педагогічний журнал*, 3, 50–57.
- [8] Софій, Н. З. (2003). Про сто і один метод активного навчання. Київ: Крок за кроком. URL: <https://osvita.ua/school/method/1360/>
- [9] Schank, Roger C. (1995) *What We Learn When We Learn by Doing*. *Technical Report Northwestern University. Institute for Learning Sciences*. URL: http://www.cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html
- [10] Выготский, Л.С. (1982–1984). *Собрание сочинений*. 6 т. Москва: Педагогика.
- [11] Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100.
- [12] Наказ Міністерства освіти і науки України (19 лютого 2021) «Про затвердження типової освітньої програми для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>.
- [13] Скорик, О.В. (2020). Види діяльності, яка слід реалізовувати в процесі викладання предмета «сходинки до інформатики» в початковій школі. URL: <https://vseosvita.ua/library/shodinki-do-informatiki-2-4-klasi>

zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-193853.html?__cf_chl_jschl_tk__=pmd_Oi.6PHgviwQuKJOGVvxP8W9QWYnJkMY2j1OYxZcq.yQ-1633595725-0-gqNtZGzNAqWjcnBsZQb9

- [14] Беликов, В.А. (2010) Образование. Деятельность. Личность. Москва: Академия Естествознания. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/informatika-ikt/fgos/osnovnyey-vidy-deyatelnosti-uchashchikhsya.html>
- [15] Young K., Talanquer V. *Effect of Different Types of Small-Group Activities on Students' Conversations*. URL: https://www.researchgate.net/publication/263960533_Effect_of_Different_Types_of_Small-Group_Activities_on_Students'_Conversations
- [16] Bonwell, C. C., and Eison, J.A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. *Higher Education Report*. No. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development.
- [17] Пометун О., Ремех Т. (2019). Оцінювання учнів з громадянської освіти в контексті компетентнісного підходу. *Український педагогічний журнал*, 1, 86–96.

References

- [1] Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Postanova KМУ № 898 vid 30.09.2020 roku. URL: https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/ (in Ukrainian).
- [2] Davyidov, V.V. (1996). *Teoriya razvivayushego obucheniya*. Moskva: Prosveschenie. (in Russian).
- [3] Leontev, A.M. (1975). *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost*. Moskva: Politizdat. (in Russian).
- [4] Bransford, J.D., Brown, A.L., and Cocking, R.R. (Eds.) (1999). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D.C.: National Academy Press. (in English).
- [5] Vygot'skiy, L.V. (1928). *Problema kulturnogo razvitiya rebenka*. URL: http://flogiston.ru/library/vyg_cult. (in Russian).
- [6] Bruner, J., Goodnow, J., & Austin, A. (1986). *A Study of Thinking*. New York: Wiley. (in English).
- [7] Pometun O.I., Hupan N.M. (2019). Taksonomiia B. Bluma i rozvytok krytychnoho myslennia shkolariv na urokakh istorii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 50–57. (in Ukrainian).
- [8] Sofii, N. Z. (2003). Pro sto i ody metod aktyvnoho navchannia. Kyiv: Krok za krokom. URL: <https://osvita.ua/school/method/1360/> (in Ukrainian).
- [9] Schank, Roger C. (1995). What We Learn When We Learn by Doing. *Technical Report Northwestern University. Institute for Learning Sciences*. URL: http://www.cogprints.org/637/1/LearnbyDoing_Schank.html (in English).
- [10] Vygot'skiy, L.S. (1982–1984). *Sobranie sochineniy*. 6 t. Moskva: Pedagogika. (in Russian).
- [11] Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 17, 89–100. (in English).
- [12] Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (19 liutoho 2021) «Pro zatverdzhennia typovoi osvitnoi prohramy dlia 5–9 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity». URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-tipovoyi-osvitnoyi-programi-dlya-5-9-klasiv-zagalnoyi-serednoyi-osviti>. (in Ukrainian).
- [13] Skoryk, O.V. (2020). *Vydy diialnosti, yaka slid realizovuvaty v protsesi vykladannia predmeta «skhodynyky do informatyky» v pochatkovii shkoli*. URL: https://vseosvita.ua/library/shodinki-do-informatiki-2-4-klasi-zagalnoosvitnih-navcalnih-zakladiv-193853.html?__cf_chl_jschl_tk__=pmd_Oi.6PHgviwQuKJOGVvxP8W9QWYnJkMY2j1OYxZcq.yQ-1633595725-0-gqNtZGzNAqWjcnBsZQb9 (in Ukrainian).
- [14] Belikov, V.A. (2010) *Образование. Деятельность. Личность*. Москва: Академия Естествознания. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/informatika-ikt/fgos/osnovnyey-vidy-deyatelnosti-uchashchikhsya.html> (in Russian).
- [15] Young K., Talanquer V. *Effect of Different Types of Small-Group Activities on Students' Conversations*. URL: https://www.researchgate.net/publication/263960533_Effect_of_Different_Types_of_Small-Group_Activities_on_Students'_Conversations (in English).
- [16] Bonwell, C. C., and Eison, J.A. (1991). Active learning: creating excitement in the classroom. *Higher Education Report*. No. 1, Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development. (in English).
- [17] Pometun O., Remekh T. (2019). Otsiniuvannia uchniv z hromadianskoi osvity v konteksti kompetentnisnogo pidkhodu. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 1, 86–96. (in Ukrainian).

Olena Pometun, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Senior Researcher, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

ACTIVE LEARNING OF HISTORY AND CIVIC EDUCATION COURSES IN THE CONTEXT OF INTRODUCTION OF THE STATE STANDARD OF BASIC SECONDARY EDUCATION

The article analyzes the main provisions of the theory of active learning and their application in the practice of developing and implementing the methodology of active learning of history and civic education courses in the context of the requirements of the State Standard of Basic Secondary Education. The author proceeds from the fact that the achievement of the expected learning outcomes determined by the State Standard by means of any educational branch can be provided only on condition of involvement of students at a lesson in various and engaging activities. We understand an engaging activity as a way/organization of learning when students – subjects of the educational process play an active role in it, and the teacher is only the organizer of students' activities, facilitator and moderator of the discussion. The process of active learning provides students to learn by answering and asking questions, analyzing facts and arguments, linking new information with previously gained knowledge, formulating conclusions and reflecting on new ideas. The methodology of active learning is based on the views of pedagogical constructivism, theories of cognitive psychology, cognitive taxonomy as a way to describe learning outcomes.

The article describes the model of active learning that can provide the expected learning outcomes of the educational process. It involves thorough planning of the expected learning outcomes by the teacher, organizing active learning in such a way (using different activities of students) to create the space for independent thinking and decisions of each child, providing the positive classroom climate that will create emotional incentives for successful learning.

The author proposes the interpretation of the concept of “types of student activities” and presents their classification in learning history and civic education courses, in particular, these are the groups of student activities that are the most important today to ensure the formation of students' competencies: students' activities using ICT, discussion, investigation and experimentation, cooperative and interactive learning. To make an effective choice of activities, the teacher should carefully consider the expected learning outcomes he/she wants students to achieve, the composition and capabilities of the particular students' group, the existing conditions of the learning environment, time limits and logistics of the educational process. The role of the teacher in this approach is primarily related to organization and management.

Keywords: history and civic education, active learning, theory and methodology, methodical model, types of student activities



Валерій Редько – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, Заслужений діяч науки і техніки України (2018), м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгводидактичні засади навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти; проблеми конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов; рівні сформованості іншомовної комунікативної компетентності школярів; теоретико-методичні засади компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови учнів; концептуальні засади організації професійної діяльності вчителів іноземних мов в умовах компетентнісно орієнтованого навчання тощо.

✉ labredko@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

УДК 373.3.016:81

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-116-125>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ ЦІЛЕЙ, ЗМІСТУ І СТРУКТУРИ МОДЕЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ 5–9 КЛАСІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті автор розглядає та інтерпретує концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), які створені очолюваним ним авторським колективом (2021 р.). Акцентується увага на тому, що представлені у змісті програм матеріали різнобічно відбивають концепцію Нової української школи й узгоджуються з тенденціями розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти.

Запропоновані науково-методичні концепти, презентовані у статті, дозволяють чіткіше уявити стратегічні напрями діяльності сучасних ЗЗСО, робота яких скеровується відповідними навчальними програмами, і має орієнтуватись на компетентнісну парадигму як філософію, котра формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. Саме в цих напрямках інтерпретується місія оновлених навчальних програм.

Автор визначає соціальні та освітні передумови, обґрунтовує науково-методичні концепти, що слугували підґрунтям для створення програм, окреслює методологічні засади їх змісту, аналізує та узагальнює дидактичні та методичні аспекти компетентнісно спрямованої діяльності учнів і вчителів як основних суб'єктів навчального процесу, спрямованого на досягнення цілей і реалізації змісту навчання іноземної мови в сучасних ЗЗСО.

Зміст статті може слугувати дидактичними та методичними орієнтирами для перегляду ustalених поглядів на соціальну місію іноземних мов у сучасному глобалізованому світовому соціумі та розвиток змісту шкільної іншомовної освіти, а також для оновлення пріоритетів у професійній роботі вчителів іноземних мов і всіх тих, хто долучений до цієї сфери.

Ключові слова: модельна навчальна програма, іноземні мови, цілі, зміст і структура, компетентнісно орієнтоване навчання.

Постановка проблеми. Цілі та зміст будь-якого шкільного навчального курсу, його послідовність вивчення та структурування за роками визначається навчальною програмою, яка

затверджується Міністерством освіти і науки України. Програма розробляється з метою реалізації Державного стандарту, затвердженого Кабінетом міністрів України.

Шкільну навчальну програму доцільно розглядати як нормативний документ, що окреслює коло основних знань, умінь і навичок з кожного окремо взятого навчального предмету (Савченко, 2018; Якиманская, 1994; Зорина, 1989).

Модельна навчальна програма з іноземних мов за статусом є документом, який створюється відповідно до соціальних потреб держави щодо рівня володіння випускниками навчальних закладів іноземними мовами. На сьогодні основними методологічними засадами для її розроблення слугують «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: викладання, навчання, оцінювання» (Ніколаєва, 2003), Закон України «Про освіту» (Про освіту, 2017), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради (Recommendation, 2018) та інші документи (Державний стандарт, 2018; Ключевые компетенции, 2006; Методичні рекомендації, 2019). Окреслення цих питань стало предметом розгляду представленої статті.

Аналіз останніх досліджень. Питання змісту навчальних програм з іноземних мов і передумов, що зумовлюють його створення, перегляд й оновлення, завжди перебували на вістрі уваги різних представників освітньої галузі, зокрема методистів, учителів, науковців, працівників управлінських установ. Об'єктивно, що їх зміст оновлювався разом із зміною педагогічних парадигм упродовж усіх етапів розвитку вітчизняної шкільної освіти. Наприклад, за період існування суверенної України програми з іноземних мов для різних класів, типів шкіл і етапів навчання зазнавали змін або оновлювалися 14 разів. Усі ці трансформації відбувалися внаслідок змін соціальних потреб держави до рівня володіння іноземними мовами випускниками загальноосвітніх шкіл. Різноманітні аспекти змісту програм безпосередньо і опосередковано були об'єктом уваги і предметом наукових досліджень, результати яких ілюструвалися в різних публікаціях. Автори розглядали питання цілей, змісту і тематики іншомовного спілкування (Бим, 2010; Якиманская, 1994; Зорина, 1989; Методичні рекомендації, 2019), якісного та кількісного складу мовного матеріалу (Мартинова, 2004; Методичні рекомендації, 2019; Hartner, 2007), засобів формування умінь і навичок у різних видах мовленнєвої діяльності (Редько, 2017; Бим, 2010; Мартинова, 2004; Методичні рекомендації, 2019), засобів оволодіння мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною компетентностями (Редько, 2020; Редько, 2018; Мартинова, 2004; Коньшева, 2004), об'єктів і видів контролю навчальних досягнень учнів (Ляшенко, 2014; Коньшева, 2004; Наказ, 2008; Hartner, 2007) тощо.

Відчутні кроки з боку авторів програм були здійснені в результаті гнучкого реагування на виклики часу та нові державні освітні документи, що з'явилися на початку ХХІ сторіччя, насамперед, це «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (Ніколаєва, 2003). Цей документ слугував передумовою для кардинальних змін поглядів на шкільну іншомовну освіту. Об'єктивно, що він різнобічно вплинув на зміст відповідних навчальних програм. У тому поколінні державних документів уперше недвозначно мовилося про компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов, основні ідеї якого згодом почали активно відбиватися в дидактичних і методичних підходах до організації навчального процесу (методах, формах, принципах добору видів навчальної діяльності, способах пред'явлення, активізації та контролю рівнів засвоєння навчального матеріалу) та у змісті шкільних підручників та посібників як основних засобів навчання.

Мета статті – проаналізувати соціальні, дидактичні та методичні засади визначення цілей, змісту і структури вітчизняних модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО в умовах компетентнісної парадигми навчання та інтерпретувати науково-теоретичні концепти їх створення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Значні зміни відбуваються в галузі шкільної іншомовної освіти в останні роки. Вони зумовлені стратегічними напрямами розвитку сучасних ЗЗСО, діяльність яких зорієнтовується на компетентнісну парадигму як філософію, що формує інноваційний погляд на освіту та фундаментальні принципи її розвитку. В Україні, услід за сві-

товою та європейською спільнотами, компетентісна ідея почала активно виходити на рівень освітньої політики і упроваджуватись у сферу навчання іноземних мов у сучасних ЗЗСО. Переконливим свідченням цього процесу стали Державний стандарт початкової освіти та навчальні програми з іноземних мов, створені на підґрунті його концептів (Державний стандарт, 2018; Шопулко, 2018). Це саме той чинник, який знаменував зміну пріоритетів у цілях і змісті навчання іноземних мов, зумовив перегляд засобів, які сприяють успішній їх реалізації у шкільній практиці. Оперативним відгуком на проголошені інновації став державний проєкт «Нова українська школа» (Нова українська школа, 2016), що ініціював оновлення шкільної освіти і чітко окреслив тенденції її розвитку та зумовив перегляд методів, форм, видів навчальної діяльності учнів і способів досягнення ними цілей, визначених створеними програмами для кожної вікової категорії здобувачів освіти. Для сфери шкільної іншомовної освіти основними орієнтирами упровадження зазначених трансформацій слугували дидактичні та методичні концепти компетентісної парадигми навчання, які зумовлювали перегляд усіх структурних компонентів змісту програм з навчання іноземних мов. Таке переорієнтування стратегічних напрямів розвитку вітчизняної школи, спрямування її на формування в учнів життєвих компетентностей потребує уточнення та зміни поглядів на деякі положення не тільки у змісті, але й в організації навчання, у тому числі в навчальних планах і програмах.

Усвідомлення змісту європейських стандартів насамперед спрямовує авторів навчальних програм і вчителів на переосмислення функцій іноземної мови, перегляду її місця в сучасному мобільному та глобалізованому світовому просторі. А відтак, зміна пріоритетів, яка відбулась в останнє десятиліття у світовій педагогічній галузі, детермінує аналогічні трансформації і у вітчизняній шкільній іншомовній освіті. Посилюється роль компетентісного, комунікативного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, культурологічного підходів до навчання іноземних мов, активно спрямовуються їх функції на забезпечення учнів достатнім рівнем іншомовного спілкування, що давав би їм змогу без значних зусиль розпочинати й підтримувати мовленнєву взаємодію у межах програмової тематики, користуватися адекватними мовними засобами та дотримуватися особливостей нормативної комунікативної поведінки в різноманітних соціальних умовах спілкування. Ці трансформації збільшують навантаження на змістовий аспект шкільної іншомовної освіти. Окрім того, тенденція на формування в учнів ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної як предметної компетентностей мотивує певне розширення змісту навчання, долучення до нього додаткових інформаційних (текстів для читання, аудіоматеріалів, діалогів тощо) та методичних матеріалів (вправ і завдань), які забезпечували б якісне оволодіння пропонованим змістом і сприяли б набуттю досвіду успішно виконувати мовні операції та мовленнєві дії для формування механізмів іншомовного спілкування.

Зазначені зміни в цілях навчання іноземних мов, зумовлені світовими тенденціями на активізацію міжнародних контактів у різних сферах життєдіяльності, спричинюють поглиблення обсягу навчального матеріалу. Як наслідок, об'єктивно виникла потреба в перегляді часових меж і кількості тижневих годин, які можуть бути відведені на засвоєння оновленого змісту, що давало б учням змогу на рівні базової освіти підвищувати якість володіння іноземною мовою як важливим засобом міжкультурного спілкування в сучасному мультилінгвальному та полікультурному світовому середовищі.

Для навчальних програм не існує єдиних усталених вимог до створення змісту і структури. Навчальні програми з кожного шкільного курсу мають свої змістові та структурні особливості. Єдине, що їх об'єднує і є спільним, це чітке визначення цілей навчання та орієнтованих засобів їх досягнення. Текстові вербальні та схематичні компоненти визначаються авторами програм відповідно до наявних потреб і уможливають чіткіше представлення їх змісту та забезпечують доступність його розуміння.

В останні роки навчальні програми з іноземних мов створюються за рамковим принципом: у них окреслюються спільні для всіх іноземних мов цілі навчання та пропонується узагальнена тематика спілкування для кожного класу у межах особистісної, публічної, освітньої сфер. Такий

підхід дозволяє вчителям і авторам підручників самостійно визначати інформаційну наповненість змісту наративів, які мають породжувати учні, та із змістом яких їм належить знайомитись у рецептивних видах мовленнєвої діяльності (письмових і аудіотекстах), долучати додаткові інформаційні матеріали, характерні регіонам їхнього проживання (краєзнавчий регіональний компонент).

Презентуємо та інтерпретуємо основні ідеї, закладені у зміст оновлених навчальних програм з іноземних мов для учнів 5–9 класів, і зосередимося на сутності представлених у них структурних компонентів та їх дидактичних і методичних функцій для забезпечення компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у межах зазначених класів.

Методологічними засадами для організації компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–9 класах, на яке спрямовані цілі та зміст модельних навчальних програм, як зазначалося вище, слугують насамперед «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: викладання, навчання, оцінювання» (Ніколаєва, 2003), «Закон України Про освіту» (Про освіту, 2017), Рекомендації Європейського Парламенту та Європейської Ради (Recommendation, 2018).

Навчальний процес будується на підґрунті комунікативного, діяльсного, особистісно орієнтованого та культурологічного підходів, які своєю сутністю зумовлюють дидактично і методично доцільне визначення цілей та змісту навчання іноземної мови як важливого засобу міжкультурного спілкування та порозуміння в сучасному глобалізованому, мультилінгвальному та полікультурному світовому соціумі.

Зміст програм акцентує увагу на тому, що *компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов* розглядається як здатність учнів відповідно до вікових особливостей і потенційних можливостей усвідомлено виконувати навчальні дії, що забезпечують оволодіння іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах у межах сфер, тем, ситуацій та з допомогою мовних засобів, окреслених чинною програмою (Редько, Полонська, 2018; Редько, 2020). А отже, *компетентна особистість учня* кожного класу за результатами вивчення іноземної мови повинна бути здатною демонструвати уміння ефективно користуватися іншомовною інформацією, окресленою її комунікативними потребами та презентованою соціальним оточенням, оцінювати її та добирати ту, яку потребує життєва діяльність, впливати на неї, адаптуючи її кількісні та якісні характеристики до власних іншомовних комунікативних потреб. Учень у межах змісту програм засобами іноземної мови повинен уміти аргументовано висловлювати власні думки, ідентифікувати зміст прочитаних і почутих текстів, дотримуватися в різних соціальних середовищах адекватної комунікативної поведінки під час спілкування, прийнятої у країнах, мова яких вивчається, демонструвати свої ставлення до отриманої інформації з усних і письмових джерел (Редько, 2018; Редько, 2017).

Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов, деклароване змістом модельних навчальних програм, доцільно розглядати з кількох позицій: а) цілей шкільної іншомовної освіти, взагалі, та на певному етапі (класі) навчання, зокрема; б) особливостей добору та організації інформаційного змісту навчання іноземної мови; в) особливостей добору та використання методів, форм і засобів навчання відповідно до його умов; г) особливостей організації навчального процесу; д) особливостей об'єктів, форм і видів контролю навчальних досягнень учнів (Редько, Полонська, 2018; Полонська, 2017).

Відповідно до змісту програм **мета компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування учнів 5–9 класів** полягає у спрямуванні навчального процесу на формування в учнів здатності цілісно поєднувати здобуті знання, сформовані уміння й навички, набутий навчальний досвід, світоглядні цінності, ставлення та переконання з активною творчою самостійною науково-дослідницькою діяльністю у межах окреслених навчальною програмою орієнтирів у процесі добору й використання мовного та інформаційного матеріалу для продукування усних і письмових текстів та для ідентифікації чужомовних висловлень у процесі їх сприймання під час читання та слухання.

Завдання навчання зумовлюються метою і спрямовуються на формування таких *умінь*:

- здійснювати спілкування в усній та письмовій формах у межах сфер, тем і ситуацій, визначених модельною навчальною програмою, відповідно до поставлених завдань;

- розуміти на слух зміст автентичних текстів;
- читати і розуміти автентичні тексти різних жанрів і видів із різним рівнем розуміння змісту;
- адекватно використовувати досвід, набутий у вивченні рідної мови та інших навчальних предметів, розглядаючи його як засіб усвідомленого опанування іноземної мови;
- використовувати у разі потреби невербальні засоби спілкування за умови дефіциту наявних мовних засобів;
- критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб;
- висловлювати свої думки, почуття та ставлення;
- ефективно взаємодіяти з іншими усно, письмово та за допомогою засобів електронного спілкування;
- обирати й застосовувати доцільні комунікативні стратегії відповідно до різних потреб;
- ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов.

У процесі навчання іншомовного спілкування комплексно реалізуються *освітня, виховна і розвивальна* функції не як окремі цілі уроку, а через зміст галузі та навчально-пізнавальні процеси.

Зміст навчання іноземної мови забезпечується єдністю предметного, процесуального та емоційно-ціннісного компонентів і створюється на засадах оволодіння нею у контексті міжкультурної парадигми, що передбачає навчання мови народу, який нею спілкується, та ознайомлення з його культурою. Такий підхід зумовлює формування готовності до міжкультурної комунікації у межах типових сфер, тем і ситуацій спілкування, визначених модельною навчальною програмою (Редько, 2020; Редько, 2017). Після закінчення *адаптаційного циклу (5–6 класи)* учні ЗЗСО, які вивчають першу іноземну мову, досягають рівня А2, а після отримання базової освіти (на кінець 9 класу) – В1, які характеризують результати навчальних досягнень у кожному виді мовленнєвої діяльності та узгоджується із Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти (Ніколаєва, 2003).

Програми застерігають, що формування ключових компетентностей засобами іноземної мови не є одноразовим видом діяльності. Це тривалий процес, який не закінчується вивченням певної теми спілкування або завершенням навчання у закладі загальної середньої освіти. Робота в цій сфері зумовлюється тематикою, визначеною навчальною програмою для кожного класу. Серед ключових компетентностей є такі, формування яких відбувається постійно, у різних обсягах і напрямках упродовж усього процесу навчання іноземної мови. А є компетентності, вибіркоче формування яких можливе лише у межах окремих тем спілкування. Окрім того, формування деяких ключових компетентностей може здійснюватись інтегровано у межах кількох тем на різних етапах навчання. А відтак, навчальна діяльність у певному класі, спрямована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватись.

У програмах наголошується, що компетентнісно орієнтоване навчання іноземної мови доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності як предметної з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною). Відповідно, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

1) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність учнів – це сукупність набутих учнями знань, умінь, навичок, способів діяльності, ставлень, мотивів, необхідних для усвідомленого виконання комунікативних дій, спрямованих на оволодіння іншомовним спілкуванням у межах вимог навчальної програми для кожного класу;

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у межах програмових вимог і забезпечує засвоєння культурних цінностей народу, мова якого вивчається;

3) формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності – це діяльність, що здійснюється у формі діалогу культур, яку має організувати вчитель і/або сприяти цьому зміст підручника у межах таких структурних компонентів: *мотиваційного* (ставлення учнів до навчання й усвідомлення соціальної потреби в оволодінні іноземною мовою як засобом міжкультурного спілкування; ціннісні орієнтації); *когнітивного* (знання, уміння, навички, досвід іншомовної комунікативної діяльності, що дає змогу адаптуватися до світового соціуму); *діяльнісного* (способи і форми виконання навчальних дій, спрямованих на усвідомлене оволодіння іншомовною комунікативною діяльністю); *контрольно-оцінного* (самооцінювання і самоконтроль рівня власних навчальних досягнень); *рефлексивного* (самоаналіз, самооцінка, самокорекція процесу і результатів навчання та пошуку шляхів їх удосконалення) (Ключевые компетенции, 2006; Редько, Полонська, 2018).

Основними засобами навчання є підручники, рекомендовані/допущені МОН України до використання у шкільній практиці. Окрім них, за дидактичних потреб учитель може долучати до своєї роботи іншу навчальну літературу, електронні засоби та ілюстративні матеріали, які сприяють досягненню визначених цілей. Усі засоби доцільно застосовувати в комплексі, забезпечуючи взаємопов'язане і паралельне навчання усіх видів мовленнєвої діяльності. Для цього використовується відповідна система вправ і завдань, яка забезпечує збалансоване формування в учнів навичок і умінь в усному (аудіювання, говоріння) та писемному (читання, письмо) мовленні.

Програми зазначають, що відповідно до комунікативного та діяльнісного підходів значну увагу доцільно акцентувати на використанні інтерактивних видів мовленнєвої діяльності (навчально-мовленнєвих ситуацій, ролевих ігор, проектної роботи тощо), потенційні можливості яких дають змогу апроксимувати процес навчання іншомовного спілкування до реальних умов життєдіяльності в сучасному світовому просторі.

Тексти для читання та аудіювання мають бути побудовані на автентичному мовному матеріалі та містити актуальну тематичну інформацію, що слугує підґрунтям для організації іномовного спілкування в усному та писемному мовленні.

Об'єктами оцінювання навчальних досягнень учнів є уміння, визначені та представлені у змісті програм у межах кожної компетентності. Їх детальні характеристики окреслені дескрипторами, презентованими у програмах для всіх тем спілкування. Для кожного класу визначено показники сформованості умінь відповідно до видів мовленнєвої діяльності. Вони слугують орієнтирами для роботи вчителя.

У змісті програм вказується *орієнтовний мовний інвентар (лексика, граматики)*. Лексичний матеріал узгоджується з тематикою іншомовного спілкування у межах кожного класу. Представлений граматичний матеріал презентується та активізується відповідно до комунікативних потреб учнів. Указані мовні одиниці відповідають рівню A2 і B1 (Ніколаєва, 2003). Програмами також указано загальні очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності учнів 5–6 і 7–9 класів. Окреслено рівні та представлено дескриптори володіння іноземною мовою відповідно до європейських стандартів, зокрема якість сформованості комунікативної, лінгвістичної, граматичної, соціокультурної та загальнонавчальної компетентностей на завершенні 6 і 9 класів.

Модельними навчальними програмами презентуються *ключові компетентності*, на оволодіння якими спрямовується навчальна діяльність, й визначаються *уміння та ставлення*, що формуються в межах кожної з них. Зазначено, що ключові компетентності не формуються лише на одному уроці чи в межах серії уроків з певної теми, а є наскрізними, й оволодіння ними здійснюється упродовж усього навчального курсу, у тому числі засобами всіх навчальних предметів. Вони є *метапредметними*, і засадами для їх становлення є *наскрізні уміння*, формування яких не обмежується окремими завданнями чи певними етапами уроку. А відтак від учителя вимагається створювати сприятливі умови для цього, віддаючи перевагу особистісно-орієнтованому навчанню та використовуючи відповідні технології.

Програми презентують *мовленнєві функції*, на реалізацію яких у межах кожної теми/підтеми спілкування має спрямовуватися навчальна діяльність учнів.

У змісті програм представлена *орієнтовна модель тематичного планування*. Вона може слугувати методичною підтримкою діяльності вчителя, покроково вказуючи дидактичні дії, що доцільно йому здійснювати під час прогнозування своєї діяльності з учнями у межах теми чи підтеми іншомовного ситуаційного спілкування.

Отже, стисло представлені та інтерпретовані матеріали змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО дозволяють чіткіше усвідомити дидактичну та методичну сутність концептів, що слугують науково-теоретичними засадами для організації компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування, та окреслити місію вчителя у цьому процесі.

Також варто зазначити, що представлені модельні програми можна розглядати як типові, на підґрунті яких, за потреби, можуть створюватися програми для окремих шкільних колективів відповідно до наявних умов навчання.

Висновки. Стаття дає уявлення про особливості змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів ЗЗСО. Зокрема, у них визначаються соціальні та педагогічні передумови трансформації цілей та змісту навчання іншомовного спілкування, зумовлених тенденціями розвитку сучасної світової спільноти, основними характеристиками якої є мобільність, полікультурність, мультилінгвальність.

У статті обґрунтовуються окреслені програмами методологічні засади конструювання змісту навчання, визначаються та інтерпретуються пріоритети, що можуть забезпечувати компетентнісно орієнтоване навчання іншомовного спілкування, пропонуються засоби, що сприяють формуванню ключових і предметних компетентностей.

Важливим пріоритетом змісту програм є інтерпретація сутності компетентнісного підходу до навчання іноземних мов, окреслення потенційних можливостей та компонентів ключових компетентностей (умінь і ставлень). У програмах розкривається дидактична та методична особливість процесу формування компетентностей, пропонується орієнтовний мовний інвентар для навчання іншомовного спілкування, який відповідає тематиці спілкування та узгоджується з рівнями навчальних досягнень учнів, запропонованих європейськими стандартами для певної вікової категорії учнів, представлено список наскрізних умінь, які можуть формуватися засобами іноземної мови, подано їх дескриптори та показники сформованості.

Зазначені матеріали змісту модельних навчальних програм можуть слугувати підґрунтям для організації компетентнісно спрямованого навчання іноземних мов у ЗЗСО та орієнтиром у професійній діяльності вчителів та методистів обласних/міських підрозділів освітньої галузі.

Питання результатів процесу компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у 5–9 класах ЗЗСО, який здійснюється за розглянутими у статті програмами, може стати предметом розгляду в наступних публікаціях.

Використані джерела

- [1] Про освіту: Закон України. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [2] Ніколаєва, С. Ю., (наук. ред.), (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти*: вивчення, викладання, оцінювання. Київ, Україна: Ленвіт.
- [3] Державний стандарт початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/6882019-%D0%BF>
- [4] Савченко, О. Я. (2018). Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: Іншомовна галузь. Іноземна мова / розробл. під кер.: наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli>
- [5] Шопулко, М. Н. (уклад.), (2018). Іноземні мови. 1–4 класи: типові освітні програми та методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2018/2019 навчальному році. Харків, Ранок.
- [6] Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ. МОН України.

- [7] Ключевые компетенции для обучения в течение всей жизни – европейские рамочные установки: рекомендации парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 года. О ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ EC). (2008). *Адукатар*. № 1 (13), С. 14–18.
- [8] Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- [9] Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ. Ленвіт.
- [10] Редько, В.Г., Полонська, Т.К., Пасічник, О.С., Басай, Н.П., (2018). *Концепція компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи*. Київ. «Конві Прінт».
- [11] Редько, В. Г. (ред.), (2020). *Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально-методичний посібник*. Київ. «Конві Прінт».
- [12] Полонська, Т. К., (2017). *Сутність компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України. Вип. 22 (1–2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, С. 294–300.*
- [13] Редько, В. Г., (2018). *Теоретико-методичні засади компетентісно-діяльнісної технології навчання іноземних мов. Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal. Number 2. Volume 26, P. 313–320.*
- [14] Редько, В. Г., (2017). *Компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов у сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: сутність, виклики і перспективи. Іноземні мови в школах України. № 4, С. 37–41.*
- [15] Бим, И. Л., (2010). *Цели обучения иностранным языкам на современном этапе. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск, Титул, С. 39–46.*
- [16] Мартинова, Р. Ю., (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: моногр.* Київ. Вища школа.
- [17] Якиманская, И.С., (1994). *Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. И. С. Якиманская. № 2, С. 64–77.*
- [18] Зорина, Л. Я., (1989). *Программа – учебник – учитель. Москва. Знание.*
- [19] Ляшенко, О. І., (2014). *Тестові технології оцінювання ключових і предметних компетентностей учнів основної і старшої школи. Монографія. Київ, Педагогічна думка.*
- [20] Конышева, А. В., (2004). *Контроль результатов обучения иностранному языку. СПб: КАРО, Мн. Изд-во “Четыре четверти”.*
- [21] *Об'єкти, функції і види контролю і оцінювання навчальних досягнень учнів початкових класів. (2008). Наказ МОН України від 20.08.2008 р. № 755.: URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/805/*
- [22] *Методичні рекомендації щодо викладання іноземних мов у 2019/2020 навчальному році. (2019). Лист МОН України від 01.07.2019 р. № 1/11–5966. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shhodo-vykladannya-inozemnyhmov-u-2019-2020-navchalnomrotsi/>*
- [23] Rychen, D.-S. and Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.*
- [24] Pinter, A. M., (2006). *Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.*
- [25] Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching. England: Pearson Education Limited.*

References

- [1] Pro osvitu: Zakon Ukrainy. 2017. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainian).
- [2] Nikolaieva, S. Yu., (nauk. red.), (2003). *Zahalnoevropeiski Rekomendatsii z movnoi osvity: vyvchennia, vykladannia, otsiniuvannia. Kyiv, Ukraina: Lenvit. (in Ukrainian).*
- [3] *Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018 r. № 87 (zi zminamy v redaktsii postanovy Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 24 lypnia 2019 r. № 688) URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/6882019-%D0%BF> (in Ukrainian).*

- [4] Savchenko, O. Ya. (2018). Typova osvithnia prohrama dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity: Inshomovna haluz. Inozemna mova / rozrobl. pid ker.: nakaz MON Ukrainy vid 21.03.2018 № 268. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli> (in Ukrainian).
- [5] Shopulko, M. N. (uklad.), (2018). Inozemni movy. 1–4 klasy: typovi osvithni prohramy ta metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v 2018/2019 navchalnomu rotsi. Kharkiv, Ranok. (in Ukrainian).
- [6] Nova ukrainska shkola: kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly. (2016). Kyiv. MON Ukrainy. (in Ukrainian).
- [7] Klyuchevyye kompetentsii dlya obucheniya v techenie vsey jizni – evropeyskie ramochnyie ustanovki: rekomendatsii parlamenta i Soveta Evropyi ot 18 dekabrya 2006 goda. O klyuchevyih kompetentsiyah obucheniya v techenie jizni (2006/962/ ES). (2008). Adukatar. № 1 (13), S. 14–18. (in Russian).
- [8] Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. URL: [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (in English).
- [9] Bihych, O. B., Borysko, N. F., Boretska, H. E. ta in.. (2013). Metodyka navchannia inozemnykh mov i kultur: teoriia i praktyka: pidruchnyk dlia studentiv klasychnykh, pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv. Kyiv. Lenvit. (in Ukrainian).
- [10] Redko, V. H., Polonska, T. K., Pasichnyk, O. S., Basai, N. P., (2018). Kontseptsiia kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoii shkoly. Kyiv. «Konvi Print». (in Ukrainian).
- [11] Redko, V. H. (red.), (2020). Dydaktychni ta metodychni zasady kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv. «Konvi Print». (in Ukrainian).
- [12] Polonska, T. K., (2017). Sutnist kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu imeni Ivana Ohienka; Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy. Vyp. 22 (1–2017). Ch. 2. Kamianets-Podilskiy, S. 294–300. (in Ukrainian).
- [13] Redko, V. H., (2018). Teoretyko-metodychni zasady kompetentnisno-diiialnisnoi tekhnolohii navchannia inozemnykh mov. Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal. Number 2. Volume 26, P. 313–320. (in Ukrainian).
- [14] Redko, V. H., (2017). Kompetentnisno oriietovane navchannia inozemnykh mov u suchasnykh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: sutnist, vyklyky i perspektyvy. Inozemni movy v shkolakh Ukrainy. № 4, S. 37–41. (in Ukrainian).
- [15] Bim, I. L., (2010). TSeli obucheniya inostrannym yazyikam na sovremennom etape. Metodika obucheniya inostrannym yazyikam: traditsii i sovremennost. Obninsk, Titul, S. 39–46. (in Russian).
- [16] Martynova, R. Yu., (2004). Tsilisna zahalnodydaktychna model zmistu navchannia inozemnykh mov: monohr. Kyiv. Vyscha shkola. (in Ukrainian).
- [17] YAkimanskaya, I.S., (1994). Trebovaniya k uchebnym programmam, orientirovannym na lichnostnoe razvitie shkolnikov. I.S. YAkimanskaya. № 2, S. 64–77. (in Russian).
- [18] Zorina, L. YA., (1989). Programma – uchebnyk – uchitel. Moskva. Znanie. (in Russian).
- [19] Liashenko, O. I., (2014). Testovi tekhnolohii otsiniuvannya kliuchovykh i predmetnykh kompetentnostei uchniv osnovnoi i starshoi shkoly. Monohrafiia. Kyiv, Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- [20] Konyisheva, A. V., (2004). Kontrol rezultatov obucheniya inostrannomu yazyiku. SPb: KARO, Mn. Izd-vo “CHetyre chetverti”. (in Russian).
- [21] Obiekty, funktsii i vydy kontroliu i otsiniuvannya navchalnykh dosiahnen uchniv pochatkovykh klasiv. (2008). Nakaz MON Ukrainy vid 20.08.2008 r. № 755.: URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/805/ (in Ukrainian).
- [22] Metodychni rekomendatsii shchodo vykladannia inozemnykh mov u 2019/2020 navchalnomu rotsi. (2019). Lyst MON Ukrainy vid 01.07.2019 r. № 1/11–5966. URL: <https://www.schoollife.org.ua/metodychni-rekomendatsiyi-shchodo-vykladannya-inozemnyhmov-u-2019-2020-navchalnomrotsi/> (in Ukrainian).
- [23] Rychen, D.-S. and Salganik, L.H. (2003). Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.
- [24] Pinter, A. M., (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.
- [25] Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. England: Pearson Education Limited.

Valerii Redko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Teaching Foreign Language at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

CONCEPTUAL PRINCIPLES FOR DEFINING THE GOALS, CONTENT AND STRUCTURE OF MODEL CURRICULA IN FOREIGN LANGUAGES FOR 5–9 GRADES OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

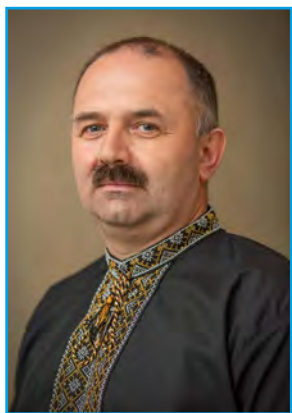
The author examines and interprets the conceptual principles for defining the goals, content and structure of curricula in foreign languages for grades 5–9 of general secondary education institutions (GSEI), which were created by the team of authors headed by him. Attention is focused on the fact that the materials presented in the content of the curricula comprehensively reflect the concept of the New Ukrainian School and are consistent with the development trends of modern school foreign language education.

The proposed scientific and methodological concepts presented in the article make it possible to better understand the strategic directions for the development of modern GSEI, whose activities are guided by relevant curricula and should focus on the competence paradigm as a philosophy that forms an innovative view of education and fundamental principles of its development. It is in these directions that the mission of the updated curricula is interpreted.

The author defines social and educational prerequisites, substantiates scientific and methodological concepts that served as the basis for creating curricula, outlines the methodological principles of their content, analyzes and summarizes the didactic and methodological aspects of competence-oriented activities of students and teachers as the main subjects of the educational process aimed at achieving the goals and fulfilling the content of foreign language teaching in modern GSEI.


The content of the article can serve as didactic and methodological guidelines for revising the established views on the social mission of foreign languages in the modern globalized world society and the development of the content of school foreign language education, as well as to update the priorities in the professional work of foreign language teachers and all those who are involved in this field.

Keywords: model curriculum, foreign languages, goals, content and structure, competence-oriented teaching.



Віктор Мозговий – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри культурології Відокремленого підрозділу «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв»; директор громадської науково-педагогічної організації «Академія педагогічної майстерності та навчання дорослих ім. І. А. Зязюна» Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Миколаїв, Україна.

Коло наукових інтересів: розроблення режисури педагогічної дії як складової педагогічної майстерності; режисура освітніх, мистецьких і культурно-просвітницьких івентів.

 viktoriya-1972@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0001-9060-8244>

УДК 001.9–022.257

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-126-133>

ТЕОРІЯ НАДЛИШКОВИХ ЗНАТЬ: ФАКТИ «ЗА» І «ПРОТИ»

У статті представлено доцільність розроблення теорії надлишкових знань як однієї із позицій сучасної педагогічної теорії у межах дослідження освітньої та самоосвітньої діяльності. Запропоновано аналіз означеного явища із встановленням фактів «за» і «проти» щодо його істинності та функціональності у контексті формування фундаментального поля сучасних педагогічних досліджень. Встановлено, що досліджуване явище має як позитивні, так і негативні факти, які вже зараз дозволяють говорити про теорію надлишкових знань як слабку версію педагогічної науки. Деталізація перспектив обґрунтування теорії надлишкових знань дозволила сформулювати умовиводи, які мотивують до більш детального осмислення вихідних положень досліджуваного явища та представлення переконливих доказів на користь або ж на відхилення наукової ідеї.

Ключові слова: фундаментальність педагогіки; освітня і самоосвітня діяльність; теорія надлишкових знань.

Постановка проблеми. Сучасна педагогіка, перебуваючи у площині гуманітарних наук, здебільшого тяжіє до практико-орієнтованого підходу щодо пояснення більшості явищ і процесів у сучасних освітніх системах. Наразі це є актуальною позицією особливо в тих модернізаційних ініціативах, що реалізуються у вітчизняній загальноосвітній, допрофесійній і професійній освіті. Однак жодна практична діяльність не може обійтися без теорії, і зазначений факт, напевно, не потребує доведень. Переконливість наведеної позиції підтвердимо тезою В. Краєвського, у якій автор наголошує на тому, що «Науковий статус та соціальний престиж тієї чи іншої науки найчастіше залежить від рівня розробленої у ній теорії як найвищої, найрозвиненішої форми організації наукового знання, що дає цілісне уявлення про закономірності та суттєві зв'язки певної сфери дійсності – об'єкта теорії» (Краєвський, 2006, с. 182). Конкретно щодо педагогіки, то, на нашу думку, суттєвим є зауваження С. Гончаренка про важливість теоретичних досліджень у межах певної науки, а саме: «Педагогіка впритул підійшла до того, щоб посилити власне теоретичні фундаментальні дослідження. Традиційне уявлення про те, що педагогіка за своєю природою – це виключно емпірична і практична за своїм призначенням наука – помилкові» (Гончаренко, 2007, с. 4).

Сучасне освітнє середовище набуває прагматичного характеру, і саме цей прагматизм віддаляє учасників освітнього процесу (учнів, учителів, студентів, викладачів, науковців, менеджерів освіти тощо) від фундаментального осмислення значущості теоретичних позицій у педагогіці. Маємо зазначити, що саме в аспекті розгляду проблем професійної освіти, переконанням на користь розробки теорії надлишкових знань стала гіперболізація компетентнісного підходу в педагогічній практиці. Теорія надлишкових знань як теоретичний аспект освітньої та самоосвітньої діяльності у контексті популярної компетентнісної парадигми є дещо суперечливою ідеєю, що відстоює перевагу знань над компетентностями. Саме визначення та розгляд фактів «за» і «проти» щодо актуальності теорії надлишкових знань у контексті освітньої та самоосвітньої діяльності стане об'єктом нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з означеної проблеми дає нам підстави констатувати той факт, що ґрунтовних досліджень щодо розгляду теорії надлишкових знань як наукового явища не було знайдено. Проте розробленими є наукові теми, які стосуються вказаного явища у контексті освітньої та самоосвітньої діяльності. Серед таких тем особливої уваги заслуговують: проблеми розвитку освіти XXI століття (А. Губерський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); перспективи розвитку людського капіталу (Г. Беккер (G. Becker), О. Грішнова, Н. Ничкало, Т. Новацький (T. Nowacki), О. Прушківська, Т. Шульц (T. Schultz) та ін.); питання надлишкової освіти (А. Іщенко, Л. Прус та ін.); управління знаннями в освіті (С. Клепко, Я. Сікора, М. Шишкіна та ін.).

Формулювання цілей статті. З огляду на заявлену проблематику основними цілями статті визначено встановлення наукових фактів щодо підтвердження та спростування функціональності надлишкових знань у контексті освітньої та самоосвітньої діяльності, а також з'ясування основних позицій теорії надлишкових знань як самостійного явища сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж деталізувати підходи до обґрунтування фактів «за» і «проти» теорії надлишкових знань, маємо зазначити, що передумовою розроблення означеної теми стала педагогічна практика. Так, саме педагогічна практика із її методологічною характеристикою, що не завжди, на перший погляд, мотивує до фундаментального педагогічного дослідження. Проте, характеризуючи такий формат наукового пошуку, В. Краєвський зазначає, що «Запити практики теж можуть бути основою фундаментального педагогічного дослідження, однак через свою абстрактність вони не завжди можуть бути усвідомлені переважно більшістю педагогів» (Краєвський, 2006, с. 233). У контексті зазначеної позиції вітчизняна освітня галузь має яскраві приклади. Так, чому до сьогодні педагогів не бентежить суперечність позицій Нової української школи, яка не пояснює, як об'єднується ідея свобідної особистості та опанування чітко визначеного набору ключових компетентностей? Або ж як реалізувати особистісно-орієнтоване навчання у форматі класно-урочної системи із виходом на масовий розвиток критичного мислення в учнів? Або ще краще – як забезпечити усвідомлення особистістю значущості освіти упродовж життя, якщо знання про фундаментальні основи буття поступилися компетентностям, які здебільшого мають короткострокову функціональність? Слід погодитися із тим фактом, що теорія надлишкових знань не вирішить усіх названих суперечностей, проте усвідомлення педагогами, науковцями значущості осмислення та формулювання відповідних методологічних, методичних, організаційно-педагогічних позицій виведе учасників освітнього процесу на новий теоретичний рівень вирішення подібних проблем.

У попередніх дослідженнях (Мозговий, 2020, № 3), (Мозговий, 2020, № 5), (Мозговий, 2021) автором статті в різних аспектах проаналізовано феномен «надлишкових знань», однак визначення фактів «за» і «проти» теорії надлишкових знань проводиться вперше. Зазначимо, що для реалізації такої процедури нами буде застосовано «метод плюсів і мінусів», сутність якого полягає в тому, що «під час аналізу якого-небудь явища виділяються позитивні і негативні ознаки. Залежно від їх співвідношення ухвалюється рішення про вибір» (Сурмін, 2006, с. 57). Слід також наголосити на тому, що саме у цій публікації ми уперше використовуємо формулювання «теорія надлишкових знань». Цей факт свідчить про намагання означити проблему поки що в руслі слабкої версії науки. На думку О. Новікова, така форма теорії передбачає представлення теорії як

«...комплексу поглядів, уявлень, ідей, орієнтованих на пояснення явищ, процесів і зв'язків між ними» (Новіков, 2013, с. 170).

Перед початком реалізації означених завдань пояснимо, у чому ж полягає сутність теорії надлишкових знань. Так, системоутворювальним елементом теорії надлишкових знань є потенційний надлишок навчальної інформації, сформований у межах формальної або неформальної освіти, який пройшов або чекає перевірку практикою і може у перспективі стати базою певних компетентностей (освітніх, професійних, фахових тощо) у діяльності суспільнорозвиненої особистості. Базуючись на засадах фундаментального, наукоємного, динамічного освітнього процесу, теорія надлишкових знань орієнтована на підтримку ідеї навчання упродовж життя та становлення нового типу особистості, що відповідає вимогам глобалізованого суспільства знань. А в подальшому й професійному розвитку фахівця – «постіндустріального енциклопедиста, майстра на всі руки, ...гуманіста» (Овчинников, 2008, с. 17). Аналогічну позицію також висловлює А. Іщенко, наголошуючи на тому, що саме «... «широка універсальність» ... такликана формувати «надлишкові знання», які, своєю чергою, стануть потенціалом креативності, потенціалом формування норми розвитку індивіда – таланту – «тотальної особистості». А тому на усіх рівнях освіти має використовуватися феномен надлишковості» (Іщенко, 2009, с. 43). Наскільки актуальною є така теорія для сучасної вітчизняної освіти? Це риторичне питання. Здебільшого – це намагання актуалізувати певні аспекти освітнього процесу в Україні та заявити про існування феномену, що є не лише науковою ідеєю, а вимогою сьогодення, якщо ми хочемо долучитися до країн, «економіка яких заснована на знаннях» (Клепко, 2005, с. 17).

Отож розпочнемо розгляд плюсів (позиція «за») стосовно теорії надлишкових знань. Найбільш актуальною теорія надлишкових знань може бути у контексті подальшої розробки тем, пов'язаних з ідеями розвитку людського капіталу та навчанням упродовж життя. Саме ці аспекти, на нашу думку, можуть бути доповнено позиціями теорії надлишкових знань саме з ознакою «плюс». Підтверджені цьому факту більш ніж достатньо. Так, характеризуючи знаннєві суспільства, С. Клепко наголошує на тому, що «наблизитись до високого рівня розвитку суспільства і ефективно функціонувати в ньому можна лише за умови, що отримання знань впродовж життя і функціонування людини на знаннєвій основі в усіх сферах стане визначальною рисою способу життя людини» (Клепко, 2005, с. 17). У контексті зазначеного автор актуалізує проблему управління знаннями та пропонує власне визначення цього процесу, сутність якого полягає у «створенні інформаційного середовища, у якому відбувається інтегрований процес виявлення й одержання явних і прихованих знань, необхідних для творчого розумового процесу, їх якісної оцінки, перетворення і збереження для поширення і спільного використання з метою створення і формування нового знання, необхідного фахівцям для ухвалення рішень з конкретного питання» (Клепко, 2005, с. 23).

Аналізуючи теорії людського капіталу і педагогіку праці, Н. Ничкало характеризує рівні людського капіталу та акцентує увагу на тому, що «на особистісному рівні людським капіталом називаються знання та навички, які людина здобула шляхом навчання, професійної підготовки, практичного досвіду (використовуючи при цьому свої природні здібності) і завдяки яким вона може надавати вартісні виробничі послуги іншим людям» (Ничкало, 2012, с. 28).

Не менш цікавою для нашого дослідження є позиція Е. Прушківської та А. Переверзєвої щодо дослідження проблем та перспектив людського капіталу. Дослідниці, аналізуючи елементи людського капіталу, звертають увагу на освіту та безпосередньо на знання й уміння, що формують інтелектуальний капітал. Авторки наголошують на тому, що «людина ніколи нічого не забуває остаточно, і при певному збігу обставин з її пам'яті впливає щось, здавалося б, давно забуте. Період напіврозпаду знань визначається як час після завершення навчання, протягом якого професіонали втрачають половину первинної компетентності» (Прушківська, 2007, с. 21). Надалі науковиці характеризують довготривалі та короткострокові знання, зазначаючи, що «довготривалі знання даються людині академічною базовою освітою, яка вимагає достатньо довгого періоду і фінансується сім'єю і державою. Знання з коротким періодом напіврозпаду вимагають

набагато коротшого періоду навчання, яке фінансується самим працівником і (або) працедавцем» (Прушківська, 2007, с. 22). У подальших висновках щодо взаємозалежності довготривалих (академічних, теоретичних) і короткострокових (професійних, практичних) знань дослідниці зазначають, що «довготривалі знання мають вельми тривалий цикл віддачі. Більш того, вони є базою для інтенсивного оновлення короткострокових знань» (Прушківська, 2007, с. 22).

Якщо припустити, що довготривалі знання формують базис надлишкових знань, то зазначена вище позиція підтверджує дієвість теорії надлишкових знань саме у форматі позитивного впливу на мобільність особистості у різних сферах її життєдіяльності. Адже готовність особистості до опанування новими компетентностями буде значно динамічнішою, якщо вона буде впевнена, що може спиратися на певні знання, уміння, навички, перевірені практикою. Підтвердженням такої позиції можуть слугувати такі тези, а саме: «провідні фахівці, менеджери визнають, що цінність робітника полягає не тільки у його вузькій кваліфікації, а насамперед у загальних знаннях, ерудиції, спроможності оцінювати процеси, які відбуваються у суспільстві та в економіці» (Компанієць, 2008, с. 283); «Перехід економіки до інформаційного етапу розвитку та необхідність створення принципово нового продукту – наукомістких ідей і технологій, корінним чином змінили вимоги до якостей фахівців: на перше місце вийшов людський фактор, тобто комунікативність як здатність працювати в команді, здатність до творчості і навчання, креативного мислення та генерування нових ідей, здатність швидко засвоювати та практично застосовувати нові знання» (Пікалов, 2016, с. 167).

Людство у своєму онтогенезі з кожним кроком удосконалює своє життя, шукає нові можливості модернізації різних процесів, що у перспективі повинні спонукати до гармонійного співіснування у державі, на планеті, у Всесвіті. Ці ідеї сповідував великий український учений В. Вернадський. Будучи науково обізнаним у багатьох галузях (геологія, кристалографія, мінералогія, геохімія, біогеохімія, філософія та ін.), він звертав значну увагу на формування в наукового світобачення людства. У своїй праці «Наукова думка як планетарне явище» (Вернадський, 1991) автор зазначав, що «у наукове світобачення входять не лише показники, отримані застосуванням до навколишнього світу наукових методів дослідження, але й інші положення, отримані людиною іншим шляхом, і які мають свою історію» (Вернадський, 1991, с. 209). Надалі науковець переконливо наголошує: «якщо ми хочемо зрозуміти зростання та розвиток науки, ми повинні взяти до уваги й всі інші прояви духовного життя людини. Зупинка діяльності людини в галузі мистецтва, релігії, філософії або суспільного життя може мати болочий відбиток, безпосередньо, і на науці» (Вернадський, 1991, с. 209).

Чи можемо ми стверджувати, що певні позиції теорії надлишкових знань є суголосними науковим висновкам В. Вернадського щодо формування наукового світобачення особистості? Так, безперечно! Більше того, саме позиція наукового світобачення може стати методологічною основою фундаментального осмислення теорії надлишкових знань в освіті. У контексті означеного факту звертаємо увагу на важливість розробки та дослідження такого явища, як наукоємність надлишкових знань, яке у перспективі може бути одним із показників рівня освіченості особистості. У контексті запропонованих роздумів особливо актуальною, на нашу думку, є теза В. Кременя щодо розвитку національної освіти, у якій автор наголошує на тому, що «Перехід людства загалом і нашої держави від індустріального виробництва до науково-інформаційних технологій, а згодом і формування суспільства знань є найважливішими пріоритетами життєдіяльності будь-якого суспільства, об'єктивно визначають науку як сферу, що продукує нові знання, та освіту, що долучає до знань і соціум, і кожную людину» (Кремень, 2010, с. 569). Отже, ще один позитивний фактор визначено на користь теорії надлишкових знань, а його зв'язок із науковою сферою підтверджує намагання автора представити означене явище як фундаментальне дослідження.

Щодо мінусів теорії надлишкових знань зазначимо, що позиція «проти» не настільки категорична. У кожному із наведених нижче фактів одночасно є і позиція «за». Так, аналізуючи феномен надлишкової освіти як фактор формування людського капіталу в контексті філософ-

ської рефлексії, А. Іщенко наголошує на тому, що «недостатня освіта» (undereducation) може мати наслідком більш низьку продуктивність праці, а «надлишкова освіта» (overeducation) є тожодною недовикористанню людського капіталу та означає повну або часткову втрату вкладених у неї інвестицій (Іщенко, 2015, с. 84). Проте у подальших висновках авторка звертає увагу на значущість знанневої бази освіти, наголошуючи на тому, що «висока якість людського капіталу залежить від компетентності співробітників, їх здатності до адаптації, створення нових ідей за глобальної конкуренції, що загалом є неможливим без наявності фундаментальних знань, тобто знань, які виходять за межі однієї вузької кваліфікації (на нашу думку, саме надлишкової освіти)» (Іщенко, 2015, с. 84).

Якщо розглядати більш наближені факти констатації негативного впливу надлишковості знань на процес інтелектуального, професійного розвитку особистості, то тут одразу ж треба зосередитися на двох видах діяльності – освітній і самоосвітній. Саме освітня та самоосвітня діяльність особистості найбільш чітко надають можливість простежити, як, на якому етапі, за яких умов надлишкові знання можуть мати негативний вплив, або ж бути складовою інтелектуального, профільного, професійного розвитку. У межах формальної освіти, яку реалізують заклади освіти всіх рангів і форм власності, особистість постійно перебуває у полі динамічної взаємодії освітньої та самоосвітньої діяльності. Шкільна, допрофесійна, професійна освіта – кожна із зазначених систем переймається питаннями результативної освітньої діяльності, у межах якої самоосвіта та використання її надлишкових знань лише тільки додають балів до успішності особистості. Це твердження підкріплюється фактами, що свідчать про бажання учителів, науково-педагогічних працівників працювати з учнями, студентами, які готові навчатися, здатні виходити за межі предметних знань, формувати та репрезентувати відповідну предметну надлишковість. Цілком логічно, що мотивом такої взаємодії є бажання отримати спочатку високі оцінки, потім здобути освіту, опанувати професію, самореалізуватися в якійсь із сфер тощо.

Маємо зазначити, що саме в межах модернізації підходів щодо організації освітньої діяльності в Україні державні діячі у сфері освіти, значна частина науковців, педагогів досить критично поставилися до переважання освітнього процесу теоретичними (академічними) знаннями та зорієтувалися на формуванні практичних навичок – компетентностей. Факти переважання та затеоретизованості освітнього процесу піддаються жорсткій критиці, і маємо погодитися, що сьогодні це правильно. Чому так сталося і чому ми підтримуємо цю позицію? По-перше, переважна більшість учителів, викладачів, науково-педагогічних працівників пропонує теоретичний матеріал сучасному учню, студентові, слухачеві в застарілих методичних формах, із використанням міжпредметних, наукових зв'язків, що були актуальними десять, двадцять років тому. Небажання учителів, викладачів переформатуватися самим і переформатувати теоретичні (академічні) знання спричинили до відповідних висновків та спонукали до пошуку нових векторів удосконалення освіти в Україні. Ідеї Нової української школи, модернізація допрофесійної, професійної освіти мають достатню кількість інноваційного та раціонального, а задекларовані партнерство, свобода, академічна мобільність та інші компоненти у перспективі формуватимуть особистість майбутнього. По-друге, теоретичні знання нікуди не ділися – те, що ми суттєво скоротили, наприклад, теоретичну підготовку з базових дисциплін у вищій школі не означає, що ці знання перестали існувати або бути актуальними. Ми просто відсторонили переважну більшість вітчизняних фахівців у майбутньому генерувати нові знання у їхній професійній сфері. Як не прикро, але ця функція залишається за системами освіти, у яких теоретичні знання є шляхом до проведення фундаментальних досліджень. Доречно згадати про заявлений нами вище факт абстрактності педагогічної практики та часткового нерозуміння значущості теоретичної – знанневої підготовки. У контексті означеної тези слід наголосити на тому, що освітня регламентованість знань у межах певних компетентностей, безперечно, нівелює знанневий хаос у свідомості особистості. Це робить процес навчання і учіння логічними, зрозумілими та практико-орієнтованими. Такий освітній процес орієнтовано на підготовку високопрофесійної особистості готової до виконання конкретних функцій і операцій. Однак освітній процес нелінійний, і особистість (учень, студент,

слухач) розуміє, що зазначена нелінійність простежується в реальному житті. Вона більш динамічна у своїй життєздатності й на сучасному етапі освітньої діяльності підтримується, удосконалюється, поширюється соціумом. Не виключено, що саме усвідомлення цієї нелінійності спричинило бум неформальної освіти, яка сьогодні вдало формує базу надлишкових знань одночасно у різних сферах і з різної тематики. Так, особистість упевнена, що в самоосвітній діяльності абсолютно нівелюється будь-яка регламентованість і вибір щодо опанування якихось знань – це власний свобідний вибір. Навчитися сучасній людині існувати у хаосі інформації, переглядати, аналізувати, фіксувати, перевіряти, порівнювати, використовувати її з метою перетворення в знання – доволі корисна здатність у межах самоосвітньої діяльності. Особистість знає, що може підживити знанневий хаос самоосвітньою діяльністю і для багатьох це стало очевидним фактом і реальною формою саморозвитку та самореалізації. Маємо погодитися із висновком, що опрацювання інформації для різних потреб (особистісних, освітніх, соціальних тощо) у межах такої діяльності формуватиме надлишкові знання. Саме в цьому випадку надлишкові знання не розглядаються як непотрібний баласт – це знання, уміння, навички, компетентності, які з різних причин є досить важливими для особистості, навіть якщо вони є короткостроковими. Унікальність самоосвіти у тому, що жоден учитель, викладач не здатен вплинути на формування особистісно-знанневої сфери особистості – хаосу знань, який з часом перетворюється на певний знанневий порядок (принцип синергетики) і сформує унікальне підґрунтя для розвитку аналітичного, критичного, творчого мислення. Якщо зазначений підхід розглядати й у межах освітньої діяльності, то можемо передбачити, що саме компетентнісні вимоги стануть тією мотиваційною основою, у якій особистість самостійно формуватиме базу надлишкових знань для забезпечення високого рівня професіоналізму на різних стадіях свого життєвого розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз фактів «за» і «проти» теорії надлишкових знань дає нам підстави стверджувати про можливості означеного наукового явища пояснювати та обґрунтовувати розвиток (інтелектуальний, професійний, емоційний тощо) особистості у процесі освітньої та самоосвітньої діяльності. Аналізуючи співвідношення встановлених показників на основі застосування методу плюсів і мінусів, можемо зазначити, що констатація фактів «за» і «проти» перебуває практично в паритеті. Цей факт свідчить, що теорія надлишкових знань буде шукати більш вагомі факти доведення свого існування, використовуючи для цього науковий базис різних наук – філософії, антропології, психології, культурології та ін. Оцінки, позиції та припущення, проаналізовані у статті, є підґрунтям для подальших наукових роздумів, які у перспективі буде представлено в описовій характеристиці теорії надлишкових знань. Щодо авторського суб'єктивізму, який, безперечно, має місце, то зазначимо, що саме він неодноразово спонукав до переосмислення багатьох фактів доцільності оприлюднення такого явища, як теорія надлишкових знань, та надання йому фундаментальних ознак у контексті формування позицій сучасної педагогічної науки.

Використані джерела

- [1] Краевский, В. (2006). *Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для вузов*. Москва: Академия.
- [2] Гончаренко, С. (2007). *Методологічні засади побудови педагогічної теорії. Шлях освіти*. № 2. С. 2–10.
- [3] Мозговий, В. (2020). Режисура предметної дії: ефективність надлишкових знань учителя. *Імідж сучасного педагога*. № 3. С. 50–54.
- [4] Мозговий, В. (2020). Компетентності і знання учнів: взаємопідпорядкованість компонентів Нової української школи. *Імідж сучасного педагога*. № 5 (194). С. 5–8.
- [5] Мозговий, В. (2021). Надлишкові знання особистості: обґрунтування наукового факту. *Scientific research of the XXI century*. Т. 1. С. 245–251.
- [6] Сурмін, Ю (2006). *Майстерня вченого: підручник для науковця*. Київ: Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні».
- [7] Новиков, А. (2013). *Методология: словарь системы основных понятий*. Москва: Либроком.

- [8] Овчинников, Г. (2008). Социальная философия и проблемы модернизации высшего образования. *Alma Mater: вестник высшей школы*. № 6. С. 14–21.
- [9] Іщенко, А. (2009). Надлишкова освіта як умова поставання творчої особистості. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. Київ: ІВЦ «Політехніка». С. 41–45.
- [10] Клепко, С. (2005). Наукова робота і управління знаннями: Навчальний посібник. Полтава: ПОІППО.
- [11] Нічкало, Н. (2012). Теорії людського капіталу і педагогіка праці. Професійна освіта: педагогіка і психологія. № 14. С. 25–36.
- [12] Прушківська, Е. (2007). Людський капітал: проблеми та перспективи. *Економічний вісник НГУ*. № 3. С. 17–24.
- [13] Компанієць, В. (2008). Людський капітал: визначення, особливості, відтворення. *Вісник Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту ім. акад. В. Лазаряна*. Вип. 21. С. 281–284.
- [14] Пікалов, В. (2016). Менеджмент знань: методологічний аспект освіти та навчання. *Економічний нобелівський вісник*. № 1 (9). С. 164–174.
- [15] Вернадский, В. (1991). Научная мысль как планетарное явление / Отв. ред. А. Л. Яншин; [Предисл. А. Л. Яншина, Ф. Т. Яншиной]; АН СССР. Москва: Наука.
- [16] Кремень, В. (2010). Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота.
- [17] Іщенко, А. (2015). Феномен надлишкової освіти як фактор формування людського капіталу: філософська рефлексія. *Актуальні проблеми філософії та соціології*. № 5. С. 83–86.

References

- [1] Kraevskiy, V. (2006). Metodologiya pedagogiki: novyyi etap: ucheb. posobie dlya vuzov Moskva: Akademiya. (in Russian).
- [2] Goncharenko, S. (2007). Metodologichni zasady pobudovi pedagogichnoyi teorii. *Shlyah osviti*. N2. P. 2–10. (in Ukrainian).
- [3] Mozgoviy, V. (2020). Rezhisura predmetnoyi diyi: efektyvnist nadlishkovih znan uchitelya. *Imidzh suchasnogo pedagoga*. N3. PP. 50–54. (in Ukrainian).
- [4] Mozgoviy, V. (2020). Kompetentnosti i znannya uchniv: vzaemopidporyadkovanist komponentiv Novoyi ukraïnskoyi shkoli. *Imidzh suchasnogo pedagoga*. N5 (194). PP. 5–8. (in Ukrainian).
- [5] Mozgoviy, V. (2020). Nadlishkovi znannya osobistosti: obgruntuvannya naukovogo faktu. *Scientific research of the XXI century*. T. 1. PP. 245–251 (in Ukrainian).
- [6] Surmin, Yu. (2006). Maysternya vchenogo: pidruchnik dlya naukovtysya. Kyiv: Navchalno-metodichniy tsentr «Konsortium z udoskonalennya menedzhment – osviti v Ukraïni», (in Ukrainian).
- [7] Novikov, A. (2013). Metodologiya: slovar sistemyi osnovnyih ponyatiy. Moskva: Librokom. (in Ukrainian).
- [8] Ovchinnikov, G. (2008). Sotsialnaya filosofiya i problemyi modernizatsii vysshhego obrazovaniya. *Alma Mater: vestnik vysshey shkoly*. N6. PP. 14–21. (in Russian).
- [9] Ischenko, A. (2009). Nadlishkova osvIta yak umova postavannya tvorchoyi osobistosts. *Visnik Natsionalnogo tehničnogo universitetu Ukrayini «Kiyivskiy politehničniy Institut»*. *Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika: Zb. nauk. prats*. Kyiv: IVTs «Politehnika»ю PP. 41–45. (in Ukrainian).
- [10] Klepko, S. (2005). Naukova robota i upravlinnya znannyami: Navchalniy posibnik. Poltava: POIPPO. (in Ukrainian).
- [11] Nichkalo, N. (2012). Teoriya lyudskogo kapitalu i pedagogika pratsi. *Profesiyina osvita: pedagogika i psihologiya*. N14. PP. 25–36. (in Ukrainian).
- [12] Prushkivska, E. (2007). Lyudskiy kapital: problemi ta perspektivi. *Ekonomichniy visnik NGU*. N3. PP. 17–24. (in Ukrainian).
- [13] Kompaniets, V. (2008). Lyudskiy kapital: viznachennya, osoblivostI, vidtvorennya. *Visnik Dnipropetrovskogo natsionalnogo universitetu zaliznichnogo transportu im. akad. V. Lazaryana*. Vip. 21. PP. 281–284. (in Ukrainian).
- [14] Pikalov, V. (2016). Menedzhment znan: metodologichniy aspekt osviti ta navchannya. *Ekonomichniy nobelivskiy visnik*. N1 (9). PP. 164–174. (in Ukrainian).
- [15] Vernadskiy, V. (1991). Nauchnaya myisl kak planetamoe yavlenie / Отв. ред. А. Л. Yanshin; [Predisl. А. Л. Yanshina, F. T. Yanshinoy]; АН СССР. Москва: Наука. PP. 270. 1991. (in Russian).

- [16] Kremen, V. (2010). *Filosofiya natsionalnoyi ideyi*. Lyudina. Osvita. Sotsium. Kyiv: Gramota. (in Ukrainian).
- [17] Ischenko, A. (2015). Fenomen nadlishkovoyi osviti yak faktor formuvannya lyudskogo kapitalu: filosofska refleksiya. *Aktualni problemi filozofiyi ta sotsiologiyi*. N5. PP. 83–86. (in Ukrainian).

Viktor Mozgovyi, D. Sc. (*Pedagogy*), Associate Professor, Mykolaiv Branch Office of Kyiv National University of Culture and Arts, Mykolaiv, Ukraine.

THEORY OF EXCESS KNOWLEDGE: «FOR» AND «AGAINST»

The article presents the expediency of developing theories of excess knowledge as one of the positions of modern pedagogical theory within the study of educational and self-educational activities. The general guidelines of substantiation of the theory of excess knowledge are presented. The system-forming element of the theory is a potential surplus of educational information, formed within formal or non-formal education, that has passed or is testing a practical test and may become a base on the basis of certain competencies (educational, professional, professional, etc.) in the activities of a socially developed person. Based on the principles of fundamental, science-intensive, dynamic educational process, the theory of excess knowledge is focused on supporting the idea of lifelong learning and the formation of a new type of personality that complies with the requirements of a globalized knowledge society. The idea is proposed that the most relevant theory of excess knowledge may be in the context of further development of topics related to the ideas of human capital development, and the formation of science-intensive components of general secondary, pre-vocational and vocational education.

An analysis of this phenomenon was carried out with the establishment of facts „for” and „against” the effectiveness and functionality of the theory of redundant knowledge in the context of the formation of the fundamental field of modern pedagogical research. It was found that the studied phenomenon has both positive and negative facts, which already allow us to talk about the theory of excess knowledge in the format of a weak version of pedagogical science. This statement suggests that the theory of excess knowledge will seek other facts for the realization of its existence, using the scientific bases of various sciences – philosophy, anthropology, psychology, culturology, etc. Detailing the prospects for substantiating the theory of excess knowledge allowed to draw conclusions that motivate a deeper understanding of the initial provisions of the phenomenon and the presentation of sound evidence in favor or rejection of the idea of the research topic.

Keywords: fundamentalism of pedagogy; educational and self-educational activities; theory of excess knowledge.



Тетяна Засекіна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогіки НАПН України, провідний науковий співробітник відділу інтеграції змісту загальної середньої освіти, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання природничих предметів, інтеграція, зміст загальної середньої освіти, стандарти освіти.

✉ zasekina@ukr.net

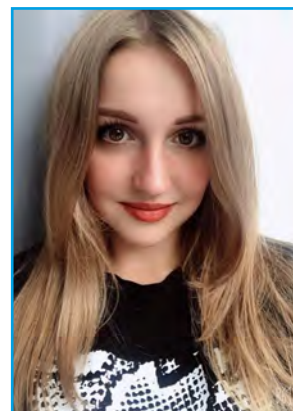
🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9362-5840>

Марія Тишковець –

молодший науковий співробітник відділу профільного навчання Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: компетентнісний підхід, технології навчання, професійні компетентності учителів.

✉ zasekina@ukr.net



УДК 37.031

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-134-141>

ВІД «СТАНДАРТУ ЗМІСТУ» ДО «СТАНДАРТУ РЕЗУЛЬТАТІВ» – КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РЕФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено результати теоретичного дослідження в галузі стандартизації загальної середньої освіти. Досліджено динаміку змін у принципах побудови стандартів освіти, виявлено переваги та недоліки стандартів «змісту» і «досягнень». З'ясовано концептуальні засади реформування загальної середньої освіти із позиції стандарту «результатів», якими є чинники добору змісту та видів навчально-пізнавальної діяльності. Нова суть стандарту освіти зумовлює модернізацію освітнього процесу за «моделлю освіти, орієнтованої на результат». Основними категоріями цієї моделі є: стандарти освіти, компетентність, впровадження нових форм оцінювання, зворотний зв'язок і забезпечення якості освіти. Модель освіти, орієнтованої на результат містить методи, орієнтовані на учня, і орієнтовані на достовірне вимірювання ефективності навчання (результат). Саме «результати навчання» перебувають у центрі реформи загальної середньої освіти.

Наступним чинником повноцінної реалізації концепції реформування загальної середньої освіти є процес формування змісту навчальних предметів / інтегрованих курсів на основі галу-

зей освіти державного стандарту. На основі дослідження стандартів освіти виявлено проблеми їх структурування за освітніми галузями: відсутність однозначного тлумачення «галузь» освіти, принципів формування переліку галузей, їхніх функцій. В основу наукового обґрунтування вибору освітніх галузей запропоновано покласти принцип взаємодоповнюваності педагогічно доцільної інформації та функції галузі у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти.

Ключові слова: стандарт освіти; результат навчання; освіта, орієнтована на результат; освітня галузь.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та науково-практичними завданнями. Розпочата реформа загальної середньої освіти відрізняється масштабною внесенням змін починаючи від законодавчої бази і завершуючи меню шкільних їдальнь. І як завжди – центральне місце в реформі належить оновленню державних стандартів освіти.

В Україні оновлення державних стандартів здійснюється втретє. Якими є причини оновлення державних стандартів? У чому відмінності нових стандартів від попередніх? Якими мають бути подальші кроки у реалізації державних стандартів і яким чином це впливає на зміни в загальній середній освіті?

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Питання реформування системи загальної середньої освіти досліджувалися в наукових працях українських учених В. Кременя, Л. Березівської, Н. Бібік, О. Савченко, В. Льченко, О. Ляшенка, О. Локшиної та ін., у яких вказано на особливостях шкільних реформ, у тому числі й на роль державного стандарту у них. Концептуальні основи державного стандарту загальної середньої освіти висвітлені у працях С. Гончаренка, О. Ляшенка, Ю. Мальованого, О. Савченко, Л. Гріневич, Р. Шияна та ін. Питання стандартизації освіти в країнах зарубіжжя висвітлено у працях О. Локшиної, Н. Лавриченко, Г. Єгорова та ін. Дослідники зазначають, що розроблення державних освітніх стандартів розгорнулося ще в 60-х роках ХХ століття, зокрема в Британії. Саме поняття «стандарт» походить від англійського слова «standard», що означає норму, зразок, мірило. Первісне його використання щодо освіти пов'язане з описом фактичного рівня, якого досягли чи не досягли учні в процесі навчання.

Метою статті є висвітлення результатів порівняння державних стандартів загальної середньої освіти та їх узагальнення задля прогнозування впливу змін у стандартах на розвиток загальної середньої освіти.

Методика дослідження. У дослідженні застосовано теоретичні методи, які насамперед пов'язані з вивченням нормативних та інструктивно-методичних документів з досліджуваної проблеми, аналізом фахових публікацій. Застосовано також метод порівняння для встановлення відмінностей і подібностей між стандартами освіти та прогностичний метод – з метою виявлення впливу змін у стандартах на загальну середню освіту.

Результати дослідження.

На сьогодні не існує уніфікованого визначення й бачення сутності стандарту освіти. У багатьох країнах світу ці документи різняться назвою, структурою, змістом. Наприклад, поширеними є так звані курикулуми, освітні програми, стандарти окремих галузей освіти (як от у США – стандарт природничої освіти).

З аналізу фахової літератури (Локшина, 2009; Єгоров, та ін., 2003) виявлено, що дослідники вказують на два підходи щодо трактування стандарту. Перший можна назвати як «стандарт змісту» – документ із викладеним у форматі тверджень описом того що потрібно засвоїти учням. І другий, який можна назвати «стандарт досягнень», – документ що задає рівні фактичних навчальних досягнень учня. У таблиці 1 ми впорядкували порівняння відмінностей двох типів стандартів.

Поширення компетентнісного підходу на загальну середню освіту вплинуло й на призначення стандартів освіти. Освітні експерти (Локшина 2009; Єгоров, та ін., 2003) виокремили ключові властивості таких стандартів: предметно-базованість – освітні стандарти мають відобража-

ти предметні галузі з описом основних принципів побудови навчальної дисципліни/предмета; сфокусованість – стандарти покривають не весь зміст предметних галузей, а концентруються на «ядрі»; диференціація – у стандарті вказується не просто перелік компетентностей, а різні їх рівні; доступність – мають бути сформульовані в чітких і зрозумілих термінах; можливістю бути реалізованими – що спонукає й мотивує учнів та вчителів до процесу навчання. З огляду на потреби й умови національних систем освіти в кожній країні цей перелік може змінюватися.

Таблиця 1

Порівняння сутнісних ознак «стандарту змісту» і «стандарту досягнень»

Стандарт змісту	Стандарт досягнень
описує знання та навички, що їх має транслювати школа учням для набуття ними високого рівня оволодіння змістом навчального предмета	трактується як опис рівнів опанування змістом навчального предмета, що визначений у стандарті змісту
визначає ту частину змісту освіти, якою мають оволодіти всі учні	вказує, наскільки добре учні мають оволодіти відповідною частиною змісту
визначає, що учень має знати та вміти робити	як уточнення щодо обсягу визначених знань і вмінь

В Україні 1996 року вперше було ухвалено «Концепцію державного стандарту загальної середньої освіти в Україні» з метою унормування системи показників про результати шкільної освіти та освіченість особи (Гончаренко та ін., 1996). У 1999 р. Законом України «Про загальну середню освіту» унормовано визначення державного стандарту загальної середньої освіти як документу, яким зведено норми й положення, що визначають державні вимоги до освіченості учнів і випускників шкіл на рівні початкової, базової і повної загальної середньої освіти та гарантії держави у її досягненні (Закон України, 1996). Перші два покоління стандартів початкової (2001р., 2011р.), базової та повної загальної середньої освіти (2004 р., 2011 р.) було розроблено відповідно до цього визначення.

Нині розробляється третє покоління стандартів освіти у відповідності до нового Закону «Про освіту», ухваленого в 2017 році. Цим законом закладено нову сутність стандарту освіти, як документу, що визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання та компетентностей здобувачів загальної середньої освіти відповідного рівня; загальний обсяг навчального навантаження здобувачів освіти на відповідному рівні загальної середньої освіти; форми державної атестації здобувачів освіти (Закон України, 2020).

Ключові зміни у державних стандартах представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Порівняння змісту державних стандартів освіти

Складник стандарту	Державний стандарт базової середньої освіти (2020 р.)	Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.)
Освітні галузі / компоненти	1. Мовно-літературна / іноземна мова 2. Математична 3. Інформатична 4. Природнична 5. Соціальна і здоров'язбережувальна 6. Громадянська й історична 7. Технологічна 8. Мистецька 9. Фізична культура	1. Мови і літератури / мовний і літературний 2. Суспільствознавство / історичний та суспільствознавчий 3. Мистецтво 4. Математика 5. Природознавство / загальноприродничий, астрономічний, біологічний, екологічний, географічний, фізичний, хімічний 6. Технології / інформаційно-комунікаційний і технологічний 7. Здоров'я і фізична культура

Структура галузі	Замість змістових ліній, що мали упорядковувати зміст освіти, упорядковано групи обов'язкових результатів навчання, за якими має формуватися зміст освіти в модельних навчальних програмах	Містить загальні змістові лінії, які забезпечують цілісність і наскрізні підходи до побудови змісту навчальних предметів
Опис вимог	Визначає вимоги до обов'язкових результатів навчання за певними групами: <ul style="list-style-type: none"> • загальні результати навчання (спільні для всіх рівнів загальної середньої освіти), через які реалізується компетентнісний потенціал галузі; • результати навчання, що охоплюють споріднені загальні результати; • конкретні результати навчання, що визначають навчальний поступ учня за освітніми циклами; • орієнтири для оцінювання, що є основою для визначення результатів навчання учнів на завершення відповідного циклу 	Визначає вимоги до загальноосвітньої підготовки учнів за змістовими питаннями кожного із компонентів галузі
Опис змісту освіти	Орієнтовний зміст освіти подано в описі базових знань	Зміст освіти поєднано із описом вимог до його засвоєння
Компетентнісний підхід	Додано компетентнісний потенціал, що відображає здатність освітньої галузі формувати всі ключові компетентності через розвиток умінь і ставлень	Вказано, що основою стандарту є компетентнісний, діяльнісний та особистісно орієнтований підходи

Унікальною відмінністю українських стандартів освіти є те, що державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів та базовий навчальний план, а нині обов'язкові результати навчання і навчальний час у стандартах описано / згруповано за **галузями освіти**.

Незважаючи на те, що галузевий підхід до структури стандарту був запропонований ще 1996 року до цього часу немає чітких пояснень, у який спосіб обирають перелік освітніх галузей, яка їх роль у формуванні змісту загальної середньої освіти. Початково цей термін запроваджували з метою окреслити загальні контури змісту середньої освіти на рівні обґрунтування, переліку та загальних характеристик освітніх галузей, які потрібно вивчати в школі, без поділу їх на конкретні навчальні предмети (Гончаренко, та ін., 1996). Такий узагальнений підхід дає змогу представити навчальний зміст як єдине ціле, розробити засади його формування, оцінити за критеріями необхідності та достатності.

Зрозуміло, що поняття освітня галузь – доволі широке, у вузькому значенні щодо стандарту освіти освітню галузь ми розуміємо як структурний елемент упорядкування змісту й обов'язкових результатів навчання здобувачів освіти в державному стандарті освіти. В основу наукового обґрунтування вибору освітніх галузей має бути покладено принцип взаємодопнюваності педагогічно доцільної інформації: вербальної (лінгвістичні, математичні, природничі, суспільствознавчі навчальні предмети), сенсорної (предмети мистецького циклу), структурно-речовинної (предмети технологічної освітньої галузі) та функції освітньої галузі у формуванні ключових компетентностей й заангажованість у стандартному представленні змісту загальної середньої освіти, на нашу думку, перелік освітніх галузей в державних стандартах освіти не відображає навчальний зміст як єдине ціле, його необхідність і достатність, узгодженість із формуванням ключових компетентностей. Існує певне співпадіння між освітньою галуззю й відповідною ключовою компетентністю, яка найбільшою мірою формується навчальними предметами, які можуть бути

утворенні в межах галузі. Такими є мовно-літературна, математична, природнича, інформатична, мистецька освітні галузі. І є такі ключові компетентності, які не мають «свого відображення» у формі освітньої галузі, а отже й можливого навчального предмету, і які мають формуватися засобами кількох предметів. Так не мають «своїх» галузі такі компетентності, як уміння вчитися, інноваційність. Окрім того, існує проблема зайвої подрібненості й нерівноцінності галузей. Так громадські та соціальні компетентності, пов'язані з ідеями демократії, справедливості, рівності, прав людини, добробуту та здорового способу життя, з усвідомленням різних прав і можливостей відображено у двох освітніх галузях: соціальній і здоров'язбережувальній та громадянській та історичній. Більшість галузей реалізуються одним навчальним предметом (математична, інформатична, технологічна, мистецька) у той час, як природнича об'єднує п'ять навчальних предметів (астрономію, біологію, географію, фізику, хімію). Така ситуація створює передумови до встановлення принципів формування змісту загальної середньої освіти, визначальними чинниками якої мають бути принципи диференціації й інтеграції. У цьому разі – поділ на окремі навчальні предмети має відбуватися з урахуванням приєднання до них наскрізних елементів змісту із кількох галузей і навпаки – зміст деяких галузей може наскрізно реалізуватися у інших навчальних предметах, без обов'язкового предмета, що реалізує галузь. На нашу думку, це дасть змогу вирішити одну із проблем, якою є «предметоцентризм» шкільної освіти – надлишкова подрібненість змісту освіти.

У державних стандартах вказано орієнтовні рекомендації з реалізації змісту. Зокрема, у стандартах перших двох поколінь було зазначено, що базовий навчальний предмет може реалізувати зміст окремого чи кількох компонентів освітньої галузі. У разі реалізації кількох компонентів – це може бути інтегрований курс або курс, побудований за модульним принципом, де кожен модуль реалізує визначений стандартом зміст відповідного компонента освітньої галузі. У стандартах нового покоління розширено можливості для утворення предметів: формування змісту навчальних предметів та інтегрованих курсів може здійснюватися через упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі або її окремих складників. Проте до цього часу немає науково обґрунтованого підходу до формування навчальних предметів/інтегрованих курсів.

Недоліком чинних стандартів освіти вважаємо нерівномірність деталізації опису результатів навчання через зміст освіти. Для моногалузей цей аспект не такий суттєвий, оскільки будь-який результат прив'язаний до змісту майбутнього предмету, яким реалізується галузь, а ось для такої галузі як природнича, опис результатів навчання в загальних формулюваннях не визначає змісту майбутніх предметів. Очікування розробників стандарту природничої галузі полягали в тому, щоб забезпечити цілісність природничої освіти й орієнтацію на діяльнісний підхід. Цим зумовлена відсутність груп результатів за конкретними галузями природничих наук. Уважаємо такий підхід не цілком виправданим. Перехід на «стандарт результатів», на нашу думку, можна реалізувати в інший спосіб, коли зміст освіти описується через результат.

У контексті цих світових тенденцій та у зв'язку з реформою загальної середньої освіти в Україні нинішній стан системи загальної середньої освіти загалом, на нашу думку, потребує побудови такої моделі освіти, щоб досягнення обов'язкових результатів, визначених стандартом освіти, стало підґрунтям подальшого навчання й працевлаштування, яке повною мірою забезпечуватиме стійке економічне зростання держави та розвиток людського капіталу.

У міжнародній освітній практиці спостерігається тенденція прийняття моделі освіти, орієнтованої на результат – Outcomes Based Education (What is OBE?, 2020), основними категоріями якої є: стандарти освіти, компетентність, впровадження нових форм оцінювання, зворотний зв'язок і забезпечення якості.

Досліджуючи, що таке освіта, орієнтована на результат (ООР), ми з'ясували, що модель ООР передбачає:

- розроблення стандартів освіти, що встановлюють спостережувані, вимірювані результати;

- створення структури навчальної програми, яка окреслює конкретні, вимірювані результати (ця вимога реалізується зміною ставлення до традиційного підходу формування змісту навчання: головне не «що» будуть вивчати учні, а «як» і «для чого»);
- включення до результатів навчання різних навичок, знань і ставлень – головне, щоб вони були конкретно вимірюваними (ця вимога зумовлює наступну – опис очікуваних результатів навчання, що є доволі відповідальною та складною процедурою, якою опікуються освітні агентства);
- розроблення навчальної програми за алгоритмом «від кінця»: ретельно визначається достовірність оцінки (як перевірити, що ми це будемо знати?), вибираються / проєктуються відповідні навчальні заходи; добирається відповідний зміст;
- відслідковування поступу за рівнями освіти, що полягає в тому, що здобувач освіти може перейти до наступного лише за умови підтвердження здобутих результатів освітньої програми цього рівня;
- зміни в процедурі оцінювання, які полягають у тому, щоб відслідковувати індивідуальний поступ учня; порівнювати поступ учня лише із власними показниками.
- зміну стратегії навчання, що полягає у співпраці, співтворчості та партнерстві, залученні всіх зацікавлених сторін до роботи школи і всієї системи освіти як соціальних партнерів.

Модель ООР контрастує з традиційною освітою, яка насамперед зосереджується на доступних учню/студенту ресурсах (змісті), які називаються вхідними. Модель ООР використовує методи, орієнтовані на учня, й орієнтовані на достовірне вимірювання ефективності навчання (результат).

Модель ООР передбачає багаторівневу систему рівнів результатів. Залежно від структури освіти відповідної країни ці рівні орієнтовно можуть бути такими:

- на рівні навчального курсу – це інтегровані навички, знання та ставлення, які може продемонструвати учень після успішного завершення його;
- на рівні класу/циклу навчання, що відображають продуману інтеграцію знань, культури, цінностей та принципів у процесі опанування освітньої програми;
- на рівні закладу освіти – це результати, які встановлюються в усіх програмах установою;
- на національному, провінційному, територіальному рівні – це програмні та професійні стандарти, встановлені акредитаційними органами (Засекіна, 2020).

У системі загальної середньої освіти України ці питання потребують як теоретичного моделювання, так і методичних рекомендацій для їх реалізації. Нами ці питання досліджено на загальноосвітньому рівні та імplementовано на рівні шкільної природничої освіти. В обґрунтованні моделі шкільної природничої освіти, орієнтованої на результат було враховано звіт Світового банку щодо «Навичок для сучасної України», представлений у листопаді 2015 року. У документі (Навички для сучасної України, 2015) з посиланням на першоджерела (роботи: Алмlund та ін. (2011); Борганс та ін. (2008); Робертс (2009); ОЕСР (2015) вказано, що вміння можна поділити на три взаємопроникні категорії: когнітивні вміння, якими є інтелектуальні або розумові здібності (знання, критичне мислення, вирішення проблем), соціоемоційні вміння – це поведінка, настанови та особисті якості, які допомагають людям ефективно орієнтуватися в особистих і соціальних ситуаціях (керування емоціями, робота в колективі) і технічні вміння – спеціальні знання, потрібні для виконання певної роботи, а також психомоторна та мануальна спритність.

Подібна класифікація була запропонована і таксономією педагогічних цілей в пізнавальній сфері, розробленою Бенджаміном Блумом у 1950-х роках. Б. Блум визначає три області навчання (освітньої діяльності):

- когнітивна: ментальні навички (знання);
- афективна: чуттєвий розвиток або емоційний домен (емоційні реакції);
- психомоторна: фізичні навички (майстерність).

Сучасні дослідники подібні складники виокремлюють в структурі компетентності: знанневий, діяльнісний, ціннісний.

Формування змісту загальної середньої освіти здійснюється під час розроблення модельних навчальних програм з навчальних предметів / інтегрованих курсів і передбачає, зокрема, узгодження його із видами навчальної діяльності, що в подальшому вплине на добір діяльнісних форм і методів навчання і загалом забезпечить реалізацію моделі освіти, орієнтованої на результат.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Дослідження принципів побудови державних стандартів загальної середньої освіти, зокрема з урахуванням компетентнісного підходу виявило динаміку змін від стандарту «змісту» до стандарту «результатів». Такий перехід визначає концептуальні засади реформування загальної середньої освіти, які визначають чинники добору змісту й видів навчально-пізнавальної діяльності. Нова суть стандарту освіти зумовлює модернізацію освітнього процесу за «моделлю освіти, орієнтованої на результат», яка містить методи, орієнтовані на учня, і орієнтовані на достовірне вимірювання ефективності навчання (результат).

Ще одним чинником повноцінної реалізації концепції реформування загальної середньої освіти є процес формування змісту навчальних предметів / інтегрованих курсів на основі галузей освіти державного стандарту. На основі дослідження стандартів освіти виявлено проблеми їх структурування за освітніми галузями: відсутність однозначного тлумачення «галузь» освіти, принципів формування переліку галузей, їхніх функцій. В основу наукового обґрунтування вибору освітніх галузей запропоновано покласти принцип взаємодопнюваності педагогічно доцільної інформації та функції галузі у формуванні ключових компетентностей здобувачів освіти.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на аналіз модельних навчальних програм, як документів, що визначають зміст та очікувані результати навчання на основі державного стандарту освіти.

Використані джерела

- [1] Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія. Київ, Богданова А. М.
- [2] Єгоров, Г. С., Лавриченко, Н. М. & Мельниченко, Б. Ф. (2003). Тенденції розвитку змісту базової освіти у країнах Заходу. Київ, КМПУ ім. Б. Д. Грінченка.
- [3] Гончаренко, С., Ляшенко, О., Мальований, Ю. & Савченко, О. (1996). Концептуальні основи державного стандарту загальної середньої освіти. *Фізика і астрономія в школі*, 1996, 6–10.
- [4] Верховна Рада України. (1999, Трав. 05), Закон № 651-ХІV, «Про загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text>
- [5] Верховна Рада України. 2 сесія, ІХ скликання (2020, Січ. 16), Закон № 463-ІХ, «Про повну загальну середню освіту». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-2>
- [6] Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Кабінет Міністрів України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- [7] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011). Державний стандарт базової середньої освіти. Кабінет Міністрів України. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- [8] What is OBE? <https://obecurriculumsessions.wordpress.com/what-is-obe/>
- [9] Засекіна, Т. М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика.
- [10] Навички для сучасної України. Звіт підготовлений групою Світового банку у складі Хімени Дель Карліо, Ольги Купець, Ноеля Міюллера і Анни Олефір. http://www.ipq.org.ua/ua/news/93?fbclid=IwAR2lvpZX2_isPZ1dRqokALsOutmO4g-93v2MID9JeMrNkKAfhJ_hQ_S5YTo

References

- [1] Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.): monohrafiia. Kyiv, Bohdanova A. M. (in Ukrainain).
- [2] Iehorov, H. S., Lavrychenko, N. M. & Melnychenko, B. F. (2003). Tendentsii rozvytku zmistu bazovoi osvity u krainakh Zakhodu. Kyiv, KMPU im. B. D. Hrinchenka. (in Ukrainain).

- [3] Honcharenko, S., Liashenko, O., Malovanyi, Yu. & Savchenko, O. (1996). Kontseptualni osnovy derzhavnogo standartu zahalnoi serednoi osvity. Fyzyka i astronomiia v shkoli, 1996, 6–10. (in Ukrainian).
- [4] Verkhovna Rada Ukrainy. (1999, Trav. 05), Zakon № 651-KhIV, «Pro zahalnu seredniu osvitu». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/651-14#Text> (in Ukrainian).
- [5] Verkhovna Rada Ukrainy. 2 sesiia, IX sklykannia (2020, Sich. 16), Zakon № 463-IX, «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu». <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-2> (in Ukrainian).
- [6] Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). Kabinet Ministriv Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- [7] Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity (2011). Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. Kabinet Ministriv Ukrainy. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- [8] What is OBE? <https://obecurriculumsessions.wordpress.com/what-is-obe/> (in Ukrainian).
- [9] Zasiiekina, T.M. (2020). Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka. (in Ukrainian).
- [10] Navychky dlia suchasnoi Ukrainy. Zvit pidhotovlenyi hrupoiu Svitovoho banku u skladi Khimeny Del Karpio, Olhy Kupets, Noelia Miullera i Anny Olefir. http://www.ipq.org.ua/ua/news/93?fbclid=IwAR2lvpZX2_isPZ1dRqokALs0utm04g-93v2MID9JeMrNKkAfhJ_hQ_S5YTo (in Ukrainian).

Tetiana Zasiiekina, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Deputy Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Mariia Tyshkovets, Junior Researcher at the Department of Professional Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

FROM THE «CONTENT STANDARD» TO THE «RESULTS STANDARD» – CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR REFORMING GENERAL SECONDARY EDUCATION

The article highlights the results of theoretical research in the field of standardization of general secondary education. The dynamics of changes in the principles of building educational standards is studied, the advantages and disadvantages of the «content» and «results» standards are identified. The conceptual foundations of reforming general secondary education are clarified from the point of view of the standard of «results», which are factors in selecting the content and types of educational and cognitive activities. The new essence of the education standard determines the modernization of the educational process according to the «results-oriented education model». The main categories of this model are education standards, competence, and introduction of new forms of assessment, feedback and quality assurance of education. The results-oriented education model contains student-oriented methods and focuses on reliably measuring learning performance (outcome). It is the «learning result» that is at the center of the General Secondary Education reform.

The next factor in the full implementation of the concept of reforming general secondary education is the process of forming the content of academic subjects / integrated courses based on the branches of education of the state standard. Based on the study of education standards, the problems of their structuring by educational industries are revealed: the absence of a single-digit interpretation of the «branch» of education, principles of forming a list of industries, their functions. It is proposed to base the scientific justification of the choice of educational industries on the principle of complementarity of pedagogically appropriate information and the functions of the industry in the formation of key competencies of educational applicants.

Keywords: education standard, learning outcome, results-oriented education, educational industry.



Світлана Трубочева – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія навчання, освітні технології, формування ключових компетентностей учнів, проектування інноваційного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

 trubachevas@gmail.com

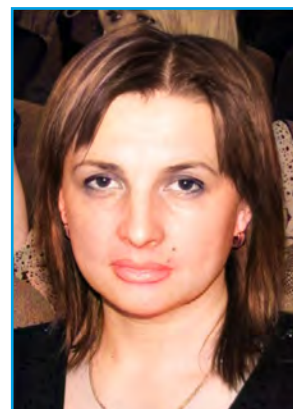
 <https://orcid.org/0000-0002-1400-9773>

Оксана Мушка – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: прогнозування та проектування інноваційного освітнього середовища закладу загальної середньої освіти.

 ivmbroker@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6083-2499>



УДК 373.3/5.018.54

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-142-148>

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ У ПРОЄКТУВАННІ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА СУЧАСНОЇ ГІМНАЗІЇ

Стаття присвячена аналізу, систематизації та узагальненню основних методологічних та дидактичних положень, які покладені в основу сучасного етапу проектування освітнього середовища гімназії як закладу загальної середньої освіти II ступеня. Процес проектування моделі освітнього середовища гімназії передбачає такі аспекти: концептуальний, організаційно-управлінський, змістовий, технологічний. Розкривається сутність як актуальних традиційних, так й інноваційних принципів проектування кожного з висвітлених складників освітнього середовища. Аналізуються шляхи їх реалізації в сучасному освітньому процесі гімназії.

Ключові слова: освітнє середовище; гімназія; принципи проектування освітнього середовища.

Постановка проблеми. Модернізація навчальних програм і підручників, варіативність змісту освіти зумовлюють необхідність удосконалення сучасного технічного, інформаційного і методичного забезпечення освітнього середовища, конструювання і визначення нових цілей і завдань освіти в основній школі, яка в умовах Нової української школи асоційована з гімназійною освітою. Системному рішенню цих завдань має посприяти створення освітнього середо-

вища, яке буде спроектовано на основі актуальних традиційних та пріоритетних інноваційних дидактичних принципів.

У педагогіці принципами вважають загальні положення, які визначають стрижневі напрями організаційної діяльності педагога в навчальному процесі та освітній системі. Часто науковці розглядають дві групи педагогічних принципів: методологічні і дидактичні. До першої групи відносять такі принципи: культурологічний, антропологічний, моністичний, синергетичний, герменевтичний, валеологічний (Ярошинська, 2016). До дидактичних принципів автор відносить загальні принципи, принципи, що стосуються цілей і змісту навчання, принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну систему з її елементами.

Методологічними орієнтирами проектування освітнього середовища гімназії є особистісна спрямованість, принципи гуманізації та гуманітаризації, розгляд змісту освіти як однієї із умов для становлення особистості, успішного входження її у життя суспільства. Провідними стають не засвоєння формальних знань і навичок, а гуманність стосунків, свобода самовиявлення, культура індивідуальності, творча самореалізація особистості (Trubacheva, Onyschuk, 2019).

Освітнє середовище містить цільові установки, вимоги до освіти, соціокультурні ресурси, авторські моделі педагогічної діяльності викладачів і потенціал педагогічного колективу, нормативно-правові документи, що регулюють відносини у сфері освіти, матеріально-предметну і рекреаційну базу навчального закладу. Усі ці чинники й умови виникають як під впливом соціально-економічних процесів, так і цілеспрямовано створюються в системі освітнього закладу. Їх аналіз, узагальнення та систематизація є актуальними в процесі проектування освітнього середовища гімназії (Доброханська, 2013).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Освітнє середовище закладу освіти розглядається як штучно побудована система, в якій здійснюється формування та розвиток особистості у процесі спеціально організованого навчання з метою досягнення нею освітніх результатів. Його розглядають як особливий технологічний засіб, формуванням якого можна управляти. Освітнє середовище було предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних учених і практиків. Під освітнім середовищем розуміють сукупність умов, які сприяють досягненню певного педагогічного результату. Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі досліджувала І. Б. Іванова, Л. Л. Ордіна висвітлила методологічні засади формування культуротворчого середовища закладу вищої освіти. Н. Б. Гонтаровська, О. О. Нечаєва та О. О. Ярошинська дослідили принципи розроблення проекту освітнього середовища. Усе це доводить важливість правильно обраних засадничих положень для реалізації завдання проектування освітнього середовища.

Проте питання проектування освітнього середовища сучасної гімназії в умовах Нової української школи досліджені недостатньо і на особливу увагу заслуговують сьогодні питання методологічних засад та принципів його проектування.

Метою статті є аналіз, систематизація та узагальнення основних методологічних та дидактичних положень, які покладені в основу сучасного етапу проектування освітнього середовища гімназії як закладу загальної середньої освіти II ступеня.

Основні результати дослідження. Проектування освітнього середовища може здійснюватися з метою його створення, модернізації або підтримки в мінливих умовах процесу реформування системи освіти. Проект освітнього середовища передбачає його структурно-системне представлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, зумовлений визначеною метою, цілями і завданнями. Процес проектування моделі освітнього середовища гімназії передбачає такі аспекти: концептуальний (визначення методологічних засад процесу проектування освітнього середовища, основних функцій і структурних характеристик, критеріїв його ефективності); організаційно-управлінський (розроблення нормативно-установчих документів, підготовка педагогів до застосування освітніх технологій в умовах компетентнісного підходу, ініціація та створення проектних груп); змістовий (трансформація змістових і процесуальних характеристик запропонованої моделі освітнього середовища); техно-

логічний (впровадження проєктних і дослідницьких педагогічних технологій). (Trubacheva, Onyschuk, 2019).

Реалізації концептуального аспекту значною мірою сприяє визначення пріоритетних принципів процесу проєктування освітнього середовища.

До традиційних, універсальних принципів навчання, які значно впливають на процес проєктування освітнього середовища, доцільно віднести такі принципи: науковості (орієнтація на передові наукові досягнення у відповідній галузі); системності (облік системних характеристик досліджуваного явища, їх цілісності і структурних зв'язків); варіативності (альтернативний характер наукового пошуку, виділення й оцінка всіх можливих варіантів рішення, використання в кожному випадку конкретних особливостей об'єкта); динамічності (об'єкт дослідження містить внутрішні сили для саморозвитку, існує тільки в динаміці); прогностичності (вироблення ймовірного судження про стан об'єкта в майбутньому, дослідження перспектив розвитку) (Ярошинська, 2016).

Серед інших відомих принципів пріоритетності сьогодні набуває принцип детермінізму. Це пов'язано з орієнтацією особистості в сучасному соціумі на самостійність, відповідальність, визначення відповідності обраній професії, соціальній ролі.

До специфічних положень, які є важливими у реалізації принципу детермінізму, можна віднести: специфіку навчального закладу, що полягає в прагненні зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу.

Розвиток суб'єктів освітнього середовища, розглядається через протиріччя, які вирішуються суб'єктами: нові соціально-економічні умови, потреби ринку праці ставлять майбутнього фахівця перед проблемою вибору, коригування своєї траєкторії навчання, зміни професійних орієнтацій, розстановки пріоритетів в особистісному розвитку (Гонтаровська, 2005).

Однією із значущих культурологічних ідей освіти сьогодні є її співбуттєвість, що забезпечує унікальність особистісного зростання кожної людини. Індивід існує й розвивається в суспільстві і через суспільство. Наявність і сам характер цих зв'язків (фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних та ін.), динаміка їх перетворення в систему предметних відносин утворює справжню ситуацію розвитку, шукану єдність вихідних передумов розвитку. Тому наступним актуальним принципом можна вважати принцип співбуттєвості суб'єктів освітнього середовища.

Реалізація цього принципу передбачає рівноправну участь суб'єктів у процесі формування освітнього середовища. Навчання вибудовується в режимі діалогу й рефлексії, не тільки на основі власне когнітивних аспектів освіти або засвоєння знання, а й на основі взаємозв'язку когнітивних, комунікативних та особистісно-сміслових аспектів освітнього процесу.

Показовими положеннями, які сприяють реалізації принципу співбуттєвості, є дві групи принципів: 1) базові, такі, що охоплюють принципи розуміння, соціального захисту, співпраці, педагогічної підтримки і допомоги, емпатії; 2) прикладні, власне педагогічні, зокрема, принципи дискурсу, толерантності, гри, діалогу.

У зв'язку з цим педагогічну взаємодію можна розглядати як аналог руху в освітньому просторі, напрям якого визначається необхідністю вирішення людиною особистісних запитів та вимог суспільства. Реалізація цього принципу забезпечить ефективність реалізації діалогічної взаємодії суб'єкта з освітнім середовищем, пережитого як співбуття, що створює необхідні передумови для вільного і відповідального вибору. (Гончар, 2012)

До вже більш традиційних положень, що впливають на процес проєктування освітнього середовища, але і сьогодні актуальних, відносимо такі принципи: діяльнісний – маємо на увазі спеціальну організацію діяльності суб'єктів педагогічного процесу із чіткого прогнозування освітнього середовища, його планування, розробки технології його проєктування, відстеженням результату, його оцінкою, самоконтролем у процесі роботи, рефлексуванням отриманих результатів та у підсумку побудови проєкту середовища.

Культурологічний принцип допомагає визначити джерела й фактори розвитку особистості – носія культури, який є презентантом частини культури, проектує свій розвиток на основі осягнення культури, але й є її творцем як системи цінностей. У зв'язку з цим одним з основних структурних елементів освітнього середовища, які реалізують означені принципи, є зміст освіти, що реалізується через загальноосвітні предмети, курси за вибором, факультативи, гуртки. Він має базуватися на фундаментальному ядрі змісту освіти: системі знань про світ, його природну, соціальну, технологічну та інші складові; інтегрованих знаннях цілісної картини світу, узагальнених та систематизованих професійно орієнтованих знаннях, метазнаннях і універсальних способів навчальної діяльності – усе це забезпечує умови для формування ключових компетентностей та інших метаособливостей особистості (позицій, поглядів, світогляду, системи цінностей, когнітивних схем, досвіду, установок, готовності до вибору майбутнього профілю навчання).

Зміст освіти має бути спрямований на формування в учнів досвіду здійснення пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до дійсності, що реалізується шляхом застосування відповідних способів діяльності стосовно реальної досліджуваної дійсності: природи, культури, техніки, соціальних комунікацій та інших реальних об'єктів освітніх галузей. Організована щодо цих об'єктів відповідна освітня діяльність учнів має вести до формування у них систематизованих метапредметних (ключових) компетентностей (Трубачева, 2019).

Інтеграційні тенденції в проектуванні змістового складника освітнього середовища в основному зумовлені дидактичними особливостями реалізації компетентнісного підходу. Компетентнісний підхід у навчанні певним чином спрямований на розуміння та оволодіння учнями універсальними способами діяльності, що забезпечують здобуття, перетворення і використання знань; володіння навичками аналізу та оцінки інформації з позицій її властивостей, практичної, особистої і суспільної значущості, уміння застосовувати їх у своїй діяльності. В основному він спрямований на формування універсальних знань, які допомагають учню самостійно, творчо й критично мислити, формувати здатність до саморозвитку і самореалізації. Окрім того він сприяє кращому усвідомленню і осмисленню учнями результатів пізнавальної діяльності, на основі яких формується цілісна картина світу.

Сьогодні, як відомо, українські школи можуть розробляти свою освітню програму для 5–9 класів на основі типової освітньої програми, що нещодавно затверджена Міністерством освіти. Державна служба якості освіти підготувала рекомендації для директорів шкіл, як правильно розробити власну освітню програму школи та якою повинна бути структура документа.

Власна освітня програма дає змогу школі реалізувати свою унікальність та автономію. Освітнє середовище буде характеризуватися спільно виробленими цінностями колективу закладу, власним баченням навчального плану та розподілу навчальних годин. Водночас вона розробляється відповідно до державних стандартів загальної середньої освіти та орієнтована на потреби та інтереси учнів цього закладу освіти та його спроможність реалізувати цю програму.

Унікальність освітнього середовища буде характеризуватись кількістю та якістю розроблення однієї наскрізної для усіх рівнів освіти програми або ж різних для кожного рівня. Водночас на кожному рівні та навіть для кожного класу вона може мати власну специфіку. Освітня програма містить перелік модельних навчальних програм, які використовуються закладом освіти, або навчальних програм, розроблених у закладі освіти та затверджених педагогічною радою, а також навчальних програм, затверджених Міністерством освіти і науки.

Освітня програма так чи інакше має враховувати структуру типової освітньої програми, розробляючи власну програму на основі Державного стандарту, може змінювати цю структуру. Актуальними і на сьогодні у процесі розроблення освітньої програми залишаються принципи поглибленого вивчення навчальних предметів, варіативності та диференціації навчання, які й раніше застосовувались гімназіями для формування варіативного компонента змісту освіти в основній школі.

Проектування технологічного складника сьогодні зумовлюється активним зростанням актуальності процесу цифровізації в освіті. Метою перетворення освітнього процесу є застосування

можливостей цифрових технологій з максимальною ефективністю. Метою розвитку технологій у сфері освіти є повна їх адаптація і максимально зручне вбудовування у процес навчання для максимально комфортного вирішення поставлених педагогічних завдань.

Трансформаційні процеси у зазначених групах принципів проєктування освітнього середовища значною мірою сьогодні пов'язані із розвитком дистанційного та змішаного навчання. Сучасна дистанційна освіта здійснюється переважно у віртуальному освітньому просторі, який передбачає проєктування освітнього середовища з урахуванням найновітніших комп'ютерних технологій. Це такі, зокрема, зняряддя, як блоги та мікроблоги, соціальні мережі й системи соціальних презентацій, вікі-проекти, мультимедійні системи обміну, системи спільних редакторських офісів тощо. Під ці технологічні можливості розробляються, відповідно, нові освітні методичні підходи, що базуються на таких психологічно орієнтованих принципах побудови: надлишковість, доступність спостереженню, доступність когнітивному досвіду суб'єкта, насиченість навчального середовища, його пластичність, позасуб'єктна просторова локалізація та автономність існування, синхронізованість середовища, векторність, цілісність, мотивованість, імерсивність, інтерактивність тощо (Трубачева, Замаскіна, 2020).

Характерними рисами дистанційного навчання, які вигідно відрізняють її від інших форм освіти, є: гнучкість – навчання відбувається у зручний для здобувача освіти час та зручному місці; модульність – з набору незалежних курсів-модулів формується навчальна програма, що відповідає індивідуальним чи груповим потребам; охоплення великої аудиторії – одночасне звернення до багатьох джерел навчальної інформації великої кількості учнів та їх спілкування за допомогою телекомунікаційного зв'язку між собою та з викладачами; економічність – ефективне використання навчальних площ та технічних засобів, концентроване й уніфіковане представлення інформації, використання і розвиток комп'ютерного моделювання; технологічність – використання в освітньому процесі нових досягнень інформаційних технологій, які сприяють входженню людини у світовий інформаційний простір; соціальна рівність – рівні можливості здобуття освіти незалежно від місця проживання, стану здоров'я й соціального статусу; інтернаціональність – можливість здобути освіту в навчальних закладах іноземних держав та надавати освітні послуги іноземним громадянам і співвітчизникам, що проживають за кордоном; нова роль викладача – викладач стає наставником-консультантом, котрий повинен координувати пізнавальний процес, постійно удосконалювати ті курси, які він викладає, підвищувати творчу активність і кваліфікацію відповідно до нововведень та інновацій; позитивний вплив на слухача; якість – для підготовки дидактичних засобів залучається найкращий професорсько-викладацький склад і використовуються найсучасніші навчально-методичні матеріали. Технологія дистанційного навчання значною мірою вносить урізноманітнення в освітнє середовище, підвищує рівень його доступності і безбар'єрності зокрема (Іванова, 2007).

Формування суб'єктності, становлення та розвиток соціальної активності учасників проєктно-педагогічного процесу є одним із критеріїв його успішності. Адже, ставши суб'єктом, особистість виробляє індивідуальний спосіб організації діяльності, що відповідає її особливостям, можливостям та потребам. Суб'єкти освітнього середовища виконують інтегруючу, централізуючу, координуючу функції життєдіяльності середовища, кожен з яких упорядковує цілісно всю систему своїх індивідуальних, психофізіологічних, психічних і особистісних можливостей, особливостей з умовами та вимогами діяльності. Загальною підставою проєктованого освітнього середовища можуть і повинні стати рівневі характеристики сутності та орієнтації на розвиток суб'єктності всіх учасників. Адже можливість стати суб'єктом освітньої та професійної діяльності відбувається в процесі інтеріоризації зовнішніх регуляторів у внутрішні, а ефективність і результативність освітнього процесу залежать від адекватності зовнішніх регуляторів до внутрішніх позицій суб'єктності як вчителя, так і учня.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Сьогодні, основою освітнього середовища гімназії стає своя освітня програма для 5–9 класів, яку, як відомо, українські школи можуть розробляти на основі типової освітньої програми.

Це є особливо важливим для демонстрації специфіки навчального закладу, прагнення зайняти визначену позицію на ринку освітніх послуг, досягнення заданого рівня конкурентоспроможності, підвищення якості освітніх послуг, розширення асортименту спеціальностей, освоєння ніші на ринку освітніх послуг та поліпшення привабливості образу навчального закладу. Системному рішенню цих завдань має посприяти створення освітнього середовища, спроектованого на основі актуальних традиційних та пріоритетних інноваційних дидактичних принципів. Проект освітнього середовища передбачає його структурно-системне представлення, яке відображає взаємозв'язок основних компонентів, зумовлений метою, цілями і завданнями. Проектування моделі освітнього середовища гімназії передбачає такі аспекти: концептуальний, організаційно-управлінський, змістовий, технологічний, проектування яких базується на проаналізованих та систематизованих у статті методологічних та дидактичних положеннях. Сформованість суб'єктності, становлення та розвиток соціальної активності учасників проектно-педагогічного процесу, його якість і доступність є одними з основних критеріїв успішності та інноваційності.

Трансформаційні та інноваційні процеси, які відбуваються в освіті сьогодні, перетворюють проектування освітнього середовища в сучасній гімназії на актуальну проблему. Вона ще більшою мірою актуалізується через стрімкий розвиток освіти, її цифровізацію, становлення принципів цифрової дидактики.

Використані джерела

- [1] Ярошинська, О. О. (2016). Принципи проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Наукові записки. Бердянський державний педагогічний університет. 312–318.
- [2] Trubacheva, S., Onyschuk, L. (2019). Priority orientations of designing the educational environment of a gymnasium. *Education: Modern Discourses*. 2. 55–62. URL: http://emdnaes.org.ua/index.php/Educ_Mod_discourse/article/view/50/53 <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-18>
- [3] Гонтаровська, Н. Б. (2005). Розвиток особистості в психолого-педагогічному контексті. *Педагогіка і психологія*. 1. 32–41.
- [4] Гончар, О. В. (2012). Педагогічна взаємодія учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 1. 58–65.
- [5] Доброханська, О. (2013). Освітнє середовище ЗНЗ як фактор розвитку надпредметних компетентностей учнів. *Рідна школа*. 11(1007). 56–58.
- [6] Трубачева, С. Е. (2019). Психолого-педагогічні особливості проектування освітнього середовища гімназії. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2 (45). 205–209.
- [7] Трубачева, С., Замаскіна, П. (2020). Проектування освітнього середовища гімназії з урахуванням особливостей дистанційного навчання. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2 (47). 195–199.
- [8] Іванова, І. Б. (2007). Теоретико-методологічні засади навчання молоді в інтегрованому освітньому середовищі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: збірник наукових праць*. № 3(5). 188–197.

References

- [1] Yaroshynska, O. O. (2016). Pryntsypy proektuvannia osvitnoho sere dovyyshcha profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv pochatkovoї shkoly. *Naukovi zapysky. Berdianskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet*. 312–318. (in Ukrainain).
- [2] Trubacheva, S., Onyschuk, L. (2019). Priority orientations of designing the educational environment of a gymnasium. *Education: Modern Discourses*. 2. 55–62. URL: http://emdnaes.org.ua/index.php/Educ_Mod_discourse/article/view/50/53 <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-18> (in Ukrainain).
- [3] Hontarovska, N. B. (2005). Rozvytok osobystosti v psykhologo-pedahohchnomu konteksti. *Pedahohika i psykhohohiia*. 1. 32–41. (in Ukrainain).

- [4] Honchar, O. V. (2012). Pedagogichna vzaiemodiia uchasnykiv navchalnoho protsesu v umovakh dystantsiinoi osvity. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedagogichnoho universytetu imeni Pavla Tychny. 1. 58–65. (in Ukrainian).
- [5] Dobrokhanska, O. (2013). Osvitnie seredovyshe ZNZ yak faktor rozvytku nadpredmetnykh kompetentnosti uchniv. Ridna shkola. 11(1007). 56–58. (in Ukrainian).
- [6] Trubacheva, S. E. (2019). Psykholoho-pedagogichni osoblyvosti proektuvannya osvitnoho seredovysheha himnazii. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota». 2 (45). 205–209. (in Ukrainian).
- [7] Trubacheva, S., Zamaskina, P. (2020). Proiektuvannya osvitnoho seredovysheha himnazii z urakhuvanniam osoblyvosti dystantsiinoho navchannia. Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho universytetu. Seriya: «Pedagogika. Sotsialna robota». 2 (47). 195–199. (in Ukrainian).
- [8] Ivanova, I. B. (2007). Teoretyko-metodolohichni zasady navchannia molodi v intehrovanomu osvitnomu seredovyshehi. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy: zbirnyk naukovykh prats. № 3(5). 188–197. (in Ukrainian).

Svitlana Trubacheva, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher, Head of the Department of Innovation and Strategies for the Development of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Oksana Mushka, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Scientific Researcher of the Department of Innovation and Strategies for the Development of Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

TRADITIONS AND INNOVATIONS IN THE DESIGN OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MODERN GYMNASIUM

The project of the educational environment provides its structural and system representation, which reflects the relationship of the main components, due to the purpose, goals and objectives of the educational process. The process of designing a model of the educational environment of the gymnasium includes the following aspects: conceptual, organizational and managerial, semantic, technological. The essence of both current traditional and innovative principles concerning the design of each of the highlighted components of the educational environment is revealed. The ways of their realization in the modern educational process of the gymnasium are analyzed.

Today, the basis of the educational environment of the gymnasium is its own educational program for grades 5–9, which, as we know, Ukrainian schools can develop on the basis of a typical educational program. This is especially important for demonstrating the specifics of the institution, the desire to take a certain position in the market of educational services, achieving a given level of competitiveness, improving the quality of educational services, expanding the range of specialties, developing a niche in the market of educational services. The systemic solution of these problems should be facilitated by the creation of the educational environment, which should be designed on the basis of current traditional and priority innovative didactic principles. Formation of subjectivity, formation and development of the social activity of participants of the project-pedagogical process, its quality and accessibility are one of the main criteria of its success and innovation.

The transformational processes taking place in education today make this problem relevant and in need of constant consideration of innovations. In particular, this statement is associated with the rapid development of the digitalization of education and the formation of the principles of digital didactics.

Keywords: educational environments; gymnasium; principles of designing the educational environment.



Наталія Дічек – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: історія української та зарубіжного освіти, методологія історико-педагогічних досліджень, педагогічна персоналістика, зарубіжне макаренкознавство, питання філософії освіти.

✉ n.p.dichek@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2185-3630>

УДК 373.3/.5.014(477)"2007/2010"

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-149-164>

ПОЛІТИКА МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ У ШКІЛЬНІЙ ГАЛУЗІ (2007–2010 РР.): ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ

У статті запропоновано авторську версію ретроспективного аналізу діяльності Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) щодо модернізації

загальної середньої освіти у 2007–2010 рр., коли міністром був Іван Вакарчук. Його освітньо-політичний доробок у цій царині вперше став предметом історико-педагогічного вивчення. Діяльність МОН розглядаємо як віддзеркалення державної політики України. Ця стаття – хронологічне продовження попередніх досліджень державної освітньої політики України у часи незалежності. Ключові методи дослідження – історіографічний і контекстуальний аналіз законодавчих, документальних, наукових, публіцистичних джерел, системний підхід, метод порівняння, що дало змогу цілісно відобразити стратегічні і тактичні політико-освітні заходи щодо розбудови української середньої загальноосвітньої школи у зазначений період.

З'ясовано, що, хронікально-аналітична реконструкція діяльності і відомства, і його очільника у сув'язі суспільно-історичних подій дає підстави для схарактеризування роботи міністра-Вакарчука як такої, що зберігала наступність між починаннями попередників і генерувала власні модернізаційні проекти. Водночас діяч беззастережно продовжував стратегію націєтворення і європоцентричного розвитку середньої школи, поглиблюючи реформи з реалізації та вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання випускників і переходу на демократичну процедуру зарахування результатів їхніх тестів як вступних іспитів до закладів вищої освіти; на законодавчому рівні впровадив українську мову як єдину для тестування освітніх досягнень випускників, що істотно сприяло мотивації її вивчення і розширенню функціонування; розпочав «радикальне реформування» навчання предметів фізико-математичного і природничого циклу в середній школі, а також модернізацію змісту шкільних підручників.

Узагальнюючи здобутки Вакарчука-міністра, найважливішим аспектом освітньої політики у галузі середньої освіти вважаємо нормативно-законодавче утвердження її україноцентричності. Сповідуючи ідею розбудови української держави-нації, він реалізовував принципи етнічної єдності засобами шкільної освіти.

Ключові слова: Міністерство освіти і науки України, Іван Вакарчук, державна освітня політика, середня загальноосвітня школа, націєтворення, шкільні реформи, модернізація, євроінтеграція.

Досліджуючи у проблемно-хронологічному вимірі історію державної політики незалежної України щодо функціонування середньої загальноосвітньої школи, вважаємо доцільним системно аналізувати діяльність Міністерства освіти і науки України (далі – МОН) і як провідника державної політики у гуманітарній сфері, і як генератора стратегічних й тактичних реформ у шкільній галузі. Одним із дослідницьких підходів вибрано хронологічне розкриття такої діяльності на підставі аналізу ідей та практичних кроків міністрів освіти України, що розглядаємо як персоналізований чинник зрушень в освітній сфері, основи на положеннях класичної концепції американського соціопсихолога М.Б. Сміта (Сміт (Smith), 1968) про взаємозв'язок особистісних якостей лідера та професійного середовища, у якому він діє, про вміння ефективного лідера інтегрувати суспільні очікування, динамічно взаємодіяти з політичним (у нашому випадку – освітньо-політичним) контекстом, де реалізуються стратегічні і тактичні задуми.

Історіографічний аналіз джерел, присвячених висвітленню й критиці різних аспектів освітньої політики України у новітній час незалежного державного буття, дає підстави констатувати, що вже нагромаджено вагомий масив таких публікацій. Серед найближчих у часі – дослідження трансформації державної політики у сфері вищої освіти (М. Ажажа (2019), В. Бобрицька (2015; 2016), С. Вавренюк (2021), Н. Губерська (2015), У. Парпан (2018), Я. Тицька (2018), В. Філіпова (2020); державного управління реформуванням освітньої сфери (Л. Грень (2019), К. Ільченко (2020), Н. Назар (2020), Н. Шульга (2017; 2020); вивчення шляхів освітньої євроінтеграції (В. Лебедев (2017), І. Хомишин (2019), Л. Наливайко (2015), І. Колодій (2015). Докладно репрезентовано питання законодавчого забезпечення й адміністративно-правового регулювання освітньої галузі (О. Кудрейко (2015), М. Легенький (2018), К. Пивоварська (2016), В. Теменецький (2017), теоретико-методологічні обґрунтування дослідження сучасної державної освітньої політики (Л. Гриневич (2015), В. Кулик (2018), Н. Ногас (2020), І. Семенець-Орлова (2018), Н. Шульга (2018). Можна також стверджувати, що значний інтерес українських дослідників до обговорення освітньої політики цілком узгоджується й з сучасною міжнародною тенденцією до збільшення останнім часом кількості публікацій на таку тематику, про що свідчить, наприклад, їх розлогий огляд Н. Д. Джі (Jie, 2016), або студія П. Бюрч (Burch, 2017), в якій обґрунтовано не лише зростання кількості досліджень, а й превалювання публікацій у руслі системного аналізу формувального впливу макродинамічних процесів на мікродинамічні (Burch, 2017, p.84).

Щодо тематики українських студій з проблеми державної освітньої політики, то досі мало-відрефлексовано залишається діяльність МОН України з формування та реалізації державної політики щодо оновлення відповідно до змінюваних соціально-економічних вимог (або модернізації) шкільної освіти. Отже, мета статті – історико-ретроспективна реконструкція державної освітньої політики незалежної України в шкільній галузі у діяльності МОН України (2007–2010 рр.) у термінах реформи/модернізації/контрреформи.

У своїх попередніх публікаціях у хронологічній послідовності й на основі процедури контекстуалізації історичних подій у координатах часу і простору (Репіна, 2020) уже висвітлили здобутки і прорахунки у реформуванні української школи як наслідки реалізації освітньої політики очільників МОН України – міністрів, які керували у 1990–2007 рр. (Дічек, 2019; Дічек, 2020–1; Дічек, 2020–2; Дічек 2020–3). Завдяки цьому, ґрунтуючись на аналізі державних документів, наукових і публіцистичних джерел, було одержано узагальнене систематизоване знання, що дало вірогідні підстави для характеристики діяльності міністрів або як реформаторської (І. Зязюн (1990–1992), П. Таланчук (1992–1994), В. Кремень (1999–2005), або як виважено-послідовної, за якої зберігалася наступність між починаннями попередників і проєктами певного державного діяча у період його каденції (В. Зайчук (1999), С. Ніколаєнко (2005–2007), або й частково контрреформаторської (М. Згуровський (1994–1999). Контрреформи у сенсі заходів з відміни вже розпочатих реформованих ініціатив (Березівська, 2008, с. 19–21) розглядаємо у контексті врахування сукупності політико-ідеологічних та економічних чинників, що спричинювали «зворотні» кроки влади. Діяльність міністрів МОН України характеризуємо також у термінах реформування як стратегії змін у шкільній політиці держави, а також модернізації

школи як продукування й реалізації концептуально нових тактичних завдань, спрямованих на виконання стратегічних задумів (Сисоєва, 2013).

Відповідно до типу дослідження провідним методом є історіографічний і контекстуальний аналіз цілеспрямовано дібраних законодавчих, документальних, наукових, соціологічних джерел з теми у сув'язі з їх системним аналізом та синтезом на цій основі авторських міркувань. Розгляд стратегічних освітніх цілей держави і тактико-стратегічних заходів МОН України з їх реалізації у певний відтинок історичного часу підпорядковано реалізації принципу каузальності, що уможливило визначення стійких і швидкозмінних реформаційних процесів, ефективних/неефективних проєктів і програм. Інструментом інтерпретації змін в освітній політиці також є метод порівняння.

Джерельний аналіз показав, що практично недослідженою в історико-ретроспективному вимірі залишається діяльність міністра освіти Івана Вакарчука (1947–2020), який очолював МОН з кінця 2007 р. по березень 2010 р. Спробуємо довести, що період його керування МОН України залишився в історії освіти незалежної України як період одночасного й започаткування реформ, й дотримання наступності у реалізації стратегій, згенерованих у 2000-х роках таким міністром-реформатором, як В. Кремень, у часи якого: по-перше, (і найістотніше), розпочали перехід (реформа) української шкільної освіти на новий зміст і 12-річний термін навчання; по-друге, вперше розробили і ввели у шкільну практику національні курикулуми початкової (2001) і середньої загальної освіти (2004); по-третє, активізували роботу педагогічних працівників з інформатизації освітньої сфери і комп'ютеризації шкіл (особливо – сільських); по-четверте, здійснили практичні кроки з реалізації європейського принципу забезпечення рівного доступу до освіти (програма «Шкільний автобус»), хоча нестача коштів на початку 2000-х років гальмувала цей процес; по-п'яте, відновили впровадження у шкільну практику зовнішнього незалежного оцінювання знань (ЗНО) випускників середніх загальноосвітніх закладів (Дічек, 2020–4). З приводу ЗНО вважаємо необхідним нагадати, що вперше на державному рівні це нововведення ініціювали ще 1993 р. за міністра освіти П. Таланчука¹, але внаслідок загальної економічної кризи в Україні, що наростала у 1990-ті роки, і браку коштів на фінансування освітньої галузі експеримент із введення ЗНО згорнули. (Зауважимо, що у сучасній «Історичній довідці про ЗНО» Центру міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій (Істор. довідка, 2021) зовсім не згадано про перший досвід ЗНО у 1990-ті роки).

1) За керівництва освітньою галуззю П. Таланчука відбулися принципово важливі зрушення, спрямовані на розбудову національно орієнтованої освіти, а також зміни, прямо чи опосередковано пов'язані з посиленням процесів гуманізації освіти. До кардинальних освітніх інновацій (реформи), відносимо, по-перше, проголошення й започаткування 1993 р. експерименту з прийому молоді на перший курс вищих навчальних закладів за результатами тестування за 60-бальною шкалою оцінювання (Інф. зб., 1993. № 18, с. 3–5). Експериментом було охоплено 300000 випускників середніх шкіл України (Інф. зб., 1993. № 14, с. 28–29). Його результати підтвердили «цілковиту придатність і досить високу ефективність тестування як методу контролю знань учнів» (там само, с. 29), тому 1994 р. колегія МОН України затвердила Положення про порядок проведення тестування із загальноосвітніх дисциплін, яке замінювало випускні іспити (Інф. зб., 1994, № 8.). Таке нововведення, хоча й не було ретельно підготовлено для впровадження, а головне – не мало відповідного державного фінансового забезпечення, відіграло позитивну роль і як спроба практичної гуманізації шкільного навчання, посилення індивідуального підходу до учнів, і як революційна спроба введення змін в освітню галузь у напрямі її демократизації. Внаслідок нестачі державних бюджетних коштів наступник П. Таланчука міністр освіти України М. Згуровський вже 1995 р. скасував тестування у випускних класах середніх загальноосвітніх шкіл (Про затвердження Умов..., 1995). А наступник М. Згуровського міністр освіти В. Кремень у 2000 р. знову підняв питання про проведення тестування й у 2002–2004 р. у кількох школах розпочали апробувати тестування як оцінювання здобутих учнями знань (Інф. зб., 2002, № 8–9). Згодом, у 2005–2007 рр., у доопрацьованому й трансформованому вигляді впровадження такого тестового оцінювання навчальних досягнень щорічно розширювалася, набувався досвід його організації і проведення.

Щоб згадати суспільно-історичне тло перебігу освітніх подій у 1990-і роки, наведемо міркування академіка В. Кременя, який писав у 1999 р., що стан освіти у той час визначався двома взаємозв'язаними чинниками: перехідним періодом, у якому знаходилося українське суспільство, і системною кризою, яка охопила його (Кремень, 1999). І якщо перший чинник спонукав до творення нових форм, методів і засобів навчання, то другий, а насамперед фінансова скрута, узагальнив він, гальмував розквіт нововведень у царині освіти (Кремень, 1999, с. 10).

Переходячи до аналізу діяльності МОН за І. Вакарчука, наголосимо, що у руслі перелічених вище освітніх нововведень у шкільній освіті України було продовжено практично кожен із цих напрямів реформ. Так, з метою інтенсифікувати інформатизацію та комп'ютеризацію шкільного навчання було розширено Всеукраїнські експерименти з навчання вчителів ефективного використання ІКТ у навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) (Інф. зб., 2008, № 10–11), продовжено апробацію електронних засобів навчального призначення і стимулювання авторів до їх розроблення (Інф. зб., 2008, № 19–21); продовжено реалізацію програми «Шкільний автобус» (Інф. зб., 2009, № 16–18); модернізовано Концепцію профільного навчання в старшій школі (Інф. зб., 2008, № 16–17) і розроблено (та схвалено) Галузеву програму впровадження в середній школі профільного навчання у 2008–2010 рр. (Інф. зб., 2009, № 11–12), яке мало на меті поглибити втілення в життя парадигми особистісно орієнтованої освіти для кожного школяра, проголошеної ключовою стратегією державної освітньої політики ще у 1990-і роки (Дічек, 2019; 2020–1).

Окремо звернемо увагу на діяльність МОН України (2008–2009 рр.) з *остаточного* впровадження в усіх ЗНЗ України ЗНО випускників та вдосконалення процедури його проведення. Це реформаційне нововведення мало не лише забезпечити молоді прозору можливість вступу до закладів вищої освіти за його результатами (без складання вступних іспитів) (Інф. зб., 2008, № 34–35), а й надавати владі неупереджений критичний матеріал щодо рівня підготовки школярів, визначати слабкі місця у навчальній роботі середньої школи, тобто здійснювати моніторинг і контроль якості освіти.

Згідно з офіційним звітом про проведення ЗНО знань випускників ЗНЗ, у 2009 р. вже «вдруге проведено **всеохопне**» ЗНО: «Цей масштабний прорив відбувся завдяки зусиллям багатьох людей, які прагнуть бачити Україну в стандартах європейської цивілізації та ставлять перед собою головну мету – рівний доступ до вищої освіти. Справедливе оцінювання знань випускників – це важлива складова піднесення якості української освіти до європейського та світового рівнів» (Офіц. звіт..., 2009). Наголосимо, що на самому початку свого керівництва МОН України І. Вакарчук ініціював (Про зовнішнє незалежне..., 2007) визначення української мови як єдиної, якою учні можуть скласти ЗНО. Дітям, які навчалися мовами національних меншин (російською, польською, угорською, кримськотатарською, молдовською, румунською), пропонувалося використовувати короткі словнички з перекладами термінів українською мовою (Історична довідка, 2021).

І хоча під тиском політичних опонентів, які апелювали до негативних настроїв представників національних меншин (особливо росіян та угорців України, а в Криму сталися масові протести), І. Вакарчук змушений був піти на певні поступки щодо продовження у 2008–2009 рр. можливості випускникам складати ЗНО мовою, якою вони навчалися у школі (тести було перекладено відповідними мовами) (Офіційний звіт..., 2009, с. 13), у лютому інтерв'ю журналісту видання «Зеркало тижня» міністр пояснив закиди опонентів щодо низької якості процедур і завдань ЗНО тим, що школярі «погано володіють державною мовою», а «вивчення української мови у школах з навчанням мовами національних меншин нерідко є імітацією» (Вакарчук, 2008, лютий). Серед причин такого становища І. Вакарчук виокремив «неналежний рівень підготовки педагогів, не досить якісні підручники, просто небажання якісно організувати навчальний процес» (Вакарчук, 2008, лютий), а також відсутність в учнів мотивації до вивчення державної мови, яку, на його переконання, тестування долає. Проблема із якістю вивчення української мови у школах з навчанням мовами меншин спонукала МОН до розроблення і прийняття Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки (Про затвердження Галузевої програ-

ми...», 2008), де основним завданням визнали «зміцнення статусу української мови; розширення її функціонування» (Вакарчук, 2008, лютий).

Звертаючи увагу на те, що, наприклад, на Закарпатті, де функціонують школи з угорською, румунською мовами навчання, є проблеми (точніше – їх відсутність) з підручниками з української мови, І. Вакарчук апелював до Конституції України, якою стверджується, що єдина державна мова – українська і, щоб мотивувати дітей, потрібно робити конкретні кроки, створити умови, а «не декларативно заявляти всьому світові, що ми всі вивчаємо державну мову» (Вакарчук, 2008, лютий).

Для забезпечення проведення всеохопного ЗНО навчальних досягнень випускників шкіл МОН України видало низку наказів: від 03.09.2008 р. № 804 «Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2009 році»; від 02.10.2008 р. № 898 «Про затвердження календарного плану зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень осіб, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів України в 2009 році»; від 18.02.2009 р. № 133 «Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти в 2009 році» (Про затвердження нормативно..., 2009), які окреслювали і регламентували основні положення щодо організації ЗНО. На виконання положень цих документів Український центр оцінювання якості освіти (далі – УЦОЯО, створений 2005 р.) видав накази, якими затверджувалися порядок реєстрації учасників ЗНО, порядок створення пунктів тестування та вимоги до них, технологічні картки персоналу пункту тестування, порядок визначення результатів зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів системи загальної середньої освіти, положення про екзаменаційну комісію УЦОЯО, інструкцію про проведення перевірки відкритих завдань тестів з навчальних предметів (Офіц. звіт..., 2009, с. 14–15).

Якщо 2007 р. до організації та проведення ЗНО серед 40000 випускників, які виявили бажання взяти у ньому участь, було підготовлено 7000 вчителів (Ніколаєнко, 2006, вересень), то 2009 р. – 12266 осіб, серед яких: інструктори – 6791, старші інструктори – 4345, відповідальні за пункт тестування – 385, помічники відповідальних – 169, уповноважені особи – 576. Загалом було залучено 213905 педагогічних і науково-педагогічних працівників (Офіц. звіт..., 2009, с. 20). Підготовку таких кадрів здійснювали фахівці регіональних центрів оцінювання якості освіти спільно з науково-педагогічними працівниками обласних (міських) інститутів післядипломної педагогічної освіти за сприянням управлінь (відділів) освіти і науки.

Важливим досягненням керівництва міністерства вважаємо розроблення законодавчого впровадження громадського спостереження ЗНО, що вагомо розширило його демократизацію. Зокрема, згідно з наказом МОН (Про спостерігачів від вищих..., 2009), за організацією та проведенням тестування спостерігали 5000 представників українських вишів. А на думку авторів офіційного звіту про проведення ЗНО, «виняткову роль під час проведення всеохопного тестування в 2008–2009 роках» (Офіц. звіт..., 2009, с. 23–24) відіграло громадське спостереження, організоване Комітетом виборців України, Громадянською мережею «ОПОРА», Центром тестових технологій та моніторингу якості освіти за підтримки Міжнародного фонду «Відродження», Програми UNITER. Згадані громадські осередки забезпечили діяльність 11000 своїх представників на всіх етапах проведення ЗНО. У спостереженні за ходом тестування взяло участь також 200 акредитованих представників центральних і регіональних засобів масової інформації (Офіц. звіт..., 2009, с. 23–24).

У висновках про результати проведення ЗНО зазначено, що воно пройшло «на засадах максимальної відкритості», що аргументували високим рівнем інформованості екзаменованих та інших зацікавлених сторін; постійним висвітленням кампанії зовнішнього оцінювання в засобах масової інформації; активним громадським спостереженням за всіма складовими технологічного процесу підготовки, проведення, визначення результатів зовнішнього оцінювання; постійним зворотним зв'язком між особами, які складали тести, та інституціями, що проводили тестування (Офіц. звіт..., 2009, с. 317).

За точки зору організаторів ЗНО (Офіц. звіт..., 2009, с. 13), не зважаючи на політичні дискусії довкола ЗНО (мовне питання, відмова від переважності деяким категоріям випускників минулих років), «переважна більшість населення України, за даними соціологічних досліджень, висловила свої позитивні оцінки щодо його запровадження», що сприяло «зростанню рівня довіри суспільства» до цього складника реформи. Однак, згідно із сучасними даними масових опитувань, проведених Інститутом соціальної і політичної психології НАПН України, на запитання «Як Ви ставитеся до запровадження в Україні ЗНО знань випускників загальноосвітньої школи у формі тестування?», ще й 2018 р. лише трохи більше половини опитаних (56,6%) оцінювали ЗНО однозначно позитивно (Слюсаревський, 2019, с. 130).

У цілому можна висувати, що саме на каденцію І. Вакарчука припало остаточне завершальне узагальнення такого важливого складника реформування діяльності середньої загальноосвітньої школи як ЗНО, хоча варто пам'ятати, що цьому передувало понад 15 років експериментів і пошуків¹. Також можемо стверджувати, що, як досвідчений керівник у сфері вищої освіти (І. Вакарчук тривалий час очолював Львівський університет імені І. Франка), ЗНО на основі тестування міністр розглядав не стільки як реформування середньої освіти, скільки як демократизацію вступу до закладів вищої освіти. В одному зі своїх виступів він підкреслив: «У нас була головна мета – провести через тестування вступну кампанію цього року» (Міносвіти змінить..., 2008).

На думку тогочасного очільника УЦОЯО І. Лікарчука проведення ЗНО 2009 р. «стало важливою подією в суспільно-політичному житті української держави. Українська освітня система ще раз підтвердила наявність у ній потужного потенціалу для розвитку та оновлення, зміни застарілих парадигм та підходів, проведення системних реформ, першою і значущою серед яких стало запровадження зовнішнього оцінювання» (Офіц. звіт..., 2009, с. 317). Зі своєї точки зору схильні все ж тлумачити це нововведення не як самостійну реформу, а як складник реформування української загальноосвітньої школи (Дічек, 2020–2) у напрямі її приєднання до європейських зразків побудови освітнього процесу на засадах демократії, особистісно й водночас національно орієнтованої середньої освіти, що було проголошено у таких програмових державних документах, як Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1993), Національна доктрина розвитку освіти «Україна у ХХІ столітті» (2000).

До нового стратегічного напрямку освітніх змін за Вакарчука-міністра відносимо й започаткування реалізації інклюзивного навчання у ЗНЗ України, яке означало оновлення підходів до навчання і соціалізації дітей з особливостями розвитку, хоча сама ідея про доцільність включення таких дітей у навчально-виховний процес загальноосвітніх шкіл була «кинута» у простір освітніх ідей ще В. Кременем (Кремень, 2002, с. 16). А в 2009 р. вирішувати питання інклюзивної освіти почали на рівні рішень і документів МОН. Уже тоді розробили і затвердили План дій щодо запровадження інклюзивного навчання у ЗНЗ на 2009–2012 рр. (Інф. зб., 2008, № 21). У школах для дітей з вадами слуху ввели новий навчальний предмет «Українська жестова мова» (Інф. зб., 2009, № 30).

У документах МОН за 2009 р. інклюзивне навчання визначали не як альтернативу спеціальній освіті, а лише як спосіб значно розширити можливості спеціальної освіти, тому актуальною турботою визнавали організацію «своєчасного системного психолого-педагогічного супроводу учнів з порушеннями розвитку» (Інф. зб., 2008, № 21, с. 5). Метою інклюзивної освіти проголосувалася «реалізація державної політики щодо формування нової філософії ставлення до дітей з особливостями психофізичного розвитку, забезпечення їхніх конституційних прав і державних гарантій на здобуття якісної освіти, здійснення комплексної реабілітації <...>, втілення міжна-

1) Додамо, що вже 2007 р. ЗНО, проведене у школах Києва, Харкова, Львова, охопило понад 116000 випускників (Ніколаєнко, 2007). Коментуючи результати його проведення, тогочасний міністр освіти С. Ніколаєнко офіційно повідомив, що з наступного навчального року (тобто з 2008 р.) усі випускники шкіл України проходять ЗНО з 5 основних предметів: української мови, історії України, математики, фізики, хімії і біології (Ніколаєнко, 2007).

родної практики збільшення кількості ЗНЗ з інклюзивною освітою, готових до надання освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами» (Інф. зб., 2008, № 21, с. 5).

Серед модернізаційних аспектів діяльності міністра І. Вакарчука відмітимо масштабне продовження такого зніційованого ще 2005 р. безпосереднім попередником, міністром С. Ніколаєнком проведення конкурсу моделей «Шкіл сприяння здоров'ю учнів» (Інф. зб., 2008, № 1–3), що відображало приєднання України до міжнародного проекту «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю» (Калужна, 2010); також розширилося впровадження фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу для школярів України «Козацький гарт», розробленого на виконання міжгалузевої комплексної державної програми «Здоров'я нації» (2002) й оприлюдненого ще 2005 р. (Про впровадження фізкультурно-..., 2005). Цей комплекс складався з двох частин: перша – комплекс тестування учнів «Крок до здоров'я» (для моніторингу стану їхнього фізичного здоров'я), друга – фізкультурно-оздоровчий патріотичний фестиваль школярів України «Нащадки козацької слави» (Інф. зб., 2005, № 34–36, с. 50). Змагання проводили у 4 тури – від загальношкільного, районного, обласного рівнів до всеукраїнського. Мета комплексу полягала у наданні шкільній освіті «державно-національної спрямованості» (Інф. зб., 2005, № 34–36, с. 51), прагненні домогтися «докорінного поліпшення виховної роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю на основі традицій і звичаїв українського народу, вивчення його історичної та культурної спадщини, формування у підростаючого покоління високої патріотичної свідомості, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків» (Про невідкладні заходи..., 2005).

Однак на 2007–2008 рр. припало істотне почастишення в українських школах трагічних випадків на уроках фізкультури (Писанська, 2009; Хохлова, 2010), фіксували зниження рівня здоров'я школярів і студентів (Пелешенко, 2013; Хохлова, 2010). Тому увиразнилася необхідність реформувати систему фізичного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів. І на спільній колегії МОН України, Міністерства охорони здоров'я і Міністерства сім'ї, молоді і спорту України (листопад 2008 р.) прийняли рішення про доцільність спільного розроблення нового Положення про фізкультурно-оздоровчий комплекс тестування учнів та студентської молоді «Крок до здоров'я», який мав стати «програмною і нормативною основою системи фізичного виховання школярів України» і сприяти формуванню здорового способу життя, підвищенню соціальної активності і зміцнення здоров'я школярів, залученню їх до фізичної культури як складової частини загальнолюдської культури» (Інф. зб., 2005, № 34–35). До положення мали розробити методичні рекомендації щодо забезпечення рухової активності учнів і студентів у навчальний та позаурочний час. У зв'язку із зазначеними обставинами скасували навчальну програму «Фізична культура» для 5–12-х класів (затверджену 2005 р.) і поновили викладання предмета «Основи здоров'я та фізична культура» за програмою 2001 р. (Хохлова, 2010).

Проте, як свідчать факти, утворена для модернізації тестів стану фізичного здоров'я учнівської молоді (складених ще 2003–2004 рр.) міжвідомча робоча група програму не розробила, і станом на 3 серпня 2011 р. комплекс тестів «Крок до здоров'я» не запровадили, тому цю групу постановою Кабміну України (2011) ліквідували (Про ліквідацію міжвідомчої групи..., 2011).

Водночас ознайомлення з Інтернет-даними (інформаційні повідомлення, звіти окремих ЗНЗ України (Інтернет-відомості, 2013–2021), публікаціями дослідників (Пелешенко, 2013; Хохлова, 2010) засвідчує, що оприлюднена 2005 р. ідея про проведення фізкультурно-оздоровчих заходів «Козацький гарт», комплексу тестування школярів «Крок до здоров'я» знайшла відгук серед освітян і продовжувала реалізовуватися. Наприклад, у статті Т. Чиженок і О. Берест наведено дані про результати тестування учнів 16–17 років за згаданим комплексом, які дали авторам підстави висувати, що показники обсягу тієїжневої рухової активності дівчат і юнаків зазначеного віку відповідали низькому рівню; рівень їхніх спеціальних знань за норми 9 балів сягав лише 8 балів; найбільший відсоток виконання тестів з фізичної підготовленості у дівчат становив 3, у юнаків – 7; небезпечний рівень здоров'я спостерігався у 21% юнаків і 58% дівчат (Чиженок, 2009).

3-поміж інших тактичних освітніх новацій у діяльності МОН України за І. Вакарчука набули розгортання «зони інноваційної діяльності щодо художньо-естетичного розвитку дітей

та молоді» завдяки розширенню поетапного залучення все більшої кількості українських ЗНЗ різних типів і форм власності до вже розпочатої 2005 р. у каденцію С. Ніколаєнка (Дічек, 2020–1) спільно з науковцями НАПН України науково-дослідної та експериментальної роботи «Художньо-естетична освіта і виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів у процесі впровадження інтегрованих курсів» (Інф. зб., 2008, № 1–3). Зокрема у наказі МОН від 28.10.2008 № 983 зазначено необхідність створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти та виховання в ЗНЗ України, мета якої мала полягати у трансформації художньо-естетичне виховання учнів з процесу набуття художніх знань і вмій на універсальний засіб особистісного розвитку школярів на основі виявлення індивідуальних здібностей, різнобічних естетичних потреб та інтересів (Інф. зб., 2008, № 34–35, с. 61–63).

До тактичних новаторських починань у діяльності МОН відносимо й розроблення програми дій з упровадження допрофільної підготовки учнів ЗНЗ (Інф. зб., 2008, № 18), навчально-методичних комплектів курсів за вибором, факультативів фізико-математичного циклу для допрофільної підготовки та профільного навчання, що розглядаємо як практичне поглиблення розбудови профільної школи.

Варто виокремити й підвищену увагу Вакарчука-міністра до визрілої на той час проблеми якості фізико-математичної та природничої освіти, що корелювалося й з наростанням викликів світової глобалізації й відповідно необхідністю посилення конкурентоспроможності українських учнів – майбутніх учасників ринку праці. Але в Україні спостерігалось погіршення стану фізико-математичної та природничої освіти (Вакарчук, 2009). На слуханнях у Верховній Раді України (17.06.2009 р.), окреслюючи Стратегію інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів, І. Вакарчук наголосив: «Справжній інноваційний розвиток неможливий без радикального покращення вивчення дисциплін фізико-математичного і природничого циклу в середній та вищій школі. Водночас, погіршення якості викладання фізики та математики, скорочення, а то й зникнення курсу фундаментальної фізики вже й у технічних університетах значною мірою призвели до втрати суспільного престижу цих основоположних наук, що може мати згубні наслідки для інноваційного розвитку країни» (Вакарчук, 2009).

Фактично, ще 2008 р. МОН розпочало «радикальну реформу» з метою поліпшення функціонування зазначених освітніх галузей. Оскільки І. Вакарчук сам був успішним ученим-фізиком, тривалий час очолював Львівський університет імені І. Франка, займався викладацькою діяльністю, то його фаховий інтерес до цієї предметної сфери середньої і вищої освіти був цілком природним. 2008 р. і 2009 р. він ініціював проведення всеукраїнських нарад, де обговорювали тогочасний стан фізико-математичної та природничої освіти і науки, тенденцій та перспектив їх розвитку (Вакарчук, 2009). За результатами цих дискусій учасниками нарад було розроблено План дій щодо поліпшення якості фізико-математичної та природничої освіти на 2009–2012 роки та Програму підвищення якості природничо-математичної освіти у вищих навчальних закладах на 2009–2012 роки. Як запевнив І. Вакарчук, план передбачав «радикальні заходи з модернізації стандартів та змісту фізико-математичної, природничої освіти, приведення їх у відповідність до сучасного розвитку науки та соціальних потреб суспільства, забезпечення прикладної спрямованості навчальних програм» (Вакарчук, 2009) і власне був підґрунтям згаданої Стратегії.

У руслі реалізації стратегічних задумів щодо середньої школи у випускних (11-х) класах відновили державну підсумкову атестацію з математики для всіх напрямів навчання, окрім суспільно-гуманітарних та художньо-естетичних; до шкільної програми з фізики вперше включили окрему тему – «Нанотехнології»; почалося створення навчально-методичних комплектів для курсів за вибором, факультативів фізико-математичного спрямування (Вакарчук, 2009).

А от розроблення і прийняття Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р. припало вже на каденцію наступника І. Вакарчука, міністра Д. Табачника (Про затвердження Концепції..., 2010). Наведений факт щодо генерування стратегічної освітньої ідеї, її розроблення і практичної реалізації ілюструє хронотопічний розрив в ідентифікації автора і прийнятті до виконання спро-

дукованого ним задуму. Переконані, що без копіткої ретроспективної реконструкції освітньої політики, яку здійснюють історики на підставі аналізу розмаїтих джерел, у сучасну насичену подіями й інформацією швидко змінювану історичну добу легко губляться творці і подвижники, а здобутки приписують іншим особам.

Висновок. Аналізуючи освітню політику МОН України у галузі середньої освіти, враховуємо, що неправомірно очікувати від прийнятих політичних рішень миттєвого результату у такій доволі інертній суспільній сфері як освітня, їх соціальні наслідки виявляються у перспективі (Домбровська, 2011). Рішення прийняті і рішення втілені розкидані у хронотопі освітніх подій. Однак хронікально-аналітична реконструкція діяльності і відомства, і його очільника у сув'язі суспільно-історичних подій, соціальних взаємодій і практик дає підстави для подальших узагальнень і прогностичних міркувань. На нашу думку, діяльність І. Вакарчука може бути схарактеризована як така, що зберігала наступність між починаннями попередників і водночас відзначена запровадженням нових модернізаційних проєктів. Міністр наполегливо продовжував реалізацію національного і європоцентричного стратегічних векторів у розбудові середньої школи, поглиблюючи реформи з реалізації та вдосконалення зовнішнього незалежного оцінювання випускників і повного переходу на демократичну процедуру зарахування результатів їхніх тестів як вступних іспитів до закладів вищої освіти. І. Вакарчук на законодавчому рівні впровадив українську мову як єдину для тестування освітніх досягнень випускників, що істотно сприяло мотивації її вивчення молоддю і розширенню функціонування; розпочав «радикальне реформування» навчання предметів фізико-математичного і природничого циклу в середній школі, а також модернізацію змісту шкільних підручників.

Узагальнюючи здобутки Вакарчука-міністра, вважаємо найважливішим наголосити на тому, що найвизначнішим аспектом освітньої політики у галузі середньої освіти було законодавче утвердження її україноцентричності. Сповідуючи ідею розбудови української держави-нації, він реалізовував принципи етнічної єдності засобами шкільної освіти. Варто навести твердження всесвітньовідомого мислителя сучасності З. Баумана, який, характеризує історичні різновиди «успішних спільнот», єдиною успішною спільнотою минулого визнав державу-націю (Бауман, 2006 (2000), с. 97), що зобов'язана своїм успіхом «підтриманню єдиної мови та історичної пам'яті <...>, законодавчому примусу щодо використання офіційної мови, шкільних навчальних планів і об'єднаній системи законів» (Бауман, 2006 (2000), с. 98).

Термін роботи І. Вакарчука припав на період формування державної освітньої політики у новому методологічному і соціально-економічному контексті, який детермінували процеси європейської інтеграції України та світової глобалізації, прискорення розвитку людства на дослідницько-інноваційних засадах (Національна доповідь..., 2016, с. 4). І можемо стверджувати, що він зробив питомий внесок у подальшу розбудову української школи на національно орієнтованих засадах, реалізуючи водночас засобами освіти й європоцентричні прагнення держави.

Використані джерела

- [1] Аналітичний інтернет-портал «Слово і діло». (2021, Червень 1). <https://www.slovoidilo.ua/promise/1617.html>
- [2] Бауман, Зигмунт. (2008). *Текучая современность*. Питер. <https://avidreaders.ru/read-book/tekuchaya-sovremennost.html?p=98>
- [3] Березівська, Л.Д. (2008). *Реформування шкільної освіти в Україні у ХХ столітті*: монографія. Богданова А. М.
- [4] Вакарчук, І. (2008, Вересень 29). Стан, проблеми, перспективи розвитку фізичного виховання і спорту у вузах України (концепція Міністерства освіти і науки України). *Физическое воспитание и спортивное совершенствование студентов. Современные инновационные технологии*: материалы Междунар. науч. симпозиума (г. Одесса, 23–25.09.08 г.). Наука і техніка, 21–23.
- [5] Вакарчук, І. (2009, Червень 24). Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Івана Вакарчука. *Освіта*. 24 червня – 1 липня. З <https://sites.google.com/site/eurobezpeka/nnipbp/innovacie>

- [6] Вакарчук Іван: «Я не буду Робесп'єром. Моя «зброя» – переконання і контроль» (2008 Лютий). *Зеркало тижня*. 1–4. https://zn.ua/ukr/EDUCATION/ministr_osviti_i_nauki_ivan_vakarchuk_ya_ne_budu_robesperom_moya_zbroya_perekonnannya_i_kontrol.html
- [7] Дічек, Н. П. (2019). Державна освітня політика і питання індивідуалізації шкільної освіти. У монографії Н. П. Дічек (наук. ред.), Н. Б. Антоненко, Н. М. Гупан, А. А. Загородня, Т. І. Куліш, С. М. Шевченко, *Процеси диференціації в шкільній освіті незалежної України (історико-аналітичний аспект)* (с. 5–26).
- [8] Дічек, Н. П. (2020–1). Державна політика в галузі середньої загальної освіти в діяльності Міністерства освіти і науки України (2005–2007 рр.): погляд із сьогодення. *Інноваційна педагогіка*. 27. 18–23. <https://doi.org/10/32843#2663–6085>
- [9] Дічек, Н. П. (2020–2). Стратегія і тактика державної політики незалежної України у галузі загальної середньої освіти. *Освітологія*. 9. 46–60. <https://doi.org/10.28925/2226–3012.2020.9>
- [10] Дічек, Н. П. (2020–3). Реформовчий потенціал шкільної освітньої політики Міністерства освіти і науки України (2000–2005). *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. Педагогічна серія. 3.95–111. DOI:10.12958/2227–2844–2020–7(338)–95–111
- [11] Домбровська, С. (2011). Формування державної освітньої політики та її вдосконалення. *Ефективність державного управління: зб. наук. праць*. 26. 205–209.
- [12] Інтернет-відомості про проведення тестування школярів «Крок до здоров'я» і фестивалю «Козацький гарт»: Гімназія «Діалог» (2013). <http://dialog.org.ua/news/377-krok-do-zdorovya.html>; Чумаківська ЗОШ I–III ступенів (2020). <https://naurok.com.ua/shlyahi-formuvannya-navichok-zdorovogo-sposobu-zhittya-177387.html>; Погребищинська ЗОШ I–III ступенів (2014). <http://school2pogre.vn.ua/index.php/pro-nas/publicchna-informatsiia/218-sotsialnyi-zakhyst-zberezhenia-ta-zmitsnennia-zdorov-ia-pratsivnykiv-ta-uchniv-shkoly>; Портал Богородухівської міської ради. <http://bogodukhiv-rada.gov.ua/kompleksna-programa-rozvitku-fizichno%D1%97-kulturi-i-sportu-na-teritorii%D1%97-bogoduxivsko%D1%97-misko%D1%97-radi-na-2013–2015-roki/>; Луганський обласний фізкультурно-оздоровчий центр «Олімп» (2021). <http://sportmon.org/finalni-zmagannya-fizkultumo-patriotichnogo-festyvalyu-shkolyariv-ukrayiny-kozackyj-gart-na-luganshshyni/>; <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf>; Про проведення фізкультурно-патріотичного фестивалю школярів України «Козацький гарт-2018» (м.Київ, 2018). <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf>
- [13] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. (1993). 18.
- [14] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. (1993). 14.
- [15] Інформаційний збірник Міністерства освіти України. (1994). 8.
- [16] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2002). 8–9.
- [17] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2005). 34–36.
- [18] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 10–11.
- [19] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). 16–18.
- [20] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 16–17.
- [21] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 34–35.
- [22] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). 11–12.
- [23] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 1–3.
- [24] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 19–21.
- [25] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 18.
- [26] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 36.
- [27] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2009). 30.
- [28] Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. (2008). 21.
- [29] Історична довідка про ЗНО (Центр міжнародних проєктів НДІ прикладних інформаційних технологій). (2021, Червень 16). URL: <http://www.euroosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1128&-id=4392>
- [30] Калужна, О. І. (2010). *Формування навичок здорового способу життя підлітків у позашкільному навчальному закладі*: автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.07.
- [31] Кремень, В. Г. (1999, Березень 11–12). Національна освіта як соціокультурне явище. *Учитель*. 10–11.
- [32] Кремень, В. Г. (2002). Про стан освіти в Україні та Національну доктрину її розвитку. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти, (2001, Жовтень 7–9). «НІЧЛАВА». 7–27.
- [33] Міносвіти змінить держзамовлення наступного року: Офіційний портал Києва (2008, Липень 10). https://kyivcity.gov.ua/news/minosviti_zminit_obsyag_derzhzamovlennya_nastupnogo_roku/

- [34] *Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні.* (2016). Нац. акад. пед. наук України. В. Г. Кремень, В. І. Луговий А. М. Гуржій О. Я. Савченко (Редактори).
- [35] Ніколаєнко, С. (2006 Вересень 27). *Зовнішнє оцінювання треба вводити поступово.* Виступ на прес-конференції у Львові. <https://portal.lviv.ua/news/2006/09/27/181203>
- [36] Ніколаєнко, С. (2007 Червень 6). *Найкраще випускники шкіл знають українську мову.* Виступ на прес-конференції у Львові. <https://old.daily.lviv.com/news/4416>
- [37] *Офіційний звіт про проведення зовнішнього незалежного оцінювання знань випускників загальноосвітніх навчальних закладів в 2009 р.* (2009). <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2009.pdf>
- [38] Парламентські слухання «*Стратегія інноваційного розвитку України на 2010–2020 роки в умовах глобалізаційних викликів.*» (2009 Червень 17). http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukhh/Parl_slukhh/VI_skl/73143.html
- [39] Пелешенко, І.М. (2013). Показники фізичного розвитку та фізичної підготовленості учнів 1 класів загальноосвітніх навчальних закладів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 8. 65–68. doi:10.6084/m9.figshare.747475
- [40] Писанська, В. (2009 Квітень 11). Померти на уроці фізкультури... *Голос України.* <http://www.golos.com.ua/article/171716>
- [41] *Про ліквідацію міжвідомчої робочої групи.* (2011 Серпень 3). Постанова Кабінету Міністрів України № 866. <https://www.slovoidilo.ua/promise/1617.html>.
- [42] *Про впровадження фізкультурно-оздоровчого патріотичного комплексу школярів України «Козацький гарт».* (2005 Серпень 17). Наказ Міністерства освіти і науки України № 479/1656. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0479290-05#Text>
- [43] *Про затвердження заходів, спрямованих на реформування системи фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України.* (2008 Листопад 27). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1078 <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>
- [44] *Про затвердження Галузевої програми поліпшення вивчення української мови у загальноосвітніх навчальних закладах з навчанням мовами національних меншин на 2008–2011 роки.* (2008 Травень 26). Наказ Міністерства освіти і науки України № 261 <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text>
- [45] *Про затвердження нормативно-правових актів щодо проведення зовнішнього незалежного оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти у 2009 р.* (2009 Лютий 18). Наказ Міністерства освіти і науки України № 133 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0281-09#Text>
- [46] *Про спостерегачів від вищих навчальних закладів, підпорядкованих МОН, у проведенні зовнішнього незалежного оцінювання.* (2009 Квітень 1). Наказ Міністерства освіти і науки України № 295 <https://ips.ligazakon.net/document/MUS9587>
- [47] *Про проведення науково-дослідної та експериментальної роботи зі створення цілісної моделі художньо-естетичної освіти і виховання в загальноосвітніх навчальних закладах України.* (2005 Жовтень 7). Наказ Міністерства освіти і науки України № 578. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0578290-05#Text>
- [48] *Про затвердження Умов прийому до вищих навчальних закладів України.* (1995 Лютий 7). Наказ МОН України № 30. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0053-95#Text>
- [49] *Про зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників навчальних закладів системи загальної середньої освіти, які виявили бажання вступати до вищих навчальних закладів у 2008 році.* (2007 Грудень 25). Наказ Міністерства освіти і науки України № 1171. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html
- [50] *Про реформування фізичного виховання учнів та студентської молоді у навчальних закладах України.* (2008 Листопад 11). Рішення Колегій Міністерства освіти і науки України, Міністерства охорони здоров'я, Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту № 13/1–2.10. <http://vnz.org.ua/dokumenty/2008>
- [51] *Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні.* (2005 Листопад 4). Указ Президента України № 1013/2005 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text>
- [52] *Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 р.* (2010 Серпень 27). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80#Text>

- [53] Репина, Л.П. (2020). Память о событиях в измерениях пространства и времени. *Известия Саратовского ун-та. Серия: История. Международные отношения.* 20 (1). 34–40. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2020-20-1-34-40>.
- [54] Сисоєва, С.О. (2013). Освітні реформи: освітологічний контекст. *Теорія і практика управління соціальними системами.* 3. 44–54. file:///C:/Users/111/Downloads/Tipuss_2013_3_7.pdf
- [55] Слюсаревський, М.М., Гуменюк, О.І., Дворник, М.С., Черниш, Л.П. (2019). *Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014–2018): довідник.* Талком.
- [56] Хохлова, Л.А. (2010). *Некоторые аспекты исторического развития школьного физического воспитания и его перспективы.* <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2010-N2/10hlaeip.pdf>
- [57] Чиженок, Т.М., Берест, О.Г. (2009 Серпень). *Оцінка виконання випробувань фізкультурно-оздоровчого комплексу «Крок до здоров'я» учнями 16–17 років.* <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-08/09ctmsh.pdf>
- [58] Burch, Patricia. (2007). Educational Policy and Practice From Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational Researcher.* 36. Issue 2. 84–95. DOI: 10.3102/0013189X07299792. 93.73.54.17 <https://www.jstor.org/stable/pdf/4621078.pdf>
- [59] Jie, Ng Ding, (2016). *Towards a Framework of Education Policy Analysis.* [https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5\)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf](https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf)
- [60] Smith, M. B. (1968). A Map for the Analysis of Personality and Politics. *Journal of Social Issues.* 24. 15–49.

References

- [1] Analytychnyi internet-portal «Slovo i dilo». [The analytical I-Portal “Word and Deed”]. (2021, Cherven 1). <https://www.slovovidlo.ua/promise/1617.html> (In Ukrainian).
- [2] Bauman, Zyhmunt. (2008). *Tekuchaia sovremennost [Liquid Modernity]*. Piter. <https://avidreaders.ru/read-book/tekuchaya-sovremennost.html?p=98> (In Russian).
- [3] Berezivska, L.D. (2008). Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u 20 stolitti [Reforms of the secondary school education in Ukraine in the 20th cen.]. Bohdanova A. M. (In Ukrainian).
- [4] Vakarchuk, I. (2008, Veresen 29). Stan, problemy, perspektyvy rozvytku fizychnoho vykhovannia i sportu u vuzakh Ukrainy [State, problems, perspectives of sport’s education in Ukrainian high schools] (kontseptsiiia Ministerstva osvity i nauky Ukrainy). *Fyzycheskoe vospytanye y sportyvnoe sovershenstvovanye studentov. Sovremennye ynnovatsyonnye tekhnolohyy: materyaly Mezhdunar. nauch. sympozyuma (h. Odessa, 23–25.09.08 h.). Nauka y tekhnika,* 21–23. (In Russian).
- [5] Vakarchuk, I. (2009, Cherven 24). Stratehiia innovatsiinoho rozvytku Ukrainy na 2010–2020 roky v umovakh hlobalizatsiinykh vykykiv [Strategy of the innovative development of Ukraine on the period of 2010–2020]: Tezy dopovidi Ministra osvity i nauky Ukrainy Ivana Vakarchuka. *Osvita.* 24 chervnia – 1 lypnia. 3 <https://sites.google.com/site/eurobezpeka/nnipbp/innovacii> (In Ukrainian).
- [6] Vakarchuk Ivan: «Ja ne budu Robespierom. Moia «zbroia» – perekonannia i kontrol» [Vakarchuk Ivan: “I am not Robespierre. My weapon is a persuasion and checking”]. (2008 Liutyi). *Zerkalo tyzhnia.* 1–4. https://zn.ua/ukr/EDUCATION/ministr_osviti_i_nauki_ivan_vakarchuk_ya_ne_budu_robesperom_moya_zbroya_perekonannya_i_kontrol.html (In Ukrainian).
- [7] Dichek, N. P. (2019). Derzhavna osvitnia polityka i pytannia indyvidualizatsii shkilnoi osvity. [The State educational policy and the issues of individualization of school education]. U monohrafi N. P. Dichek (nauk. red.), N. B. Antonets, N. M. Hupan, A. A. Zahorodnia, T. I. Kulish, S. M. Shevchenko, Protsepy dyferentsiatsii v shkilni osviti nezaleznoi Ukrainy (istoryko-analytychnyi aspekt) (ss. 5–26). (In Ukrainian).
- [9] Dichek, N.P. (2020–1). Derzhavna polityka v haluzi serednoi zahalnoi osvity v diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2005–2007 rr.): pohliad iz sohodennia. [The State educational policy in the sphere of the secondary school in activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine (2005–2007)]. *Innovatsiina pedahohika.* 27. 18–23. <https://doi.org/10/32843#2663-6085> (In Ukrainian).
- [9] Dichek, N.P. (2020–2). Stratehiia i taktika derzhavnoi polityky nezaleznoi Ukrainy u haluzi zahalnoi serednoi osvity. [The State Strategy and tactics of independent Ukraine in the sphere of the secondary education]. *Osvitolohiia.* 9. 46–60. <https://doi.org/10.28925/2226-3012.2020.9> (In Ukrainian).
- [10] Dichek, N.P. (2020–3). Reformovchyi potentsial shkilnoi osvitnoi polityky Ministerstva osvity i nauky Ukrainy (2000–2005). [The reformational potential of the Ministry of Education and Science of Ukraine policy’s in

- secondary education (2000–2005)]. *Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichna seriia*. 3.95–111. DOI:10.12958/2227–2844–2020–7(338)-95–111 (In Ukrainian).
- [11] Dombrovska, S. (2011). Formuvannia derzhavnoi osvitynoyi polityky ta yii vdoskonalennia. [The formation of State educational policy and its improving]. *Efektivnist derzhavnoho upravlinnia: zb. nauk. prats.* 26. 205–209. (In Ukrainian).
- [12] Internet-vidomosti pro provedennia testuvannia shkoliariv «Krok do zdorovia» i festyvaliu «Kozatskyi hart» [The Internet files about carrying out testing of school students “Step to Health” and competitions “The Kozak’s training”]: *Himnaziia «Dialog»* (2013). <http://dialog.org.ua/news/377-krok-do-zdorovya.html>; Chumakivska ZOSH I–III stupeniv (2020). <https://naurok.com.ua/shlyahi-formuvannya-navichok-zdorovogo-sposobu-zhittya-177387.html>; Pohrebyschynska ZOSH I–III stupeniv (2014). <http://school2pogre.vn.ua/index.php/pro-nas/publicna-informatsiia/218-sotsialnyi-zakhyst-zberezhennia-ta-zmitsnennia-zdorov-ia-pratsivnykiv-ta-uchniv-shkoly>; Portal Bohodukhivskoi miskoi rady. <http://bogodukhiv-rada.gov.ua/kompleksna-programa-rozvitku-fizichno%D1%97-kulturi-i-sportu-na-teritori%D1%97-bogoduxivsko%D1%97-misko%D1%97-radi-na-2013–2015-roki/>; Luhanskyi oblasnyi fizkulturno-ozdorovchyi tsentr «Olimp» (2021). <http://sportmon.org/finalni-zmagannya-fizkulturno-patriotychnogo-festyvaliu-shkolyariv-ukrayiny-kozackyj-gart-na-luganshyni/>; <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf>; Pro provedennia fizkulturno-patriotychnoho festyvaliu shkoliariv Ukrainy «Kozatskyi hart-2018» (m.Kyiv, 2018). <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2018/5/4/380.pdf> (In Ukrainian).
- [13] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*. (1993). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 18. (In Ukrainian).
- [14] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*. (1993). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 14. (In Ukrainian).
- [15] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity Ukrainy*. (1994). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 8. (In Ukrainian).
- [16] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2002). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 8–9. (In Ukrainian).
- [17] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2005). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 34–36. (In Ukrainian).
- [18] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 10–11. (In Ukrainian).
- [19] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2009). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 16–18. (In Ukrainian).
- [20] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). 16–17. (In Ukrainian).
- [21] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 34–35. (In Ukrainian).
- [22] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2009). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 11–12. (In Ukrainian).
- [23] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). 1–3. (In Ukrainian).
- [24] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). 19–21. (In Ukrainian).
- [25] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 18. (In Ukrainian).
- [26] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 36. (In Ukrainian).
- [27] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2009). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 30. (In Ukrainian).
- [28] *Informatsiinyi zbirnyk Ministerstva osvity i nauky Ukrainy*. (2008). [The Information collection of the Ministry of Education and Science of Ukraine], 21. (In Ukrainian).
- [29] *Istorychna dovidka pro ZNO (Tsentri mizhnarodnykh proiektiv NDI prykladnykh informatsiinykh tekhnolohii)*. (2021, Cherven 16). [The historic information about the external school-leavers’ independent testing]. <http://www.eurosvita.net/prog/print.php/prog/print.php?id=1128&-id=4392> (In Ukrainian).
- [30] Kaliuzhna, O.I. (2010). Formuvannia navychok zdorovoho sposobu zhyttia pidlitkiv u pozashkilnomu navchalnomu zakladi [Formation of the healthy lifestyle of teenagers in the external educational institutions].: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk:13.00.07. (In Ukrainian).

- [31] Kremen, V.H. (1999, Berezen 11–12). *Natsionalna osvita yak sotsiokulturne yavlyshche*. [The national education as a social and cultural phenomenon]. *Uchytel*. 10–11. (In Ukrainian).
- [32] Kremen, V.H. (2002). *Pro stan osvity v Ukraini ta Natsionalnu doktrynu yii rozvytku*. [About the state of education in Ukraine and National Doctrine of its development]. «NICH LAVA». 7–27. (In Ukrainian).
- [33] *Minosvity zminyt derzhzhamovlennia nastupnogo roku: Ofitsiyni portal Kyieva* (2008, Lypen 10). [Ministry of Education and Science of Ukraine will change government order]. https://kyivcity.gov.ua/news/minosviti_zminit_obsyag_derzhzhamovlennya_nastupnogo_roku/ (In Ukrainian).
- [34] *Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini*. (2016). [The National Paper About the state and perspectives of education in Ukraine]. *Nats. akad. ped. nauk Ukrainy*. V.H. Kremen, V.I. Luhovyi A.M. Hurzhii O. Ya. Savchenko (Redaktory). (In Ukrainian).
- [35] Nikolaienko, S. (2006 Veresen 27). *Zovnishnie otsiniuvannia treba vvodty postupovo*. [The school-leavers' external testing must be introduced bit by bit]. *Vystup na pres-konferentsii u Lvovi*. <https://portal.lviv.ua/news/2006/09/27/181203> (In Ukrainian).
- [36] Nikolaienko, S. (2007 Cherven 6). *Naikrashche vypusnyky shkil znaiut ukrainsku movu*. [The school-leavers had shown in Ukrainian language the best results]. *Vystup na pres-konferentsii u Lvovi*. <https://old.dailylviv.com/news/4416> (Data zvernennia: 15.06.2021). (In Ukrainian).
- [37] *Ofitsiyni zvit pro provedennia zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia znan vypusnykiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv v 2009 r.* [The official report about the carrying out of the school-leavers Strategy of the innovative development of Ukraine on the period of 2010–2020 external testing] (2009). <https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/Report2009.pdf> (In Ukrainian).
- [38] *Parlamentski slukhannia «Stratehiia innovatsiinoho rozvytku Ukrainy na 2010–2020 roky v umovakh hlobalizatsiinykh vykykiv»*. (2009 Cherven 17). [Parliamentary hearings “Strategy of the innovative development of Ukraine on the period of 2010–2020”] http://kno.rada.gov.ua/news/Robota_Kom/Parl_Kom_slukh/Parl_slukh/VI_skl/73143.html (In Ukrainian).
- [39] Peleshenko, I.M. (2013). *Pokaznyky fizychnoho rozvytku ta fizychnoi pidhotovlenosti uchniv 1 klasiv zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiviu* [Health development indicators of the first-form students of the secondary school] *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biologichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*. 8. 65–68. doi:10.6084/m9.figshare.747475 (In Ukrainian).
- [40] Pysanska, V. (2009 Kviten 11). *Pomerty na urotsi fizkultury...* [Eo die in gym class...] *Holos Ukrainy*. <http://www.golos.com.ua/article/171716> (In Ukrainian).
- [41] *Pro likvidatsiiu mizhvidomchoi robochoi hrupy*. (2011 Serpen 3). [On the interdepartmental group liquidation]. *Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 866*. <https://www.slovoidilo.ua/promise/1617.html>. (In Ukrainian).
- [42] *Pro vprovadzhennia fizkulturno-ozdorovchoho patriotychnoho kompleksu shkoliariv Ukrainy «Kozatskyi hart»*. [On the introduction of physical growing up, healthy life and patriotic program of Ukrainian school students' testing “Step to Health” and competitions “The Kozak's training”]. (2005 Serpen 17). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 479/1656*. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0479290-05#Text> (In Ukrainian).
- [43] *Pro zatverdzhennia zakhodiv, spriamovanykh na reformuvannia systemy fizychnoho vykhovannia uchniv ta studentskoi molodi u navchalnykh zakladakh Ukrainy*. (2008 Lystopad 27). [On the approval of measures to reform the system of physical growing up of Ukrainian students]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1078* <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi> (In Ukrainian).
- [44] *Pro zatverdzhennia Haluzevoi prohramy polipshennia vyvchennia ukrainskoi movy u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn na 2008–2011 roky*. (2008 Traven 26). [On the approval of Program of improving the Ukrainian language learning in the secondary schools of national minorities]. *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 261* <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0461290-08#Text> (In Ukrainian).
- [45] *Pro zatverdzhennia normatyvno-pravovykh aktiv shchodo provedennia zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen vypusnykiv navchalnykh zakladiv systemy zahalnoi serednoi osvity u 2009 r.* [On the approval of legal documents concerning carrying out the school-leavers' external testing on the 2009]. (2009 Liutyi 18). *Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 133* <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0281-09#Text> (In Ukrainian).
- [46] *Pro sposterihachiv vid vyshchykh navchalnykh zakladiv, pidporiadkovanykh MON, u provedenni zovnishnoho nezalezhnogo otsiniuvannia*. (2009 Kviten 1). [On the high schools' test procedure observers of the school-



- leavers' external testing]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 295 <https://ips.ligazakon.net/document/MUS9587> (In Ukrainian).
- [47] Pro provedennia naukovo-doslidnoi ta eksperymentalnoi roboty zi stvorennia tsilisnoi modeli khudozhno-estetychnoi osvity i vykhovannia v zahalnoosvitinkh navchalnykh zakladakh Ukrainy. (2005 Zhovten 7). [On the scientific experimental research concerning the creation of holistic model of aesthetic education for the Ukrainian secondary school]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 578. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0578290-05#Text> (In Ukrainian).
- [48] Pro zatverdzhennia Umov pryomu do vyshchyykh navchalnykh zakladiv Ukrainy. (1995 Liutyi 7). [On the approval of the conditions for admission to the Ukrainian higher educational institutions]. Nakaz MON Ukrainy № 30. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0053-95#Text> (In Ukrainian).
- [49] Pro zovnishnie nezalezne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen vypusnykiv navchalnykh zakladiv systemy zahalnoi serednoi osvity, yaki vyiavlyli bazhannia vstupyty do vyshchyykh navchalnykh zakladiv u 2008 rotsi. (2007 Hruden 25). [On the school-leavers' external testing on the 2008]. Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1171. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE14696.html
- [50] Pro reformuvannia fizychnoho vykhovannia uchniv ta studentskoi molodi u navchalnykh zakladakh Ukrainy. (2008 Lystopad 11). [On the reforming of students' physical growing up at the Ukrainian secondary and higher educational institutions]. Rishennia Kolehii Ministerstva osvity i nauky Ukrainy, Ministerstva okhorony zdorovia, Ministerstva Ukrainy u spravakh simi, molodi ta sportu № 13/1-2.10. <http://vnz.org.ua/dokumenty/2008> (In Ukrainian).
- [51] Pro nevidkladni zakhody shchodo zabezpechennia funktsionuvannia ta rozvytku osvity v Ukraini. (2005 Lypen 4). [On the urgent measures to ensure the functioning and developing of education in Ukraine]. Ukaz Prezydenta Ukrainy № 1013/2005 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1013/2005/ed20120607#Text> (In Ukrainian).
- [52] Pro skhvalennia Kontseptsii Derzhavnoi tsilovoi sotsialnoi prohramy pidvyshchennia yakosti shkilnoi pryrodnycho-matematychnoi osvity na period do 2015 r. (2010 Serpen 27). [On the approval of the concept of the state target program for improving the quality of school physics and mathematics education]. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1720-2010-%D1%80#Text> (In Ukrainian).
- [53] Repyna, L.P. (2020). Pamiat o sobytyakh v yzmerenyakh prostranstva y vremeny. [Memory of events in the dimensions of space and time]. *Izvestiya Saratovskoho un-ta. Seryia: Istoriya. Mezhdunarodnye otnosheniya.* 20 (1). 34–40. <https://doi.org/10.18500/1819-4907-2020-20-1-34-40>. (In Russian)
- [54] Sysoieva, S.O. (2013). Osvitni reformy: osvitolohichni kontekst. [Reforms in education: scientific aspect]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy.* 3. 44–54. file:///C:/Users/111/Downloads/Tipuss_2013_3_7.pdf (In Ukrainian).
- [55] Sliusarevskiy, M.M., Humeniuk, O.I., Dvornyk, M.S., Chernysh, L.P. (2019). Sotsialna sytuatsiia v Ukraini: osoblyvosti vidobrazhennia transformatsiinykh protsesiv u hromadskii dumtsi (2014–2018): dovidnyk. [The social situation in Ukraine: the peculiarities of the vision of transformational processes among the representatives of society (2014–2018): the directory]. *Talkom*.
- [56] Khokhlova, L.A. (2010). Nekotorye aspekty ystorycheskoho razvytyia shkolnoho fizycheskoho vospytania i eho perspektyvy. [Some aspects of the development of school physical growing up education and its prospects]. <https://www.sportedu.org.ua/html/journal/2010-N2/10hlaeip.pdf> (In Russian)
- [57] Chyzenok, T.M., Berest, O.H. (2009 Serpen). Otsinka vykonannia vyprobuvan fizkulturno-ozdorovchoho kompleksu «Krok do zdorovia» uchniamy 16–17 rokiv. [Evaluation of the carrying-out of tests of the “Step to Health” program by students aged 16–17]. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2009-08/09ctmcsh.pdf> (In Ukrainian).
- [58] Burch, Patricia. (2007). Educational Policy and Practice From Perspective of Institutional Theory: Crafting a Wider Lens. *Educational Researcher.* 36. Issue 2. 84–95. DOI: 10.3102/0013189X07299792. 93.73.54.17 <https://www.jstor.org/stable/pdf/4621078.pdf>
- [59] Jie, Ng Ding. (2016). *Towards a Framework of Education Policy Analysis.* [https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5\)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf](https://www.headfoundation.org/papers/2016_-_5)_Towards_a_Framework_of_Education_Policy_Analysis_.pdf)
- [60] Smith, M. B. (1968). A Map for the Analysis of Personality and Politics. *Journal of Social Issues.* 24. 15–49.

Natalia Dichuk, Professor, Doctor of Sciences in Education, Head of the Department of History and Philosophy of Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine Kyiv, Ukraine.

POLICY OF THE MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE IN THE SCHOOL SECTOR (2007–2010): ACHIEVEMENTS AND CHALLENGES

The article represents the author's version of a retrospective analysis of the activities of the Ministry of Education and Science of Ukraine (hereinafter – MES) on the modernization of general secondary education in 2007–2010, when Ivan Vakarchuk was the Education Minister. His educational and political undertakings in this area became the subject of historical and pedagogical study for the first time. We regard the activities of the MES as a reflection of the state educational policy of Ukraine. This article is a chronological continuation of the authors' earlier studies of such policy in the period of independence of Ukraine. Key research methods are historical and contextual analysis of legislative, documentary, scientific, journalistic sources, a systematic approach, a comparison method, which made it possible to holistically reflect the strategic and tactical political and educational measures in school development in the specified period.

It was found that the chronicle and analytical reconstruction of the activities of both the MES and its leader in the context of social and historical events gives grounds for characterizing the work of I. Vakarchuk as sustained continuity between the initiatives of his predecessors and the projects of the minister by himself. At the same time, he persevered the nation-forming and Eurocentric vectors in the development of secondary schools. He made deeper reforms concerning the implementation and improving the procedure of the external independent testing of graduates' academic achievements (hereinafter – EIT) and the implementation of a democratic procedure for enrolling their test results as entrance examinations to higher education institutions. I. Vakarchuk presented EIT at the legislative level as the only one. This act significantly contributed to the motivation of the Ukrainian language study among the youth, the expansion of its functioning. He began a "radical reform" of teaching the school subjects such as physics, mathematics, and science, as well as the modernization of the content of school textbooks.

Summarizing the achievements of I. Vakarchuk as Minister of Education, it should be noted that the most important aspect of educational policy in the field of secondary education is the normative and legislative approval of the Ukrainian centrality of education. Recognizing the idea of the development of Ukraine as a nation-state, he implemented the principles of ethnic unity by measures of school education.

Keywords: Minister of Education and Science of Ukraine Ivan Vakarchuk; the state policy in education; secondary education; nation-building policy; school reforms.



Оксана Васюк – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи, зокрема формування професійної спрямованості майбутніх фахівців у закладах вищої освіти.

✉ o.vasiuk@nubip.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-0926-7599>



Марія Голєва –

аспірант кафедри педагогіки Національного університету біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: професійна освіта, зокрема формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки.

✉ golevagoeva31@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7394-9098>

УДК 378.147

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-165-170>

ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ІНТЕРАКТИВНИХ ФОРМ ТА МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті наведені проблеми, пов'язані з якістю підготовки майбутніх менеджерів, ідеться про невідповідність вимог роботодавців сучасного ринку праці підготовці випускників. У статті акцентується на тому, що випускник, найперше, повинен бути конкурентоспроможним і готовим до безперервного розвитку. Саме формування проектної компетентності допомагає випускникам успішно розвиватися в обраній ними професії. Одними з нововведень для формування проектної компетентності майбутніх менеджерів є такі інтерактивні методи і форми навчання: «проблемно-проектна» лекція, імітаційні методи активного навчання, проектно-ділова гра, метод проектів і кейс-метод. У статті описано методичні аспекти названих методів і форм навчання, розкрито їх суть та ефективність застосування у процесі професійної підготовки. Зроблено висновки, що аналізовані інтерактивні методи і форми навчання дозволяють активізувати мислення студентів, спонукають до самостійних рішень, а висока продуктивність навчання можлива лише при комплексному їх застосуванні.

Ключові слова: проектна компетентність, лекція, проект, інтерактивне навчання, проблемно-проектна лекція, компетентність.

Постановка проблеми. Сучасні соціальні запити в підготовці кадрів, готових до планування, проєктування, оптимальної організації своєї професійної діяльності обумовлюють появу в професійній компетентності майбутнього менеджера нових складових, в числі яких ми виділяємо проєктну компетентність. Від ступеня сформованості цієї компетентності залежить успішність майбутнього випускника на ринку праці, чи зможе той реалізувати себе повною мірою, що і викликає актуальність розгляду цього питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти формування та розвитку проєктної компетентності найбільш точно розкрито у дослідженнях Т.А. Парфенової. Проєктну компетентність автор визначає як складне інтегративне поняття, з управлінською, емоційно-особистісною, творчою складовими. Проєктна компетентність полягає в здатності розробляти і реалізовувати проєкти (Парфенова, 2018, с. 97). С.Б. Серякова зазначає, що будь-яку компетентність можна сформувати та перевірити лише в діяльності (Серякова, 2012, с. 38). А.А. Баранов, Р.Н. Шарфутдинов у своїх роботах розглядають, яка саме діяльність, а також які інтерактивні методи та форми формують проєктну компетентність у майбутніх спеціалістів (Баранов & Шарфутдинов, 2016). О.В. Касьянов розкриває можливість формування проєктної компетентності під час здобуття професійної освіти за допомогою методу проєктів (Касьянов, 2007).

Формулювання цілей статті. У нашому дослідженні ми дотримуємося думки Т.А. Парфенової про те, що проєктна компетентність є компонентом складної системи професійної компетентності, обумовлена сукупністю певних якостей особистості, її високим рівнем професійної підготовленості до проєктної діяльності (Парфенова, 2018, с. 62). Проєктна компетентність майбутнього менеджера характеризується його здатністю і готовністю застосовувати знання, уміння та особистісні якості, що забезпечать успішність виконання проєктної діяльності, усвідомленням соціальної значущості професії менеджера та особистої відповідальності за результат.

Будь-яка компетентність, як справедливо зазначила професор С.Б. Серякова в своїй роботі «Компетентнісний підхід в освіті: від теорії до практики», може бути сформована тільки в діяльності, і перевірити її можна тільки в діяльності (Серякова, 2012, с. 38). Спираючись на таке положення, припускаємо, що проєктна компетентність майбутнього менеджера як складова його професійної компетентності може бути оптимально сформована активною проєктною діяльністю студента в період навчання у закладі вищої освіти. Отже, невід'ємною навчально-виховного процесу, спрямованого на вирішення цієї проблеми, є інтерактивне навчання, здійснюване в різних формах спільної діяльності студентів. При цьому всі суб'єкти освітнього процесу взаємодіють один з одним, спільно вирішують навчальні завдання. Метою цієї роботи є розкрити ефективність застосування різних інтерактивних форм і методів навчання у формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Упровадження інтерактивних методів і форм навчання в освітній процес сучасного закладу вищої освіти орієнтує педагогів на надання студентам не готової системи навчальної інформації, а створення умов для ініціативності самих студентів, отримання знань шляхом активної діяльності.

У порівнянні з традиційними формами ведення занять, в інтерактивному навчанні змінюється взаємодія викладача і студента: активність педагога поступається місцем активності студентів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи.

Під час діалогового навчання студенти вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, ухвалювати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на заняттях організуються парна і групова робота, застосовуються дослідні проєкти, рольові ігри, йде робота з документами і різними джерелами інформації, використовуються творчі роботи.

Студент стає повноправним учасником навчального процесу, його досвід служить основним джерелом навчального пізнання. Педагог не дає готових знань, але спонукає учасників до самостійного пошуку і виконує функцію помічника в роботі.

Інтерактивні форми проведення занять:

- пробуджують у студентів інтерес;
- заохочують активну участь кожного в навчальному процесі;
- звертаються до почуттів кожного студента;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- надають багатоплановий вплив на студентів;
- здійснюють зворотний зв'язок (відповідна реакція аудиторії);
- формують у студентів думки і стосунки;
- формують життєві навички;
- сприяють зміні поведінки.

Концепція інтерактивного навчання передбачає кілька моделей навчання:

- 1) пасивна – студент виступає в ролі «об'єкта» навчання (слухає й дивиться);
- 2) активна – студент виступає «суб'єктом» навчання (самостійна робота, творчі завдання, курсові роботи / проекти тощо);
- 3) інтерактивна – взаємодія, рівноправне партнерство. Використання інтерактивної моделі навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових (ділових) ігор, спільне вирішення проблем.

Виключається домінування будь-якого учасника навчального процесу або будь-якої ідеї. З об'єкта впливу студент стає суб'єктом взаємодії, він сам є активним у навчанні, слідує своїм індивідуальним маршрутом.

Усі технології інтерактивного навчання діляться на неімітаційні та імітаційні.

Неімітаційні технології не передбачають побудови моделей досліджуваного явища і діяльності.

В основі імітаційних технологій лежить імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання, тобто відтворення в умовах навчання процесів, що відбуваються в реальній системі (Мельничук & Цибух, 2017, с. 71).

Сучасна педагогіка багата цілим арсеналом інтерактивних підходів, серед яких можна виділити наступні:

- творчі завдання;
- робота в малих групах;
- навчальні ігри (рольові ігри, імітації, ділові ігри);
- використання суспільних ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії);
- соціальні проекти та інші поза аудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, вистави, виставки);
- вивчення та закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- і аудіоматеріалами, використання питань);
- тестування;
- розминки;
- зворотний зв'язок;
- дистанційне навчання;
- обговорення складних і дискусійних питань і проблем (займи позицію, шкала думок, ПОПС-формула);
- вирішення проблем («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «сходи і змійки»);
- тренінги.

Надати допомогу в оптимальному засвоєнні навчального матеріалу дозволяє застосування такої форми інтерактивного навчання, як проблемна лекція. Проведення навчальних занять у такій формі дозволяє залучати студента до ситуації, яка вимагає від нього не просто актуалізувати свій життєвий досвід, а й якісно трансформувати його. У порівнянні з традиційними лекціями, проблемні лекції орієнтовані на активність студентів, а завданням педагога стає створення умов для їх ініціативи.

У рамках нашого дослідження викликає інтерес така інтерактивна форма, як «проблемно-проектна» лекція, докладний опис якої представлено в роботі А. А. Баранова, Р. Н. Шарафутдінова. Основне завдання «проблемно-проектної» лекції полягає в інтеграції методичного, предметного і проектного напрямків. Лекція складається з таких елементів: пізнавальна діяльність, пошук проблем, знаходження ідей, їх розробка і реалізація у вигляді проектної діяльності, упродовження розробок на практиці. Застосування такої форми інтерактивного навчання в навчальному процесі дозволить залучити студента до інноваційної діяльності і сформуванню у нього проєкту компетентність (Баранов & Шафарутдінов, 2016, с. 104).

А. М. Смолкін виділяє імітаційні методи активного навчання, тобто форми проведення занять, в яких навчально-пізнавальна діяльність побудована на імітації професійної діяльності. Їх мета – надати студентам можливість у творчій обстановці закріпити ті чи інші навички, акцентувати увагу на певному важливому понятті, категорії, законі (імітаційний тренінг, розігрування ролей, ігрове проєктування, дидактична гра). В умови імітаційної вправи повинно міститися обов'язкове протиріччя, елемент проблематики.

Після імітаційних вправ можна переходити до ділових ігор, які мають великий потенціал у формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів, засновані також на імітації професійної діяльності. Ігрове моделювання, як відзначають В. А. Сластьонін, Л. С. Подимова, має на меті розвиток творчого потенціалу, орієнтоване на пошук самостійного вирішення того чи іншого професійного завдання (Сластенин & Подимова, 2007, с. 48).

У навчальному процесі – це, швидше, рольова гра, адже студенти ще не уповні володіють своєю спеціальністю. Мета такої гри – сформуванню певні навички і вміння через активний творчий процес.

Перевага ділової гри як методу інтерактивного навчання полягає в можливості моделювання стандартних і нестандартних професійно-орієнтованих ситуацій, направлених на активізацію творчого мислення студентів, формування їх аналітичних умінь, розвиток здібностей колективної роботи, розкриття внутрішніх резервів особистості студента. Пріоритетним видом ділової гри, у рамках досліджуваної проблеми, є проєктно-ділова гра, яка спрямована на створення і запуск проєкту, набуття і відпрацювання навичок ефективної групової роботи.

Широкі можливості у формуванні проєктної компетентності майбутніх менеджерів відкриває застосування методу проєктів, який дозволяє студентам оволодіти компетенціями під час роботи над практичними завданнями, що поступово ускладнюються – проєктами. Провідною метою навчання за допомогою методу проєктів виступає створення умов, які сприяють формуванню специфічних умінь проєктування, дослідницьких умінь і навичок критичного мислення.

З позиції студентоцентрованого підходу О. В. Касьянов розкриває метод проєктів як навчання, що створює умови для творчої самореалізації, підвищує мотивацію до навчання, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей, відповідальності, самостійності здобувачів вищої освіти, умінню приймати рішення, планувати, оцінювати результати, а найголовніше, здобувачі набувають досвіду розв'язання реальних проблем у майбутній професійній діяльності (Касьянов, 2007).

До цих переваг проєктного навчання А. С. Сиденко додає: формування навичок самостійної орієнтації в джерелах, розвиток основних видів мислення, сприяння психічному розвитку здобувачів вищої освіти; привчання до реальної самоосвіти, формування творчого системного мислення, культури ділового спілкування та посилення уяви (Сиденко, 2003).

Уведення в освітній процес такого інтерактивного методу навчання сприяє оволодінню студентами системою знань про проєктну діяльність, засвоєння її способів, а також застосування отриманих навичок у процесі самостійної проєктної діяльності. Проєктний метод навчання, отже, виступає важливим ресурсом формування проєктної компетентності майбутніх менеджерів і повинен реалізовуватися в усіх видах діяльності студентів.

Кейс-метод (з англійського case – випадок, ситуація) – вдосконалений метод аналізу конкретних ситуацій, метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій (вирішення кейсів).

Метод кейсів являє собою вивчення, аналіз і ухвалення рішень відповідно до ситуації (проблеми), яка виникла в результаті подій, що відбулися, або може виникнути за певних обставин. Розрізняють польові ситуації, засновані на реальному фактичному матеріалі, і крісельні (вигадані) ситуації, кейси. Студенти повинні проаналізувати ситуацію, розібратися в суті проблем, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розглянуті інтерактивні методи і форми навчання дозволяють активізувати мислення студентів, інтенсифікувати вироблення самостійних рішень; це забезпечить велику продуктивність навчання. У формуванні проектної компетентності майбутніх менеджерів найбільший ефект дає комплексне застосування таких форм і методів інтерактивного навчання, як «проблемно-проектна» лекція, проектно-ділова гра, метод проектів і кейс-метод.

Експеримент щодо впровадження комплексного застосування вищезгаданих інтерактивних форм навчання під час здобуття професійної освіти перебуває на концептуально-діагностичному етапі дисертаційного дослідження на тему «Формування проектної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки».

Використані джерела

- [1] Парфёнова, Т. А. (2018). Формирование проектной компетентности будущих педагогов начальной школы: дис. канд. педагог. наук. Самарский государственный социально-педагогический университет. Самара, Россия.
- [2] Серякова, С. Б. (2012). Компетентностный подход в образовании: от теории к практике. *Совет ректоров*. (4). 34–40.
- [3] Мельничук, І. В., Цибух, Л. М. (2017). Використання інноваційних методів під час роботи із студентами-психологами. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. (V, 58). 71–72.
- [4] Баранов, А. А., Шарафутдинов, Р. Н. (2016). Формирование и развитие проектной компетентности как условие становления инновационного потенциала бакалавров педагогического образования и профессионального обучения. *Вестник Удмуртского государственного университета*. (3). 103–109.
- [5] Слостёнин, В. А., Подимова, Л. С. (2007). Готовность педагога к инновационной деятельности. *Сибирский педагогический журнал*. (1). 42–49.
- [6] Касьянов, О. В. (2007). Проектна технологія у навчально-виховному процесі: посіб. для самостійної роботи слухачів курсів підвищення кваліфікації. Луганськ, Україна.
- [7] Сиденко А. С. (2003). Метод проектов: история и практика применения. *Завуч для адм. шк.* (6). 96–111.

References:

- [1] Parfjonova, T. A. (2018). Formirovanie proektnoj kompetentnosti budushhix pedagogov nachal'noj shkoly: dis. kand. pedagog. nauk. Samarskij gosudarstvennyj social'no-pedagogicheskij universitet. Samara, Rossiya. (in Russian).
- [2] Serjakova, S. B. (2012). Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: ot teorii k praktike. *Sovet rektorov*. (4). 34–40. (in Russian).
- [3] Mel'ny`chuk, I. V., Cy`bux, L. M. (2017). Vy`kory`stannya innovacijny`x metodiv pid chas roboty` iz studentamy`-psy`xologamy`. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. (V, 58). 71–72. (in Ukrainian).
- [4] Baranov, A. A., Sharafutdinov, R. N. (2016). Formirovanie i razvitie proektnoj kompetentnosti kak uslovie stanovlenija innovacionnogo potenciala bakalavrov pedagogicheskogo obrazovanija i professional`nogo obuchenija. *Vestnik Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta*. (3). 103–109. (in Russian).
- [5] Slastjonin, V. A., Podimova, L. S. (2007). Gotovnost` pedagoga k innovacionnoj dejatel`nosti. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. (1). 42–49. (in Russian).
- [6] Kas`yanov, O. V. (2007). Proektna tehnologija u navchal`no-vy`hovnomu procesi: posib. dlya samostijnoyi roboty` sluxachiv kursiv pidvy`shhennja kvalifikacij. Lugans`k, Ukraїna. (in Ukrainian).
- [7] Sidenko A. S. (2003). Metod proektov: istorija i praktika primenenija. *Zavuch dlja adm. shk.* (6). 96–111. (in Russian).

Oksana Vasiuk, D. Sc. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Maria Holieva, postgraduate student of the Department of Pedagogy, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE MANAGERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article presents problems related to the quality of training of future managers, i.e., non-compliance with the requirements of employers in the modern labor market of graduate training. Not all existing methods and forms of training contribute to the proper level of project competence formation. The article emphasizes that the graduate, first of all, must be competitive and ready for continuous development. The project competence of the manager is characterized by his ability and willingness to apply knowledge, skills and personal qualities that will ensure the success of project activities, awareness of the social significance of the manager's profession and personal responsibility for the result. Project competence is a component of a complex system of professional competence, due to a set of certain personality traits, its high level of professional readiness for project activities. Thus, an integral part of the educational process aimed at solving this problem is interactive learning, carried out in various forms of joint activities of students. One of the innovations for the competent formation of project competence in the training of future managers is the following interactive methods and forms of learning: "problem-project" lecture, simulation methods of active learning, project-business game, project method and case method. The article describes the methodological aspects of these methods and forms of teaching. It is concluded that the considered interactive methods and forms of learning allow to activate students' thinking, to intensify the development of students' independent decisions that will ensure greater learning productivity. In the formation of project competence of future managers, the greatest effect is the complex application of such forms and methods of interactive learning as "problem-project" lecture, simulation methods of active learning, project-business game, project method and case method.

Keywords: *project competence; lecture; project; interactive learning; problem-project lecture; competence.*



Галина Корицька – кандидатка філологічних наук, доцентка, завідувачка кафедри філософії та суспільно-гуманітарних дисциплін Комунального закладу «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради, членкиня-кореспондентка Української Академії Акмеології, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних та практичних проблем електронної лінгводидактики; методики викладання української мови та літератури.

✉ kabinetzp@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6197-8067>

Світлана Богдзівич – учителька української мови та літератури, учителька-методистка Запорізької гімназії № 93 Запорізької міської ради Запорізької області, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: методика викладання української мови та літератури.

✉ bogdzi7@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3593-3794>



УДК 37.091.33:81]-028.22

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-171-179>

МОЖЛИВОСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ЕЛЕМЕНТІВ МЕДІАДИДАКТИКИ У ШКІЛЬНУ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНУ ОСВІТУ

У статті розглянуто загальні особливості інтеграції елементів медіадидактики в освітній процес, зокрема на уроках української мови та літератури. Виявлено протиріччя, що стосуються навчання/вивчення української в медіаосвітньому середовищі, окреслено певні переваги інтеграції медіа, що забезпечуватиме вивчення предмета на засадах медіадидактики. Увагу фіксовано на медіадидактичному моделюванні навчальних дій школярів під час використання медіапродуктів із метою виконання навчальних вправ. Розроблена авторами система завдань передбачає формування медіакомпетентності й досягнення очікуваних результатів. Аргументовано, що навчання здобувачів освіти на засадах медіадидактики сприятиме активізації пізнавальної діяльності, формуватиме інфомедійну грамотність, культуру. Виявлено наукові перспективні напрями модернізації шкільної освіти в умовах розвитку медіадидактики.

Ключові слова: українська мова та література; медіаосвіта; медіадидактика, медіакомпетентність.

Постановка проблеми. На сьогодні джерелом отримання інформації є сучасні засоби масової комунікації, які формують певні поведінкові моделі, забезпечуючи створення інформаційного середовища. Водночас модернізація освітнього простору, у контексті якого є і шкільна мовно-літературна освіта, набуває новітнього смислу, вимагає повноцінної взаємодії з сучасною медіасистемою, що сприяло б реалізації як навчальних, так і виховних функцій, формування як предметних, так і ключових компетентностей.

Медіаосвіта (як дія), що продукує медіакомпетентність (як результат), є «частиною освітнього процесу і спрямована на формування в суспільстві медіакультури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою масмедіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій», – зазначається в Концепції упровадження медіаосвіти в Україні (Концепція, 2016).

Складником медіапедагогіки є медіадидактика, яка, на думку Г. Онкович, «орієнтована на технології використання медіа з освітньою метою (...) вивчає закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, формування переконань з опертям на медіаджерела та використанням медіапродуктів» (Онкович, 2020).

Для забезпечення теоретичної і практичної бази навчання в нових умовах інформаційного суспільства важливим є моделювання програм, навчально-методичних комплексів, посібників, контенту. Учитель української мови та літератури повинен бути готовим до використання таких інструментів, які сприятимуть створенню інтелектуального продукту, допоможуть взаємодіяти в медіапросторі, розвиватимуть розумову й пізнавальну активність здобувачів освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. З'ясовуючи питання використання медіатехнологій в освітньому процесі відзначимо, що воно є актуальним і дослідники приділяють увагу його вивченню. Аналіз наукових праць показав, що інтеграцію медіаграмотності в різноманітні освітні практики розглядали С. Шейбе, Ф. Рогоу (Іванов, 2014). Інтернет-загрози, способи безпечної поведінки дитини у віртуальному просторі, психологічні проблеми стали об'єктом дослідження І. Литовченка, С. Максименка, С. Болтівця, М.-Л. Чепи, Н. Бугайової та інших (Литовченко, 2010). Питання розвитку медіадидактики вищої школи досліджувала Г. Онкович (Онкович, 2020). Рівень медіакультури шкільної молоді та дорослого населення, осмислення методологічних і методичних підходів до розгортання медіаосвіти в системі загальноосвітньої школи, соціально-психологічні аспекти масової комунікації вивчали О. Вознесенська, Л. Найдьонова, Н. Череповська та інші (Лабораторія, 2020). Медіакомпетентність та медіаграмотність як базові компетентності педагога НУШ досліджували І. Карпик, К. Шворак (Шворак, 2018).

Більшість робіт зазначених авторів стосується навчання у вищій школі, у них недостатньо висвітлено підходи до можливостей інтеграції елементів медіадидактики у шкільну практику, зокрема на уроках української.

Мета – визначення протиріч у навчанні/вивченні української в медіаосвітньому середовищі й можливостей інтеграції складових медіадидактики у шкільну мовно-літературну освіту.

Досягнення поставленої мети потребує розв'язання таких завдань:

- 1) розглянути можливості інтеграції складових медіадидактики у шкільну мовно-літературну освіту;
- 2) виявити протиріччя, що стосуються навчання/вивчення української в медіаосвітньому середовищі та окреслити певні переваги інтеграції медіа, що забезпечуватиме вивчення предмета на засадах медіадидактики;
- 3) запропонувати медіадидактичне моделювання навчальних дій здобувачів освіти з метою виконання навчальних прав.

Методи дослідження – теоретичні (аналіз наукової психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури, чинних нормативних документів, стандартів, програм тощо); емпіричні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні серед кількох форм такої освіти називає і шкільну, яка «включає інтегровану медіаосвіту (вико-

ристання медіадидактики в межах існуючих предметів), спеціальні навчальні курси, факультативи, гурткову, студійну та інші форми позакласної роботи» (Концепція, 2016, с. 14).

Аналіз і синтез спеціальних досліджень уможливив висновок: у шкільну мовно-літературну освіту на сьогодні активно акумулюються елементи медіадидактики, що зумовлено впливом євроінтеграційних тенденцій, суміжних наук, упровадженням компетентнісного, діяльнісного підходів до навчання української мови та літератури, вимогами нормативних документів, специфікою організації навчання в умовах пандемії тощо. Зауважимо, що змінюється й роль учителя, де професійні компетентності є необхідними складовими його саморозвитку, самореалізації. Визначаємо компетентності, які охоплюють *трудова функції* (навчання учнів предметів: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова); *партнерської взаємодії з учасниками освітнього процесу* (психологічна, емоційно-етична, педагогічного партнерства); *організація безпечного та здорового освітнього середовища* (здоров'язбережувальна, проєктувальна); *управління освітнім процесом* (прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична); *безперервного професійного розвитку* (інноваційна компетентність) (Професійний стандарт, 2020, с 6–9).

Зауважимо, що сучасний педагог без особливих зусиль моделює віртуальний освітній простір, використовує медіазасоби й медіаджерела з метою посилення мотивації та активізації пізнавальної діяльності здобувачів освіти, формування їхньої інформаційної культури, самостійної роботи з різними джерелами інформації, спільного вирішення дослідницьких, проблемно-пошукових завдань тощо. Відзначаємо, що «віртуалізація в царині суспільного життя й інтеграція інформаційних просторів відкриває можливості для життєдіяльності в новітньому середовищі, для формування знань, умінь та навичок як сучасного вчителя, так і учня» (Корицька, Подлесна, 2016, с. 3).

Інтеграція України в міжкультурний світовий простір, оновлення змісту шкільної освіти з урахуванням наукових досягнень, де складовими в контексті сучасної педагогіки виступає інноваційність, інтерактивність, мобільність, спонукає до використання технологій, які забезпечили б навчання такими засобами, які сприятимуть самореалізації, саморозвитку особистості, набуттю компетентностей.

Навчання/вивчення української в медіаосвітньому середовищі призводить до виникнення протиріччя, що стосуються різних аспектів упровадження складових медіадидактики у шкільну мовно-літературну освіту.

По-перше, між рівнем педагогічної та медіапсихологічної компетентності вчителя-предметника, його готовності до впровадження медіаосвіти в освітній процес, так і рівнем готовності здобувачів освіти.

По-друге, протиріччя між формуванням медіакультури здобувача освіти, підготовкою особистості до нешкідливої та продуктивної взаємодії із сучасними засобами масмедіа та її усвідомленням власної ролі, поведінки в медіасередовищі.

По-третє, між медіабізнаністю школяра та вмінням убезпечитися від різного виду впливів і вільно послуговуватися інформаційними джерелами.

По-четверте, між ІКТ-уміннями, спілкування за допомогою медіазасобів, здобуття необхідної інформації, свідоме сприйняття, критичне її тлумачення й розумінням реальності, осмисленням того, що відбувається навколо.

По-п'яте, між забезпеченням індивідуальних потреб особистості й вимогами чинної програми з предмета, формуванням медіакомпетентності здобувача освіти та можливістю вирішення ним поставлених завдань на уроках мови чи літератури.

По-шосте, між розвивальними можливостями взаємодії в медіапросторі й дотриманням державою запобіжних заходів у медіаінформаційному полі та від здатності кожного учня чинити опір медіаінформаційним впливам.

Однак зауважимо, що знання й розуміння наведених суперечностей сприятиме модернізації шкільної освіти, зокрема й мовно-літературної, відкриттю наукових перспектив, уведенню

нових понять, передбачатиме використання медіазасобів, які ефективно й на належному рівні забезпечуватимуть виконання освітніх завдань. Поділяємо думку Г. Онкович, що «технології медіаосвіти, об'єднані поняттям «медіадидактика», сьогодні передбачають залучення до навчання як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій, а саме – програмно-апаратних засобів і пристроїв, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи і системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збору, накопичення, зберігання, обробки і передачі інформації» (Онкович, 2020, с. 132).

Попри суперечності, які мають місце при впровадженні медіадидактики у шкільний освітній процес, варто виокремити й позитивні аспекти.

1. Створюються медіаосвітні середовища, які забезпечують навчання/вивчення української на засадах медіадидактики.

2. Засобами медіа формуються компетенції (знання, навички), які необхідні сучасній людині для життєдіяльності.

3. Використання медіапродуктів загалом, і на уроках зокрема, удосконалює критичне мислення здобувачів освіти, заохочує до міжкультурного діалогу, сприяє інноваціям, творчості.

4. Відбувається формування медіаінформаційної, візуальної грамотності школярів, які сприятимуть ефективному й безпечному використуванню медіа, усвідомленому застосуванню контенту тощо.

5. На сьогодні розвиток теорії та практики навчання здобувачів освіти на засадах медіадидактики сприяє пошуку методів і форм навчання, які відповідали б сучасним європейським та світовим стандартам у цій сфері.

6. Формується соціальна толерантність (навички спілкування в мережах, вміння протидіяти мові ворожнечі тощо), стійкості до впливів (вміння ідентифікувати прояви пропаганди, фейки й інструменти маніпуляції та ін.).

7. Набуває важливого значення цифрова безпека (навички особистої кібербезпеки, вміння запобігати ризикам у комунікації).

Наразі в освітньому процесі не обійтися без складових медіадидактики в сучасній загальноосвітній школі. Педагого активно використовують медіаконтент на уроках, добирають медіа і створюють власну медіапродукцію. Завдяки онлайн-застосункам утілюють ідеї, розвивають власну інноваційність і креативність, навчають школярів дозовано споживати інформацію, використовувати медіа для соціального блага.

Медіадидактика відкриває значні можливості в навчанні української мови та літератури. Вона дає змогу зробити освітній процес інтерактивним, різноманітним, психологічно збалансованим, сформувавши мотивацію саморозвитку особистості, що стимулює школярів позитивно ставитися до вивчення предмета. Завдання педагога – добирати методи, орієнтовані на реальний практичний результат, значущий для кожного здобувача освіти. Застосовувати такі прийоми роботи, види завдань, які сприяли б розвитку художнього сприйняття, естетичного смаку школярів, формували б здібності критично аналізувати художні медіатексти, інтерпретувати їх й оцінювати, розвивали б як ключові, так і предметні компетентності особистості. На нашу думку, враховуючи набутий досвід, до мотивації навчальної діяльності здобувачів освіти на уроках української з використанням медіатехнологій не варто ставитися як до розваги чи способу зняття напруги й розрядки. Уроки доцільно моделювати так, щоб спонукати учня до активності, до бажання самому працювати з інформацією, заохочувати відпрацьовувати уміння й навички, розвивати медіаактивність особистості її соціальну та громадянську відповідальність.

У межах означеної теми, з огляду на складові медіакомпетентності, які виділили С. Ауфенангер та інші дослідники (пізнавальна – знання, розуміння й аналіз медіа); моральна – розгляд та оцінка медіа в етичному аспекті; соціальна – вивчення впливу медіа на різні категорії та соціальні групи населення; ефективна – за допомогою медіа люди спілкуються й отримують задоволення; діяльнісна – навички самостійного використання медіа та організація роботи

з ними) (Шворак, 2018, с. 2), пропонуємо види вправ, які використовуємо на уроках української мови та літератури.

«*Факти й судження в заголовках*». Зміст завдання: визначити вид речення в заголовку, відрізнити факт від судження. Зміст діяльності: види речень, вплив речень на емоційний стан людей. Приклади. 1. У школах Запоріжжя відновлюють навчання офлайн (просте, односкладне, неозначено-особове; факт, можна перевірити, є офіційні джерела). 2. Стало відомо, хто цьогоріч можна реєструватися на додаткове ЗНО (складне, складнопідрядне; факт, можна перевірити, є офіційні джерела). Найкращі сукні в пасторальному стилі весна-літо-2021 (просте, односкладне, називне; судження – для кого найкращі тощо).

Складові медіакомпетентності: уміння відрізнити факти від суджень, ідентифікувати прояви пропаганди, фейки й інструменти маніпуляції (зокрема, через заголовки); базові навички емоційного інтелекту (ідентифікувати вплив медіа на емоції людини).

«*Мійте новини*». Зміст завдання: інтеграція інфомедійної грамотності у предмет для усвідомлення значення медіа в житті людини (обмежений час для сприйняття інформації). Зміст діяльності: на початку заняття планується робота у групах протягом двох хвилини, де школярі гортають стрічку новин, шукаючи заголовок, яким би хотілося поділитися. Після чого – запитання вчителя.

Складові медіакомпетентності: уміння ідентифікувати емоційний вплив медіа, усвідомлення раціонального споживання медіаконтенту та свідомого споживання й поширення інформації.

«*Діалог із комунальними службами*». Зміст завдання: визначити, які з речень діалогу є повними, неповними, двоскладними й односкладними, обґрунтувати власну позицію щодо визначеного питання. Зміст діяльності: скласти діалог; визначити речення, обґрунтувати. Приклад:

- Потрібна допомога.
- У чому проблема?
- Запах газу на кухні.
- До приїзду служби перекрийте кран, відчиніть вікно, не вмикайте світло.

Складові медіакомпетентності: уміння ставити запитання, обґрунтовувати власну позицію, навички етичного спілкування, приймати рішення.

«*Пости лідерів думок у фейсбук*». Зміст завдання: види речень, роль синтаксичних конструкцій у мовленні, усвідомлення шляхів впливу лідерів думок на формування поглядів інших. Зміст діяльності: визначити види речень у публікації лідера думок, з'ясувати роль синтаксичних конструкцій у мовленні. Для прикладу рекомендуємо брати публікації людей, які впливають на думку інших у соцмережі «Фейсбук».

Складові медіакомпетентності: уміння використовувати медіа для соціального блага, усвідомлення шляхів впливу лідерів думок на формування поглядів фоловерів.

Медіатексти. Зміст завдання: аудіювання, пошук додаткової інформації, перевірка джерел інформації, аналіз й обговорення медіатекстів. Зміст діяльності: з'ясувати історію виникнення праски, знайти додаткові джерела інформації, здійснити аналіз (стаття у «Вікіпедії» «Праска»).

Складові медіакомпетентності: уміння ефективно шукати інформацію та працювати з джерелами (першоджерелами).

Репортаж. Зміст завдання: створення, розуміння, усвідомлення впливу на суспільство мовлення в репортажах. Зміст діяльності: змодельовати репортаж із місця події – битви дракона Грицька з лицарями (за твором Ю. Винничука «Місце для дракона»).

Складові медіакомпетентності: вміння шукати та працювати з джерелами, визначати жанри журналістських повідомлень, навички етичного спілкування.

Рольова гра «Тобі пише незнайома людина». Зміст завдання: створення діалогу в месенджері, обговорення питань кібербезпеки. Зміст діяльності: змодельовати діалог (із можливими небезпечними наслідками) з незнайомою людиною в інстаграмі.

Складові медіакомпетентності: розуміння цифрового сліду, навички з особистої кібербезпеки, уміння запобігати ризикам у комунікації (протидія кібербулінгу, грумінгу).

Авторство. Зміст завдання: робота з цитатами, перекручені цитати, пошук цитат, визначення авторства цитат, дотримання норм авторського права. Зміст діяльності: заповнити таблицю на встановлення відповідності: цитата-автор (наприклад, за темою «Цитата як спосіб передачі чужого мовлення»; для вивчення творчості письменників).

Складові медіакомпетентності: розуміння понять цензури, самоцензури, дотримання норм авторського права, академічної доброчесності.

«Займи позицію». Зміст завдання: висловлення думки, уміння обґрунтовувати власну позицію, ставити запитання. Зміст діяльності: стати на бік того чи іншого персонажа літературного твору; висловлювати думки щодо зазначеного питання. Наприклад, п'єса І. Котляревського «Наталка Полтавка»: обґрунтувати позицію, ставши на бік одного з героїв (Терпилиха – Наталка; Петро – Микола).

Складові медіакомпетентності: уміння ставити запитання, обґрунтовувати власну позицію, висловлювати думки.

Резюме. Зміст завдання: створення резюме, аналіз власних досягнень (офіційно-діловий стиль). Зміст діяльності: «приміряти» роль працедавця й перевірити резюме кандидата на посаду, наприклад, логіста.

Складові медіакомпетентності: уміння систематизувати й аналізувати інформацію.

Маніпуляції. Зміст завдання: ідентифікація маніпуляцій у медіатекстах, вплив на емоції, застосування образних мовних засобів. Зміст діяльності: робота з текстом, ідентифікувати маніпуляції (наприклад, «Не я покинула, а ти не зміг удержати мене»; «Вона, у свою чергу, питає... повторюючи: «Чи тимиш мене?» (за твором І. Франка «Сойчине крило»)).

Складові медіакомпетентності: уміння аналізувати передумови та причини події, ідентифікувати маніпуляції в медіатекстах та вплив медіа на емоції людей.

«Маніпулятор» – «жертва». Зміст завдання: моделювання ситуації спілкування маніпулятора із жертвою. Зміст діяльності: ознайомитися з маніпулятивними прийомами (ефект новизни – «новий смак», брак часу – «поспішайте», узагальнення – «усім відомо, що...»). Дати відповіді «маніпуляторам» «жертви» за фразами-шаблонами. Наприклад, «На жаль, я не можу..., бо...»; «Мені не хочеться вас засмучувати, але моя відповідь «ні», адже...»; «Я мушу відмовитися від вашої пропозиції, тому що...».

Складові медіакомпетентності: усвідомлення впливу маніпуляцій на емоції людей.

Мова ворожнечі. Зміст завдання: розпізнавання мови ворожнечі та безпеки її використання в медіа. Зміст діяльності: виокремити фрази з повісті-казки Ю. Винничука «Місце для дракона». Наприклад, «Та у вас, як хто на п'ядь вищий, то вже й велетень»; «Ваш дракон... несповна розуму»; «Моравські печери куди кращі».

Складові медіакомпетентності: уміння ідентифікувати та протидіяти мові ворожнечі, стереотипам і дискримінації.

Реклама. Зміст завдання: аналіз соціальної реклами, принципи роботи агрегаторів новин, ефективний пошук інформації. Зміст діяльності: переглянути рекламу і знайти методи маніпуляції в ній. Наприклад, авторитет (відомі постаті в рекламі); комплекс переваги («Адже ми цього варті»); апеляція до прогресу («Відкривайте світ з...»).

Складові медіакомпетентності: уміння аналізувати рекламу, розрізняти її типи (соціальна, комерційна, піар, контекстна тощо), ідентифікувати вплив медіа на емоції людей.

Створення сторінки персонажа літературного твору в соціалізації. Зміст завдання: пошук інформації, робота з нею. Зміст діяльності: створити літературний портрет за допомогою інтернет-ресурсів або зобразити самостійно (Наприклад, «Сторінка Герасима Калитки в інстаграмі»).

Складові медіакомпетентності: уміння втілювати ідеї завдяки онлайн-інструментам, аналізувати художні твори, пошук інформації та робота з нею.

Візуалізація прочитаного шляхом сторіборд/сторітелінг. Зміст завдання: обґрунтування власної позиції, відділення емоцій від раціонального сприйняття. Зміст діяльності: ознайомитися з поняттям «сторіборд», етапами створення цього продукту, розробити сторіборд за зміс-

том повісті (аналіз твору шляхом створення сторіборду). (Наприклад, «Сторіборд за повістю «Вітька + Галя, або Перше кохання»).

Складові медіакомпетентності: уміння обґрунтувати власну позицію, відділяти емоції від раціонального сприйняття, уміння оцінювати та інтерпретувати події.

Створення стрічки новин за подіями літературного твору. Зміст завдання: пошук інформації, оцінка суспільної значущості її, уміння ставити запитання. Зміст діяльності: аналізувати текст шляхом створення стрічки новин у пошуковій системі «Гугл». (Наприклад, «Стрічка новин за повістю М. Коцюбинського «Тіні забутих предків»).

Складові медіакомпетентності: уміння аналізувати передумови та причини подій, ставити запитання, пошук інформації, оцінка її суспільної значущості.

На нашу думку, шкільна мовно-літературна освіта здатна повноцінно реалізувати завдання медіаосвіти, медіадидактики, формувати певні медіакомпетентності. Окрім цього, сьогочасний учитель свідомий того, як успішно й ефективно створювати медіасередовище, щоб методично вмотивовано використовувати медіатехнології в освітньому процесі, щоб забезпечити реалізацію певних завдань на уроках української мови та літератури, які технології, методи, принципи, засоби є найбільш дієвими в умовах розвитку медіапростору, як підготувати здобувачів освіти до медіавзаємодії.

Вивчення психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми, нормативних документів, бесіди з учителями української мови та літератури, які використовують засоби медіатехнологій на уроках, метод анкетування дали змогу визначити умови, за яких використання засобів медіадидактики буде успішною: комплексна робота й системність у набутті медіакомпетентностей як педагогами, так і здобувачами освіти; поетапність у формуванні комунікативних умінь і навичок у розробленні завдань, розвиток умінь працювати з різними видами інформації, створення медіадидактичного контенту; мотивація пізнавальної діяльності школярів шляхом моделювання ситуацій спілкування, проблемно-пошукових, творчих завдань (знаходити, сприймати, аналізувати, оцінювати, систематизувати, зіставляти різноманітні факти та відомості); доступність, посильність виконання вправ для кожного учня; наявність зворотного зв'язку.

Висновки й перспективи подальших досліджень. Визначаючи протиріччя в навчанні/вивченні української в медіаосвітньому середовищі й можливостей інтеграції складових медіадидактики у шкільну мовно-літературну освіту дійшли висновку, що вчителі готові навчати на засадах медіадидактики, засобами медіа формувати компетенції, необхідні сучасній людині, спонукаючи критично аналізувати художні медіатексти, інтерпретувати і кваліфіковано оцінювати, формувати здібності до інтелектуальної творчості, колективної діяльності та самоосвіти, протистояти медійним маніпуляціям тощо. Розвиток теорії та практики навчання здобувачів освіти на засадах медіадидактики сприятиме пошуку методів і форм навчання, які відповідали б сучасним європейським та світовим стандартам.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в упровадженні такої медіадидактичної технології навчання, яка б визначала особливості пізнавальної діяльності здобувачів освіти в умовах розвитку освітніх інновацій, яка забезпечувала б розуміння особистістю власної місії в медіапросторі, спонукала створювати нові елементи медіакультури сучасного суспільства тощо.

Використані джерела

- [1] Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. Президія Національної академії педагогічних наук України. (2016). Президія Національної академії педагогічних наук України. Протокол. (2016, № 1–7/6–150). URL: <https://cutt.ly/2bvDmfF>. Дата звернення: Січень 3, 2021.
- [2] Онкович, Г. В. (2020). Розвиток медіадидактики вищої школи: український досвід. *Обрії друкарства*, 1(8), 130–150. URL: <https://cutt.ly/FndB4G0>. Дата звернення: Січень 5, 2021.
- [3] Іванов, В. Ф., Волощенко, О. В. (2014). Медіаграмотність: підручник для вчителя. Київ, Україна: Центр вільної преси, Академія української преси.

- [4] Литовченко, І. В. та ін. (2010). Діти в інтернеті: як навчити безпеці у віртуальному світі. Київ, Україна: ТОВ «Видавничий Будинок «Аванпост-Прим», URL: <https://cutt.ly/unp4J4P>. Дата звернення: Січень 24, 2021.
- [5] Лабораторія психології масової комунікації та медіаосвіти. (2021). URL: <https://cutt.ly/snp3KfR>. Дата звернення: Січень 24, 2021.
- [6] Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020). URL: <https://cutt.ly/4bQ0LW0>. Дата звернення: Січень 25, 2021.
- [7] Корицька, Г., Подлесна, І. (2016). Реалізація проблемно-пошукової, дослідницької діяльності учнів засобами веб-квест технології. *Українська мова і література в школах України*, 11, 3–7.
- [8] Шворак, К. В. (2018). *Медіакомпетентність та медіаграмотність – базові компетентності педагога НУШ*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/3.pdf>. Дата звернення: Січень 7, 2021.

References

- [1] Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini. Prezydiia Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. (2016). Prezydiia Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy. Protokol. (2016, № 1–7/6–150). URL: <https://cutt.ly/2bvDmfF>. Data zvernennia: Sichen 3, 2021. (in Ukrainian).
- [2] Onkovych, H. V. (2020). Rozvytok mediadyaktyky vyshchoi shkoly: ukrainskyi dosvid. *Obrii drukarstva*, 1(8), 130–150. URL: <https://cutt.ly/FndB4G0>. Data zvernennia: Sichen 5, 2021. (in Ukrainian).
- [3] Ivanov, V. F., Volosheniuk, O. V. (2014). *Mediahramotnist: pidruchnyk dlia vchytelia*. Kyiv, Ukraina: Tsentr vilnoi presy, Akademiia ukrainskoi presy. (in Ukrainian).
- [4] Lytovchenko, I. V. ta in. (2010). Dity v interneti: yak navchyty bezpetsi u virtualnomu sviti. Kyiv, Ukraina: TOV «Vydavnychiy Budynok «Avanpost-Prym», URL: <https://cutt.ly/unp4J4P>. Data zvernennia: Sichen 24, 2021. (in Ukrainian).
- [5] Laboratoriia psykholohii masovoi komunikatsii ta mediaosvity. (2021). URL: <https://cutt.ly/snp3KfR>. Data zvernennia: Sichen 24, 2021. (in Ukrainian).
- [6] Profesiinyi standart za profesiiami «Vchytel pochatkovykh klasiv zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel zakladu zahalnoi serednoi osvity», «Vchytel z pochatkovoї osvity (z dypломom molodshoho spetsialista)» (2020). URL: <https://cutt.ly/4bQ0LW0>. Data zvernennia: Sichen 25, 2021. (in Ukrainian).
- [7] Korytska, H., Podliesna, I. (2016). Realizatsiia problemno-poshukovoi, doslidnytskoi diialnosti uchniv zasobamy veb-kvest tekhnolohii. *Ukrainska mova i literatura v shkolakh Ukrainy*, 11, 3–7. (in Ukrainian).
- [8] Shvorak, K. V. (2018). *Mediаkompetentnist ta mediаhramotnist – bazovi kompetentnosti pedahoha NUSH*. URL: <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2018/12.1/3.pdf>. Data zvernennia: Sichen 7, 2021. (in Ukrainian).

Halyna Korytska, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Philosophy and Social Sciences and Humanities of Zaporizhzhia Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education named after Zaporizhzhia Regional Council, Zaporizhzhia, Ukraine.

Svitlana Bohdziiyevych, teacher of Ukrainian language and literature of Zaporizhzhia gymnasium № 93 of Zaporizhzhia City Council of Zaporizhzhia region, teacher-methodologist, Zaporizhzhia, Ukraine.

POSSIBILITIES OF INTEGRATION OF MEDIA DIDACTICS ELEMENTS IN SCHOOL LANGUAGE AND LITERARY EDUCATION

The general features of the introduction of media didactics in school education focused on technologies of application of media in the educational process are considered in the article. It is emphasized that media didactics opens opportunities in teaching Ukrainian, which provides interactivity of the educational process, the formation of motivation for self-development of the individual, stimulates students to have a positive attitude to learning the subject. Contradictions related to various aspects of implementation (between access to media and the availability of software; the level of pedagogical and media psychological competence of teachers and the level of students; the formation of media culture of the individual and awareness of his/her role in the media environment; between ICT skills, communication

through the media, obtaining the necessary information and understanding of reality; developmental opportunities for interaction in the media space and the ability to resist media information influences; ensuring the needs of the individual and the requirements of the current program on the subject). Certain advantages are outlined (teaching Ukrainian on the basis of media didactics is introduced; necessary competencies, media information literacy, critical thinking are formed by means of media; intercultural dialogue is encouraged, creativity is developed; new forms of education are introduced; social tolerance is formed; digital value is given). Attention is focused on media didactic modeling of educational actions of schoolchildren during the use of media products in order to perform educational, problem-solving exercises. The system of tasks developed by the authors provides for the formation of media competencies and the achievement of expected results. It is argued that the education of students based on media didactics will promote the activation of cognitive activity, will form information literacy, culture. The scientific perspective directions of modernization of school education in the conditions of development of media didactics are revealed.

Keywords: Ukrainian language and literature; media education; media didactics, media competence.



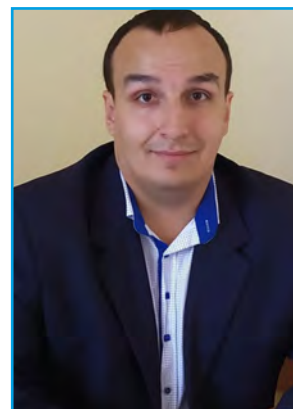


Ангеліна Альбоща – студентка 5 курсу факультету іноземних мов Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна (спеціальність «Французька мова і література та переклад»), м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: загальні основи дидактики, процеси виховання, методи виховання, кейс-технології, педагогічна творчість, сторітелінг.

 angelina9493@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3430-0370>



Олексій Наливайко –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, заступник декана з наукової роботи факультету психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна.

Коло наукових інтересів: цифрові технології навчання, дистанційне навчання, мобільні засоби навчання, цифровізація процесу вивчення іноземних мов, компаративістська педагогіка, інноваційні освітні технології, диференційоване навчання у закладах освіти, компетентнісний підхід в освіті.

 nalyvaiko@karazin.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-7094-1047>

УДК 373.3.015.311.091.33–027.22:398.21

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-180-188>

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ КАЗОК НА ОСНОВІ РЕАЛЬНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ

У статті розглянуто методи формування свідомості та методи формування суспільної поведінки дітей молодшого шкільного віку через застосування вчителем казок в освітньому процесі. Аналіз історичних джерел дозволяє зробити висновок, що питанню підвищення ефективності приділяло увагу чимало вчених з різних країн світу ще із XVII століття. У статті також визначені поняття «казки», «педагогічної творчості» та досліджено питання, які конкретно казки рекомендовано використовувати педагогам у роботі та на що слід звертати увагу при доборі таких казок. У дослідженні проаналізовано особливості процесів сприйняття та запам'ятовування дітьми молодшого шкільного віку, відповідно до яких зроблено висновок стосовно до речності й ефективності використання казок у процесі навчання. Акцентується на конкретних шляхах пошуку ідей для казок. У результаті дослідження визначено, що таких шляхів існує два – апелювання до загальновідомих світових проблем або ж створення казки на основі «живого» прикладу з реального життя колективу класу. Також у статті надаються рекомендації щодо того, на що вчителю необхідно звертати увагу, аби казка була повчальною та етичною одночасно, та даються пропозиції щодо вирішення конфліктної ситуації – основи казки, шляхом залучення ді-

тей до процесу написання казки та подальшого обговорення варіантів її фіналу. Констатується, що казка є дієвим механізмом формування свідомості та світогляду дитини, а також робиться висновок про беззаперечну перевагу казки як механізму розуміння конкретної проблеми з наукової точки зору та ефективного механізму виховання дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: казки; учні; процес виховання; методи виховання; молодший шкільний вік.

Вступ. Трансформація освітнього процесу, притаманна ХХІ століттю, зумовлює пошук нових та перегляд уже наявних методів та форм донесення інформації до учнівської молоді та її виховання. Як відомо, одним з основних елементів педагогіки як науки є виховна діяльність, що спрямована на полегшення пристосування підростаючого покоління до умов сучасного йому суспільного життя, яка здійснюється уповноваженими на це особами у визначених закладах освіти. Саме по собі виховання – цілеспрямований і чітко організований процес формування якостей особистості. Методи виховання – це система засобів виховного впливу, які визначають відносини між вчителем і учнями, і які спрямовані на формування в останніх певних навичок, поглядів, переконань тощо. Загалом усі методи виховання можна поділити на такі великі групи, як:

- 1) методи формування свідомості;
- 2) методи формування суспільної поведінки;
- 3) методи стимулювання поведінки;
- 4) методи контролю та аналізу рівня вихованості (Фіцула, 2002).

У своєму дослідженні зупинимося більш детально на методах формування свідомості дітей та методах формування суспільної поведінки. Яким же чином можна вплинути на свідомість дітей, щоб сформувати конкретні уявлення, наприклад, морального характеру? Як зробити це найбільш ефективно та найбільш цікаво для самих вихованців? Один зі шляхів вирішення такої проблеми – застосування знайомих та звичних дитині форм діяльності в освітньому процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Наукові джерела (Фесюкова, 2000), (Сухомлинський, 1997), (Chouvier, 2018), (Hétier, 2017), (Gillig, 1997), (Lafinestre, J-Y. Couedel, Y., 2010), (Цись, 2013) показують, що методика виховання дітей казкою не нова і дуже багатогранна. Це питання цікавила багатьох педагогів з різних країн світу. При цьому кожен із дослідників акцентував свою увагу на конкретному аспекті роботи. Так, наприклад Л. Фесюкова у роботі «Виховання казкою» виокремлює цілу систему методів запровадження казки в освітній процес. Зокрема, авторка виділяє так звані «творчі методи» роботи з казкою, серед яких: знайомі герої в нових обставинах; колаж із казок; рятувальні ситуації у казках; казки про фантастичні країни, знайома казка по-новому тощо (Фесюкова, 2000). Місце казки в освітньому процесі досліджували В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші, вони перетворили казку на невід’ємну частину процесу навчання, застосовуючи її сюжет до конкретної теми (Сухомлинський, 1997). Французькі вчені – Б. Шув’є (Chouvier, 2018), Р. Етьє (Hétier, 2017), Ж.-М. Жілі (Gillig, 1997), Ж.-І. Лафінестр (Lafinestre, J-Y. Couedel, Y., 2010) цікавилися казками по-особливому; їм належать, відповідно, такі дослідження: «Влада казок», «Створити виховний простір з чудовими казками», «Казка у педагогіці та перевихованні» та «Педагогічні казки. Коли дивовижне стає виховним». Питання створення казок учасниками освітнього процесу досліджували Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Кудзілов, А. Гнезділов та інші. Ці вчені розробляли новий метод казкотерапії – метод, що використовує казкову форму для корекції емоційних порушень і вдосконалення взаємостосунків дітей із навколишнім світом (Цись, 2013).

Керуючись поширеністю застосування казок в освітньому процесі, зазначимо, що **метою нашої статті** є висвітлення дослідження процесу виховання дітей молодшого шкільного віку шляхом запровадження в освітній процес казок на основі реальних життєвих ситуацій.

Виходячи із заданої мети сформулюємо такі завдання дослідження:

- визначити зміст основних понять дослідження;
- з’ясувати доречність використання казок у процесі навчання дітей молодшого шкільного віку;

- визначити шлях уведення казок в освітній процес для найбільш ефективного досягнення виховної мети у процесі загальноосвітньої підготовки.

Виклад основного матеріалу. Проаналізувавши історичні джерела (Скільський, 2011), (Сухомлинський, 1977), ми дійшли висновку, що ця тема не втрачає своєї актуальності вже близько чотирьох століть. Так, ще у 1620-х роках основоположник наукової демократичної педагогіки Я. Коменський почав застосовувати педагогічну творчість для прищеплення учням інтересу до навчання. Так, він використовував на уроках власні п'єси, засновані на подіях шкільного життя, їх ставили на шкільній сцені. Згодом Я. Коменський зібрав ці п'єси в окремій збірці та видав під назвою «Школа-гра» (Скільський, 2011, с. 91).

Казка також є популярним інструментом, що полегшує розуміння і засвоєння дітьми навчального матеріалу. Застосування казок у процесі навчальної діяльності широко застосовується як у вітчизняній педагогіці, так і зарубіжній.

В Україні найбільш яскравим прикладом застосування казок у навчальному процесі є досвід В. Сухомлинського, який широко використовував їх у своїй повсякденній вчительській роботі. У праці «Серце віддаю дітям» відомий педагог пояснює роль казки так: «Казка, гра, фантазія – животворне джерело дитячого мислення, благородних почуттів і прагнень. Багаторічний досвід переконує, що естетичні, моральні та інтелектуальні почуття, які народжуються в душі дитини під враженням казкових образів, стимулюють потік думки, який пробуджує до активної діяльності мозок, зв'язує повнокровними нитками живі острівці мислення. Під впливом почуттів, що пробуджуються казковими образами, дитина вчиться мислити словами. З казки бере дитина перші уявлення про справедливість і несправедливість. Початковий етап ідейного виховання теж відбувається за допомогою казки. Діти розуміють ідею лише тоді, коли її втілено в яскраві образи» (Сухомлинський, 1977, с. 93). Тож, казка є дієвим інструментом впливу на свідомість дитини, пробудження у неї конкретних уявлень, формування думок.

Цю ж позицію поділяє чимало вчених (Chouvier, 2018), (Hétier, 2017), (Gillig, 1997), (Lafinestre, J-Y. Couedel, Y., 2010), (Magnin, 2005; 2014) різних країн світу. Розглянемо, наприклад, досвід французьких педагогів. П.-А. Манья написав цикл казок, спрямованих на покращення екологічної ситуації у світі, зібрані під назвою «Казки Землі». До прикладу, у казці «Чарівний ключ» автор розповідає історію, в якій батько із донькою, які зазвичай їздили на роботу і до школи на автомобілі, одного дня через зламаний ключ від авто були змушені піти пішки. Протягом цього маршруту, який тривав усього лише близько кілометра, батько із дитиною, по-перше, провели час разом за цікавою розмовою, по-друге, помітили чудові магазинчики довкола, яких раніше взагалі не помічали. І вирішили ходити так пішки кожної п'ятниці. І ось на шляху їм трапляється скоб'яна лавка, вітрина якої закликає: «Тут ремонтують будь-які ключі». Коли батько заходить до крамнички, він бачить старого продавця, який дістає чарівну скриньку і пропонує чоловікові покласти зламаного ключа до неї. За кілька секунд ключ уже був полагоджений. Проте продавець зауважив, що цей ключ – чарівний, і користуватися ним можна буде кожен день, окрім п'ятниці. Так чоловік зможе виконати свою обцянку перед донькою. Коли здивований чоловік хотів дістати гроші, аби заплатити за ремонт, продавець йому заперечив: «Ви мені нічого не винні! Насправді, Ви вже розраховалися зі мною, коли прийшли сюди пішки; не використавши сьогодні Вашого автомобіля, Ви не забруднили повітря, не були причетні до потепління клімату. Ви не спричиняли шуму і Ви зробили дещо добре для Вашого здоров'я. Вже не кажучи про радість, яку Ваша дочка відчула від змоги поговорити із Вами так довго. Повірте мені, ми розраховалися» (Magnin, 2005).

Або інша казка з цієї ж збірки П.-А. Манья – «Щасливого Різдва 2065». Тут події розгортаються у будинку літньої жінки, до якої на Різдво приїхав шестирічний онук Антон. Оскільки в цей зимовий день надворі йде дуже сильний дощ, хлопчик грається вдома; зі своїм кишеньковим ліхтариком він досліджує горщик, захищене предметами, вкритими пилом, та паутинням. Аж раптом хлопець спускається, тримаючи важкий предмет перед собою. «Бабусю, скажи, що це за дерев'яна штуківина? – О, мій маленький, це санчата! – Санчата? Навіщо вони потрібні? – Нажаль, вже ні для чого. Але коли я була маленькою, взимку було багато снігу. Ми брали наші

санчата, сідали на них, і спускалися вниз аж до села...». Дивуючись тому, що зараз за вікном дощ так і не вщухає, Антоніа запитує, чому в часи дитинства бабусі було не так тепло. На що отримує відповідь: «– Знаєш, коли я була у твоєму віці, вже тоді вчені попереджали весь світ. – Увага, – казали вони, – на нашій планеті стає все тепліше, тому що ми витрачаємо запаси нафти, вугілля та газу, які існують у надрах землі. Ми спалюємо їх на заводах, щоб виробляти предмети або електроенергію. Ми спалюємо їх, щоб мільйони машин, човнів і літаків могли рухатися. Ми спалюємо їх, щоб обігріти наші будинки. А також ми спалюємо занадто багато відходів. Але, коли ми щось спалюємо, це вивільнює вуглекислий газ. Якщо його у повітрі небагато, це дуже добре, тому що рослини всмоктують його, щоб рости. Але коли його забагато, сонячне тепло затримується на Землі, і стає все тепліше...». Тоді онук запитує: «Але чому люди не слухали вчених, коли ти була маленькою?» Відповідь вражає точністю, яку спостерігаємо і зараз: «Вони слухали. Але вони не змогли змінити свої звички. Більшість думали, що це не так і важливо, що знайдеться якийсь технічне рішення, і що вчені, можливо, помиляються...» (Magnin, 2014). Проаналізувавши цей матеріал, бачимо, що за допомогою казки автор звертається до широкої аудиторії дітей – покоління, яке ще здатне вплинути на розвиток катастрофічних процесів в екології і запобігти ним. Адже прочитавши казку, більшість напевне задумається, захоче обговорити питання із батьками тощо.

Змістовний аналіз наведених прикладів, дозволяє дійти висновку, що казка виступає засобом формування свідомості учнів. По суті, одна казка – це одна бесіда на задану тему. Загальною темою всіх казок збірки П.-А. Манья (загалом 24 казки) виступає проблема екології. І грамотна побудова уроку, заснованого на знайомстві з казкою та подальшим її обговоренням, має спонукати учнів до розуміння того, наскільки ця проблема є важливою; оцінювання подій, описаних у казці, має сформувати в учнів певну позицію, особисте ставлення до явищ дійсності, усвідомлення своїх громадських обов'язків тощо.

Важливим аспектом дослідження є визначення поняття «казка» та суміжних тверджень. Їх можна згрупувати у такій послідовності:

- що ж таке «казка»?
- які саме казки можна використовувати педагогу у своїй роботі з маленькими дітьми?
- на що слід звертати увагу при доборі казок для того чи іншого уроку?

Тлумачний словник української мови надає таке визначення: казка – розповідний народно-поетичний або писемно-літературний твір переважно фантастичного змісту з вигаданими подіями та дійовими особами (Яковлева, 2007, с. 298). Тобто, перевагою казки як жанру літератури є її фантастичний зміст, наділення персонажів характеристиками і здібностями, які їм непритаманні у звичайному житті (так, дійовими особами будь-якої казки можуть бути тварини, рослини, предмети, які при цьому можуть розмовляти, рухатися, міркувати тощо), а також перевагою добра над злом, досягнення справедливості тощо (тобто, будь-яка казка несе прихований зміст – мораль, яку, власне, і має зрозуміти дитина, яка цю казку читає).

Інша дослідниця, Е. Оллемар, у своїй праці «Яку роль відіграє казка у розвитку особистості дитини і її соціалізації в дошкільній освіті?», посилається на класифікацію Ж.-К. Денізо, який поділяє казки за трьома основними групами функцій. Так, казка має соціальну та комунікативну функції, оскільки її розповідають та слухають, тобто спілкуються. Казка реалізує також психологічну функцію через уяву, творчість та уявлення персонажів. Казка виконує також і педагогічну або навчальну функцію, яка є синтезом двох попередніх (Hollemaert, 2013).

Отже, казка – універсальна форма вираження думки у часі та просторі. Враховуючи такі переваги казки, різні вчені сходяться у думці, що знайомство дитини із казкою має відбуватися якнайраніше. У вищезгаданому дослідженні авторка вивчає вплив казок на розвиток дитини у дошкільному віці (тобто, приблизно у 4–6 років). В Україні казки також широко застосовуються на дошкільному етапі освіти та виховання.

Важливими характеристиками дітей молодшого шкільного віку є вже здатність їх до навчання, до зосередженості, вміння слухати вчителя і виконувати його завдання. Утім, пам'ять у дитини молодшого шкільного віку є ще наочно-образною, а мислення розвивається від емоційно-

образного до образно-логічного. Інакше кажучи, дитина у цьому віці ще потребує звернення до звичних їй форм пізнання дійсності, сприйняття наочного образу, а не абстрактного поняття тощо. До того ж, використання вчителем у своїй роботі казок допоможе створити невимушену атмосферу, в якій дитина відчуватиме себе досить вільно, аби проявити свої здібності і висловити думки. Крім того, дитина пізнає світ під час творення, тим самим заповнює прогалини у знаннях, наявні на певному етапі розвитку. Також дитина виражає своє особисте ставлення до певної події чи явища через різноманітні проєкції. Дитяча творчість проявляється в умовах підтримки і довіри, і завдання вчителя – створити сприятливу для цього атмосферу.

Обговорення. Важливо зазначити, що у цьому дослідженні ми спираємося, у першу чергу, на авторські казки – ті, які мають конкретну мету та ідею, а саме – пробудження у свідомості дитини певних уявлень про добро і зло, справедливість і несправедливість, тощо, спираючись на «персоніфікацію» казки. Звичайно, будь-яка інша казка, яка вже є надбанням людства, також має свою мораль і напевне, свого часу дитина знайомилася з нею під керівництвом батьків або вихователів у дитячих садках. Утім, казка у цьому дослідженні – продукт творчості, складений, насамперед, учителем, а в окремих випадках – і самими дітьми. То де ж взяти ідею для казки?

Пропонуємо два шляхи (можливості) пошуку ідей для створення власної казки. *Перша можливість* – апелювати до загальновідомих світових проблем (наприклад, розвивати тему екології, як було наведено у прикладі французького педагога; або розкривати проблеми нетерпимості до інших, викривлення шкали цінностей на користь матеріальних благ тощо). *Другий шлях* – покласти в основу казки педагогічну ситуацію, так би мовити, з реального життя класу. При цьому вчителю важливо враховувати, що у сприйнятті дітьми інформації виділяються два аспекти: науковий та емоційний. Так, наукові знання (фактично – тема уроку) потребують інтелектуального сприймання – тобто сприймання змісту, розуміння понять і термінів, посиленої дії уваги та мислення. Водночас час емоційне сприймання яскраво постає при сприйманні художніх, мистецьких творів (казка у самій своїй суті). У цьому виді сприймання важливу роль відіграє саме його емоційний бік, безпосередній вплив сприйманого об'єкта на почуття – моральні, естетичні тощо. Розуміння того, що сприймається, є необхідною його передумовою (Максименко, 2014, с. 324). Отже, за допомогою правильно підібраної казки вчитель дає можливість дітям зробити правильні висновки. А вже дитина молодшого шкільного віку ототожнює себе із героєм казки, аналізує його вчинки, проводить паралелі зі своєю поведінкою.

Розглянемо такий приклад. Дитина, бажаючи отримати певну перевагу, проявила хитрість і звернулася за допомогою у виконанні певного проєкту (аплікації, конструювання тощо) до батьків. Інша ж дитина повністю виконала роботу сама. За результатом одна робота значно охайніша і на перший погляд, естетичніша. Інша ж може свідчити про те, що дитина проявила недостатньо зосередженості. Утім, якщо провести аналіз робіт, виявиться, що саме та дитина, яка виконала завдання самотужки, змогла зробити власні висновки і здобула певні навички.

Цю ситуацію можна покласти в основу казки. Казки, в якій за сюжетом, наприклад, буде проводитися конкурс художніх поробок серед звірів. А у фіналі конкурсу виявиться, що треба додатково виконати якесь завдання (щось на кшталт «виступу на біс»), під час якого журі з'ясує, що таке завдання занадто складне для того, хто самостійно не зробив і конкурсне завдання.

У результаті опрацювання такої казки діти мають зрозуміти, що хитрість, проявлена у процесі навчання, буде шкодити насамперед тому, хто вирішив схитрувати. Вчителю ж доцільно було би звернути увагу дітей на те, що попросити допомоги у батьків, інших родичів, вчителів можна, але це має бути саме допомога у розумінні суті завдання, незначна підказка, яка налаштує дитину на певний висновок тощо. А от виконання роботи за дитину – рішення завідомо неправильне. Отже, як бачимо, для того, щоб належним чином побудувати бесіду, засновану на казці, вчитель має проявити педагогічну творчість.

Ми дотримуємося визначення педагогічної творчості, яке надане С. Сисоєвою. Дослідниця розглядає педагогічну творчість через досягнення мети та результату цього процесу, а саме: «результатом педагогічної творчості є творчий розвиток учнів, який передбачає поступове формуван-

ня в учнів здатності до творчості – інтегральної якості особистості, що об'єднує спрямованість її мотиви, творчі уміння й психічні процеси, характерологічні якості особистості, які забезпечують людині успіх у творчості і піднімають діяльність людини до творчого рівня» (Сисоєва, 2006, с. 11).

У цьому контексті, складаючи казку про конкретного учня, вчитель має чітко усвідомлювати, що будь-яка історія, яка викладена ним, буде сприйматися дітьми як «інформація від авторитету». Тому складаючи казки на основі реальних подій, вчитель не може надавати будь-яких оцінок поведінці героїв. Адже, засуджуючи того чи іншого персонажа (навіть якщо його вчинок дійсно перебуває за межею понять моралі та людяності), учитель має розуміти, що його оцінка може спровокувати учнів на негативне сприйняття однокласника, який виступив прототипом казки. Бо в цьому віці діти вже здатні провести паралелі між фантазією та реальним життям.

При складанні казки на основі реальних педагогічних ситуацій вчитель має дозувати інформацію, вміти швидко коригувати розвиток подій, так само як і враховувати реакцію класу. Навіть якщо у казці описується негативна, неприємна подія, якщо персонаж веде себе не найгіднішим чином, вчитель не має права прямо його засуджувати. Краще і доцільніше у цьому випадку буде винести на обговорення питання, яким чином можна було зарадити проблемі, як можна було знизити рівень напруги, тощо. Дієвим також буде конструювання бесіди з класом так, аби показати, що окремий некрасивий вчинок персонажа ще не свідчить про те, що він – погана людина (або, дотримуючись термінології казки – «погана тваринка».) Можна дати дітям завдання продовжити казку, у якій цей негативний персонаж зрозуміє свою помилку і захоче змінитися на краще. Результатом утілення подібного проєкту, стане одразу багато різних казок, утім, усі вони продемонструють ідею, що помилитися може кожен, а от визнати і виправити свою помилку – властиво тільки сильним особистостям. Відтак завдяки підтримці однокласників, «негативний прототип» отримає цінний урок щодо розмежування добра і зла, а інші, натомість, зрозуміють, що перш ніж засуджувати когось, треба розібратися у ситуації та спробувати допомогти своєму товаришу.

Залучення дітей до процесу створення казки має й безпосередньо освітню мету. Адже вигадання казок викликає у дітей великий інтерес, до того ж це дає можливість задовольнити потреби у творчості, у самореалізації тощо. Саме в такій ігровій діяльності діти можуть генерувати нові ідеї, знаходити незвичні шляхи вирішення тієї чи іншої ситуації тощо.

Повертаючись до питання, де взяти ідею для казки, зазначимо, що насправді, їх може бути безліч. Будь-яку педагогічну ситуацію можна подати у вигляді казки. Адже, як вже зазначалося раніше, перевагою казки є саме її фантастичний зміст і вигадані персонажі.

Вчителю важливо також розуміти, що не потрібно робити акцент на тому, що казка – всього лише вигадана історія. Звісно, у молодшому шкільному віці діти вже розуміють, що звірі не розмовляють, що хижак не будуть «дружити» з тими, кого у природі вони з'їдять. Проте саме відірваність казки від життя надає дитині почуття «магії». Не маючи ще значного життєвого досвіду, діти, однак, уже розуміють, що для того, щоб чогось досягти, треба докласти певних зусиль. Й іноді таких зусиль треба докласти багато. Тому казка, в якій усе так просто і так можливо, надає віру в те, що, незважаючи на певні негаразди, і в житті все буде можливим. До того ж, повчальність у казці виражена не прямолінійно, а опосередковано, ненав'язливо, за допомогою образів, зрозумілих дітям. Тому і шанс «достукатися» до свідомості учнів у казок значно більший, ніж у простої бесіди.

Важливо відзначити, що казкову ситуацію діти сприймають як гру. Тому вчитель має зацентувати увагу учнів на усвідомленні ними моралі казки, а не на тому, що вона «відірвана від життя».

Водночас, як справедливо зазначає М. Мусоне у праці «Важливість казки у розвитку дитини і навчання учня», важливо пам'ятати, що одне із призначень казки – заспокоїти дитину. Так, справді казка дозволяє учневі зіткнутися із реальністю власного життя, ототожнюючись при цьому із казковими персонажами, які можуть мати такі ж емоції, як і сама дитина. Вона пізнає себе у герої, який ділиться своїм досвідом, що у свою чергу дозволяє дитині створити свою особистість. Для дитини ідентифікація полягає у тому, щоб увійти в історію самому, ставши її

головним героєм (Moussounet, 2017). Тому завдання вчителя полягає, насамперед, у тому, аби створити комфортні умови для дитини під час здійснення нею своєї пізнавальної діяльності. І це стає значно доступнішим за допомогою звичайної казки. Казки є важливою частиною розвитку дитини, особливо з точки зору її свідомості та морального розвитку.

Висновки. Казка є дієвим механізмом формування свідомості та світогляду дитини. Для того, щоб цей процес здійснювався якнайефективніше, учитель має щоразу проявляти педагогічну творчість. Для зацікавлення дітей і залучення їх до активної пізнавальної діяльності, вчитель має чітко розуміти тему та мету уроку у контексті цього доречно використовувати у роботі казки. Матеріалом-основою для будь-якої казки може бути актуальна проблема, що стосується як безпосередньо теми навчального предмета (дисципліни), так і загальнолюдських норм і понять моралі, вихованості тощо. Вчитель має вміти швидко визначати реакцію класу, та, у разі потреби, коригувати сюжет казки, аби вона не зашкодила інтересам конкретного учня – прототипу історії.

Також дієвим інструментом буде залучення самих учнів до процесу складання казки на певну тему або продовження сюжету, заданого вчителем. Грамотний аналіз подій казки дозволить сформувати в учнів конкретні поняття та установки, визначити прийнятні правила (норми) поведінки тощо. Влучно підібрана та складена казка дозволить пришвидшити розуміння учнями конкретної проблеми, та збільшить ефективність виховання дітей молодшого шкільного віку.

Цінним надбанням казок може стати їх терапевтичний ефект. Терапевти можуть використовувати казки як засіб, щоб дозволити дітям із захворюваннями впоратися зі своїми тривогами та розладами. Проте такі дії повинні організовувати компетентні спеціалісти, тому що у молодшому шкільному віці діти особливо чутливі до зовнішнього втручання. Діти зазвичай не знають, як поводитися з основними людськими конфліктами, бажаннями та стосунками. Казки пропонують здоровий спосіб подолання цих конфліктів та пошуку їх вирішення (VisikoKnox-Johnson, 2016).

Однією з цінностей казки є співпраця. Стратегія формування у дітей характеру здійснюється шляхом долучення до казок – одного з виявів зовнішнього світу. Дослідження І. Сейєр, М. Крістіаван, & М. Агустіна (Sayer, Kristiawan & Agustina, 2018) спрямоване на те, щоб поспостерігати за здатністю дітей виявляти цінності героїв у казках та їхнім умінням реалізувати ці цінності у повсякденному житті. Результати показали, що цінність співпраці можна ефективно продемонструвати за допомогою казок: до того, як учням почали розповідати казку, вони не хотіли прибирати свої іграшки, після того, як вони опрацювали казку про співпрацю, діти із захопленням вдалися до колаборації, щоб навести порядок у своїх іграшках (Sayer, Kristiawan & Agustina, 2018).

У майбутніх наукових розвідках планується представлення емпіричних даних щодо застосування казок у навчальному процесі для учнів молодшого шкільного віку.

Використані джерела

- [1] Фіцула, М. (2002). *Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти*. Київ: ВЦ «Академія».
- [2] Фесюкова, Л. (2000). *Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста*. Москва: ООО «Издательство АСТ».
- [3] Сухомлинський, В. (1997). *Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3*. Київ: «Радянська школа».
- [4] Chouvier, B. (2018). *Le pouvoir des contes*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/pouvoir-contes>
- [5] Hétier, R. (2017). *Créer un espace éducatif avec les contes merveilleux: Comment penser le conflit*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://livre.fnac.com/a10659708/Renaud-Hetier-Creer-un-espace-educatif-avec-les-contes-merveilleux>
- [6] Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/conte-en-pedagogie-et-en-reeducation>
- [7] Lafinestre, J-Y. Couedel, Y. (2010). *Les Contes pédagogiques. Quand le merveilleux devient éducatif*. Paris: Fabert. [E-book] Available: <https://www.amazon.com/contes-p%C3%A9dagogiques-merveilleux-devient-%C3%A9ducatif/dp/2849221082>

- [8] Цись, В. (2013). Особливості використання казкотерапії на уроках у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Вип. 46. С. 172–177.
- [9] Скільський, Д. (2011). *Історія зарубіжної педагогіки*. Київ: Смолоскип.
- [10] Magnin, P.-A. (2005). *Les contes de la Terre*. *Le conte numéro 1 “Une clé magique*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.energie-environnement.ch/maison/coin-des-ecoles/contes-pedagogiques>.
- [11] Magnin, P.-A. (2014). *Les contes de la Terre*. *Le conte numéro 9 “Joyeux Noël 2065”*, Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.energie-environnement.ch/maison/coin-des-ecoles/contes-pedagogiques>.
- [12] Яковлева, А., Афонська, Т. (2007). Сучасний тлумачний словник української мови. Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС.
- [13] Hollemaert, E. (2013). *Quel rôle joue le conte dans le développement de la personnalité de l'enfant et de sa socialisation au cycle 1?*. *Education*. [E-book] Available: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868448>.
- [14] Максименко, С. (2014). Психологія та педагогіка. Київ: Видавничий Дім «Слово».
- [15] Сисоєва, С. (2006). *Основи педагогічної творчості: Підручник*. Київ: Міленіум.
- [16] Moussounet, M. (2017). *L'importance du conte dans le développement de l'enfant et les apprentissages de l'élève*. *Sciences de l'Homme et Société*. [E-book] Available: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917526/document>.
- [17] VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii at Hilo Hohonu*, 14. 77–81.
- [18] Sayer, I., Kristiawan, M. & Agustina, M. (2018). Fairy tale as a medium for children's character cooperation building. *Al-Ta lim Journal*, 25(2), 108–116, <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v25i2>.

References

- [1] Fitsula, M. (2002). *Pedagogy: A textbook for students of higher pedagogical educational institutions*. Kyiv: VC «Academy». (in Ukrainian).
- [2] Fesyukova, L. (2000). *Education in a fairy tale: For working with preschool children*. Moscow: ACT Publishing House. (in Russian).
- [3] Sukhomlinsky, V. (1997). *Selected works in five volumes. Volume three*. Kyiv: Soviet School. (in Ukrainian).
- [4] Chouvier, B. (20018). *Le pouvoir des contes*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/pouvoir-contes>. (in French).
- [5] Hétier, R. (2017). *Créer un espace éducatif avec les contes merveilleux: Comment penser le conflit*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://livre.fnac.com/a10659708/Renaud-Hetier-Creer-un-espace-educatif-avec-les-contes-merveilleux>. (in French).
- [6] Gillig, J.-M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/conte-en-pedagogie-et-en-reeducation>. (in French).
- [7] Lafinestre, J.-Y. Couedel, Y. (2010). *Les Contes pédagogiques. Quand le merveilleux devient éducatif*. Paris: Fabert. [E-book] Available: <https://www.amazon.com/contes-p%C3%A9dagogiques-merveilleux-devient-%C3%A9ducatif/dp/2849221082/>. (in French).
- [8] Tsis V. (2013). Peculiarities of using fairy tale therapy in primary school lessons. *Psychological and pedagogical problems of a rural school*, Vol. 46, pp. 172–177, 2013. (in Ukrainian).
- [9] Skilsky, D. (2011). History of foreign pedagogy. Kyiv: Smoloskyp. (in Ukrainian).
- [10] Magnin, P.-A. (2005). *Les contes de la Terre*. *Le conte numéro 1 “Une clé magique*. Paris: Dunod. [E-book] Available: <https://www.energie-environnement.ch/maison/coin-des-ecoles/contes-pedagogiques>. (in French).
- [11] Magnin, P.-A. (2014). *Les contes de la Terre*. *Le conte numéro 9 “Joyeux Noël 2065*. Paris: Dunod. E-book] Available: <https://www.energie-environnement.ch/maison/coin-des-ecoles/contes-pedagogiques>. (in French).
- [12] Yakovleva, A., Afonska, T. (2007). *Modern explanatory dictionary of the Ukrainian language*. Kharkiv: TORSINH PLUS. (in Ukrainian).
- [13] Hollemaert, E. (2013). *Quel rôle joue le conte dans le développement de la personnalité de l'enfant et de sa socialisation au cycle 1?*. *Education*. [E-book] Available: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00868448>. (in French).
- [14] Maksymenko, S. (2014). *Psychology and pedagogy*. Kyiv: Slovo Publishing House. (in Ukrainian).
- [15] Sysoeva, S. (2006). *Fundamentals of pedagogical creativity: Textbook*. Kyiv: Millennium. (in Ukrainian).

- [16] Moussounet, M. (2017). *L'importance du conte dans le développement de l'enfant et les apprentissages de l'élève. Sciences de l'Homme et Société*. [E-book] Available: <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01917526/document>. (in French).
- [17] VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii at Hilo Hohou*, 14. 77–81.
- [18] Sayer, I., Kristiawan M., & Agustina M. (2018). Fairy tale as a medium for children's character cooperation building. *Al-Ta lim Journal*, 25(2), 108–116, doi: <http://dx.doi.org/10.15548/jt.v25i2>.

Angelina Alboshcha, 5th year student of the Faculty of Foreign Languages of V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine.

Oleksii Nalyvaiko, Deputy Dean for Research at the Faculty of Psychology, V.N. Karazin Kharkiv National University, Associate Professor of Pedagogy, Ph.D. in Pedagogy, Kharkiv, Ukraine.

IMPROVING THE EFFICIENCY OF THE TEACHING PROCESS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN USING FAIRY TALES BASED ON REAL LIFE SITUATIONS

The article considers the methods of formation of consciousness and methods of formation of social behavior of young schoolchildren by means of using fairy tales in the educational process. The analysis of historical sources allows us to conclude that the issue of improving learning efficiency has been studied by many educators and researchers from around the world since the 17th century. The article defines the notions of “fairy tales”, “pedagogical creativity” as well as examines which fairy tales are recommended to be used for teachers in their work and what should be paid attention to when selecting such fairy tales. The study analyzes the features of the processes of perception and memorization of schoolchildren, then concluded that using fairy tales in the learning process is appropriate and effective. The “discussion” section focuses on specific ways to find ideas for fairy tales. It was determined that there are two such ways – appealing to well-known world problems, and creating a fairy tale based on a “living” example from the real life of the class team. The article also provides recommendations on what the teacher should pay attention to in order for the fairy tale to be both instructive and ethical, and offers suggestions for resolving the conflict situation – the basis of the fairy tale, by involving children in the process of writing a fairy tale and further discussion. The article outlines the main tasks and functions of fairy tales, which allow us to draw conclusions about the effectiveness of using fairy tales in the teaching process. The section “conclusions” summarizes that the fairy tale is an effective mechanism for forming a child's consciousness and worldview. It is stated about the significant advantage of the fairy tale as a mechanism for understanding a specific problem from a scientific point of view and an effective mechanism for raising young schoolchildren.

Keywords: fairy tales; pupils; the process of education; methods of education; primary school.



Інна Ліпчевська – аспірант Інституту педагогіки НАПН України, науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: початкова та дошкільна освіта, візуалізація інформації в освітньому процесі, методика навчання української мови у закладах загальної середньої освіти з навчанням мовами національних меншин.

✉ innalipchivskaja@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>

УДК 373.3.016

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-189-197>

УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ДО ВИВЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У 1–4 КЛАСАХ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З НАВЧАННЯМ МОВАМИ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН

Публікацію присвячено питанню впровадження компетентісного підходу до вивчення української мови як державної у школах з навчанням мовами національних меншин. У статті представлена концепція формування україномовної комунікативної компетентності на засадах узгодження цілеспрямованого свідомого вивчення української мови (на доступному для учнів початкової школи рівні) та практики спілкування у контексті навчальних і життєвих мовленнєвих ситуацій, з урахуванням особистісно-орієнтованого та культурологічного підходів до формування вторинної мовної особистості учня. Висвітлено її педагогічний та психологічний аспекти. Розглянуто специфіку впровадження зазначеної концепції у початковій освіті та наведено відповідний приклад практичної імплементації.

Ключові слова: українська мова як державна; компетентісний підхід; комунікативно-діяльнісний підхід; функціональний підхід; особистісно-орієнтований підхід; культурологічний підхід.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Вільне володіння державною мовою – це одна з ключових компетентностей, яку мають здобути українські школярі. Її основою є ґрунтовні знання з мови (системи фонематичних, лексичних, граматичних засобів) та мовлення (мовних засобів у дії). На них будується мовленнєва діяльність – уміння та навички використання цих знань у стандартних та нестандартних ситуаціях. Відповідно до сучасної концепції, компетентність у володінні українською мовою визначається як уміння усно і письмово висловлювати свої думки, почуття, чітко та аргументовано пояснювати факти. Також практичне застосування української мови, як і будь-якої іншої, безпосередньо пов'язане з особистими якостями (вмотивованістю та ціннісними установками), тому компетентність у володінні українською мовою передбачає любов до читання українською мовою, відчуття краси українського слова, усвідомлення ролі державної мови для ефек-

тивного спілкування та культурного самовираження, готовність вживати українську мову в різних життєвих ситуаціях (Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, 2020).

Порівнюючи дидактичні та методичні засади навчання української мови як державної та будь-якої іноземної мови, зазначимо, що спостерігаються суттєві відмінності у соціальній ситуації формування української та іноземної мовних компетентностей. Це, у свою чергу, обумовлює специфіку педагогічних умов вивчення державної мови та необхідність підбору специфічного змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення у школах з навчання мовами національних меншин (Ліпчевська, 2021).

Також зазначимо, що переважна більшість вчителів у школах з навчання мовами національних меншин вільно володіють як українською, так і рідною мовою учнів, що дозволяє вузькоспрямовано враховувати в методиці навчання державної мови явища її інтерференції та транспозиції з рідною (Хорошковська, 2021).

Отже, у початкових класах загальноосвітніх закладів з навчання мовами національних меншин формування компетентності у володінні державною мовою є пріоритетним завданням, для реалізації якого необхідний специфічний дидактичний та методичний супровід навчальної діяльності. Він має бути спрямованим на швидке опанування мовленнєвими вміннями та враховувати вплив наявної соціальної ситуації на формування компетентності в оволодінні державною мовою дітей з корінних народів та національних меншин України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питанню навчання української мови як державної у початковій школі присвячені праці О. Хорошковської (методика навчання української мови); Н. Богданець-Білокаленко (зміст та функції багатомовної компетентності учнів, реалізація компетентнісного підходу у підручниках з української мови); Л. Шевчук (формування української лексичної компетентності учнів), Н. Палій (навчання української грамоти); О. Петрук, Н. Притулик, Т. Лозан, Т. Хорошковської-Носач (формування комунікативно-мовленнєвих умінь учнів); Н. Яновицької (методика навчання української морфології); Т. Кохно (формування умінь і навичок читання українською мовою); Н. Кудикіної (інтерактивні форми і методи навчання української мови) та ін.

Методика навчання державної мови у школах з навчання мовами національних меншин створюється на фундаменті лінгвістики, психолінгвістики та психології та має враховувати як наявний досвід з навчання української мови як рідної (Н. Васильківська, М. Вашуленко, Н. Воскресенська, К. Климова, І. Козак, Н. Лазаренко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, Т. Потоцька, В. Собко, О. Хорошковська та ін.), так і досвід навчання другої мови (О. Бігич, Н. Бориско, Л. Зеня, І. Зимня, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, Т. Полонська, В. Редько, Ch. Brumfit, D. Hymes, R. Mirabile, S. Parry, L. Spencer та ін.).

Формулювання цілей статті. Метою написання статті є розкрити сутність компетентнісного підходу до вивчення української мови як державної, зокрема зацентувати увагу та визначити аспекти комунікативно-діяльнісного, функціонального, особистісно-орієнтованого та культурологічного підходів, які синтезують його ядро. Окреслити спрямування та перспективи подальшого розроблення даної проблематики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Компетентнісний підхід до навчання державної мови має ґрунтуватися на аналізі та переосмисленні наявного світового досвіду мовної освіти. Він об'єднує комунікативно-діяльнісний, функціональний, особистісно-орієнтований і культурологічний підходи та відображає новітні прогресивні ідеї щодо ефективного опанування українською мовою.

Доцільність та актуальність використання діяльнісного підходу до навчання сприймається як аксіома (Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої освіти, 2016). Зазначимо, що ця ідея має глибоке історичне коріння, вона відображена у працях Л. Віготського, П. Гальперіна, Д. Ельконіна, І. Зимні, А. Леонтєва, А. Лурії, А. Маркової, С. Рубінштейна та інших.

Як відомо, у педагогіці розрізняють чотири основні види мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, читання, письмо. Навчання цим видам діяльності з вираженим пріоритетом прак-

тичної складової, тобто вивчення мови як засобу комунікації, розкривається у комунікативно-діяльнісному підході (Т. Донська, Т. Капітонова, М. Пентилюк, М. Львов, А. Шукін та інші). У контексті цього підходу, метою вивчення української мови як державної є формування іншомовної комунікативної компетентності та вторинної мовної особистості з рівнем володіння мовою близьким до рівня носія мови (Донская, 1983), (Пентилюк, 1997), (Теклюк, 1991). За такого підходу комунікативність розглядається і як комунікативна спрямованість навчання, і як комунікативна активність учнів. Він є одним зі стрижнів сучасної концепції оволодіння другою мовою та суттєвою складовою у визначенні методики навчання української мови як державної. Відповідно до зазначеного підходу (Кудрявцева, 2018):

- одиницею навчання є мовна модель (зразок);
- одиницею комунікації – мовний акт (твердження, прохання, питання і ін.);
- одиницею відбору мовних актів – мовленнєва інтенція мовця (його комунікативні наміри).

Саме на цьому фундаменті будуються навчальний процес, який насамперед передбачає активне оволодіння мовним матеріалом, вміння будувати власні висловлювання.

Отже, в освітньому процесі необхідно використовувати методи та прийоми навчання, які сприяють мовленнєвій активності учнів, підвищуючи її відповідно до рівня засвоєння мови. Учні мають якомога більше практикуватися, тобто розмовляти, писати, слухати, читати у конкретних комунікативно-мовленнєвих ситуаціях. Це сприяє формуванню навичок спілкування та, водночас, є маркером (ідентифікатором) рівня володіння другою мовою.

Методи навчання, які відповідають комунікативно-діяльнісному підходу, передбачають «занурення у мовленнєве середовище»: учні мають проводити багато часу серед носіїв мови та засвоювати мовлення без специфічного педагогічного супроводу рідною мовою. Такі методи вивчення другої мови широко використовуються при оволодінні усним мовленням як дітьми дошкільного віку, так і школярами та дорослими (наприклад, метод М. Берліца (Learn a new language), (Найденова, 2007). Проте необхідно зазначити, що вони передбачають регулярні значні витрати часу, а набуті вміння швидко забуваються при відсутності мовленнєвої практики. Також вивчення української мови тільки у практичній діяльності утруднюється її складною граматику, зокрема прийомами-відмінковою та видо-часовою системами.

Тому поряд із комунікативно-діяльним підходом доцільно розглядати функціональний підхід (Л. Варзацька, Т. Донська, С. Дубовик, Г. Городилова, О. Купалова, М. Львов, В. Мельничайко, Л. Паламар, М. Пентилюк та інші) до відбору та введення мовного матеріалу (Крючкова, Моциньська, 2009, с. 7), який ставить на чільне місце мову та показує роль мовних одиниць у контексті мовленнєвої діяльності. Він передбачає свідоме опанування системою мови, тобто вивчення внутрішньої організованої сукупності її елементів (одиниць), пов'язаних стійкими властивостями для заданої мови зв'язками, які визначають побудову мовленнєвих висловлювань (Ахманова, 1969). За умови поєднання зазначених підходів відбір синтаксичних конструкцій для вивчення (а отже і лексико-граматичного матеріалу) відбувається з точки зору їх необхідності для вираження думки та частоти вживання в мовленні, тобто актуальності їх використання для здійснення комунікативної діяльності в умовах конкретної комунікативно-мовної ситуації. А навчання мови базується на поясненні лексики та граматики відповідно до їх призначення (функції) у мовленні (Петрук, 2006, с. 15–29), (Крючкова & Моциньська, 2009, с. 21–25), (Бадер, 2000).

Взаємозв'язок між мовою та мовленням можна представити у схемі, зображеній на рис. 1:

У навчальному процесі необхідно забезпечити кореляцію між формуванням мовленнєвих умінь та вивченням мови як системи. Опановуючи українську мову як державну, учень повинен:

- вивчати структуру мови (у межах початкової школи ознайомлюватися з окремими її елементами), тобто свідомо досліджувати спосіб організації мовної системи, її внутрішню будову та семантику структурних одиниць (значення слів та їх частин, словосполучень, фразеологізмів) на доступному йому рівні;
- усвідомлювати елементи української мови, які не збігаються з елементами рідної мови та формувати навички їх використання.



Рис. 1: Взаємозв'язок між мовою та мовленням

Як відомо, центральне місце у системі української мови, як і будь-якої іншої, посідає граматики. Вона становить механізм мовлення (Хорошковська, 2012), є рушійною силою володіння мовою. Логічним є вибір її за основу у формуванні мовної компетентності. Саме вона має бути стрижнем курсу української мови як державної.

Зазначимо, що розглядається підхід, при якому послідовність уведення граматики (і пов'язаної з нею лексики) «організує» вивчення системи мови без заучування граматичних парадигм та занурення у теорію мови. Він надає можливість поступово накопичувати лексику та природним чином розширювати перелік граматичних форм, які вживаються у мовленні.

При визначенні пріоритету граматики у опануванні мови лексика та комунікативно-мовленнєва ситуація «підлаштовуються» до граматичної основи (рис. 2).

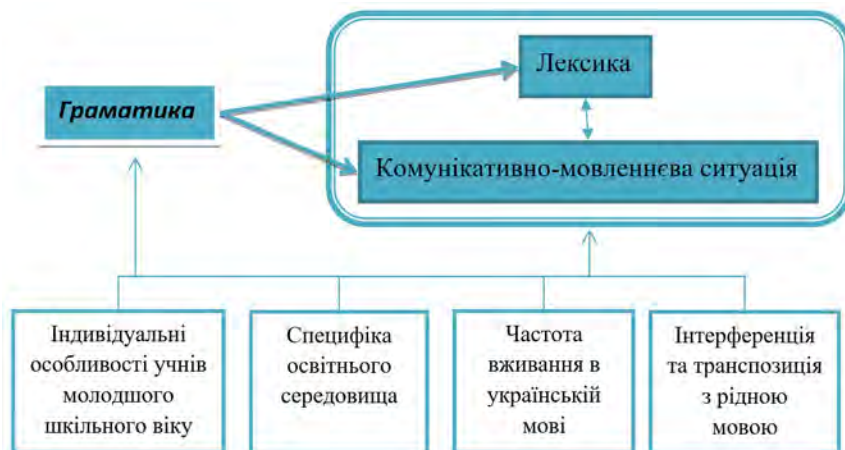


Рис. 2: Грамматика – основа побудови курсу з української мови як державної

Вибір граматики, лексики та комунікативно-мовленнєвих ситуацій також визначається індивідуальними особливостями учнів молодшого шкільного віку, специфікою освітнього середовища та частотою їх вживання в українській мові (зокрема частота вживання лексики може бути визначена відповідно до частотного словника української мови).

Окремо зауважимо, що у початковій освіті частина граматичного матеріалу подається на рівні лексичних одиниць (слів, словосполучень, речень) «без чіткого усвідомлення внутрішніх зв'язків усередині певної структури» (Редько та ін., 2018, с. 19–21), а пояснення граматичного матеріалу відбувається у адаптованому (спрощеному) вигляді. Це визначається психологічними особливостями дітей молодшого шкільного віку та рівнем їх обізнаності щодо будови рідної мови. У першому та другому класах широко застосовуються мовленнєві опори (зразки та моделі), які поступово поступаються місцем самостійному мовленню та навчальним видам діяльності, спрямованим на усвідомлене оволодіння граматичним матеріалом. Доцільним у реалізації певних аспектів зазначеного підходу є метод Б. Беляєва, головний принцип якого – усне мовленнєве випередження писемної мови.

Крім розглянутих стрижневих підходів, у методиці навчання української мови як другої доцільно використовувати особистісно-орієнтований та культурологічний підходи, зокрема окремі аспекти:

- свідомо-порівняльного методу, фундаментом якого є принципи свідомості та опори на рідну мову учнів;
- інтенсивних методів, які ґрунтуються на формуванні високої навчальної мотивації, соціально-психологічному кліматі в групі, знятті психологічних бар'єрів при засвоєнні мовного матеріалу в умовах спілкування тощо.

Інтеграція ключових актуальних підходів у понятті компетентнісного підходу щодо формування вільного володіння українською мовою представлена на рис. 3.



Рис. 3 Компетентнісний підхід до формування вільного володіння українською мовою як державною

Наведемо практичну імплементацію представленого матеріалу: урок з теми «Родина» на початковому етапі оволодіння українською мовою у 1 класі (рис. 4).

Висновки та перспективи подальших досліджень

У мовленнєвій діяльності знання мови та комунікативна практика ідуть пліч-о-пліч. Вони існують у симбіозі, доповнюючи одна одну. Робота над однією з цих складових, без відповідної уваги до іншої, завжди призводить до негативних наслідків. Якщо визначити першочерговість мовної складової та заглибитися у її вивчення, нівелюючи практику комунікативних вмінь – останні значно погіршуються, якщо знехтувати вивченням системи мови – відчутно зростає кількість помилок і в усному, і в писемному мовленні.

У сучасних реаліях мовленнєві уміння та навички нерідко формуються ігноруючи знання системи мови, що призводить до значної кількості помилок у мовленні учнів. Отже, одним з першочергових завдань навчання української мови як державної є інтегрована реалізація комунікативно-діяльнісного та функціонального підходів до навчання мови: як формування комунікативної компетентності, так і засвоєння знань з системи мови (її фонологічного, морфологічного, лексико-семантичного і синтаксичного рівнів) розпочинаючи з початкової школи.

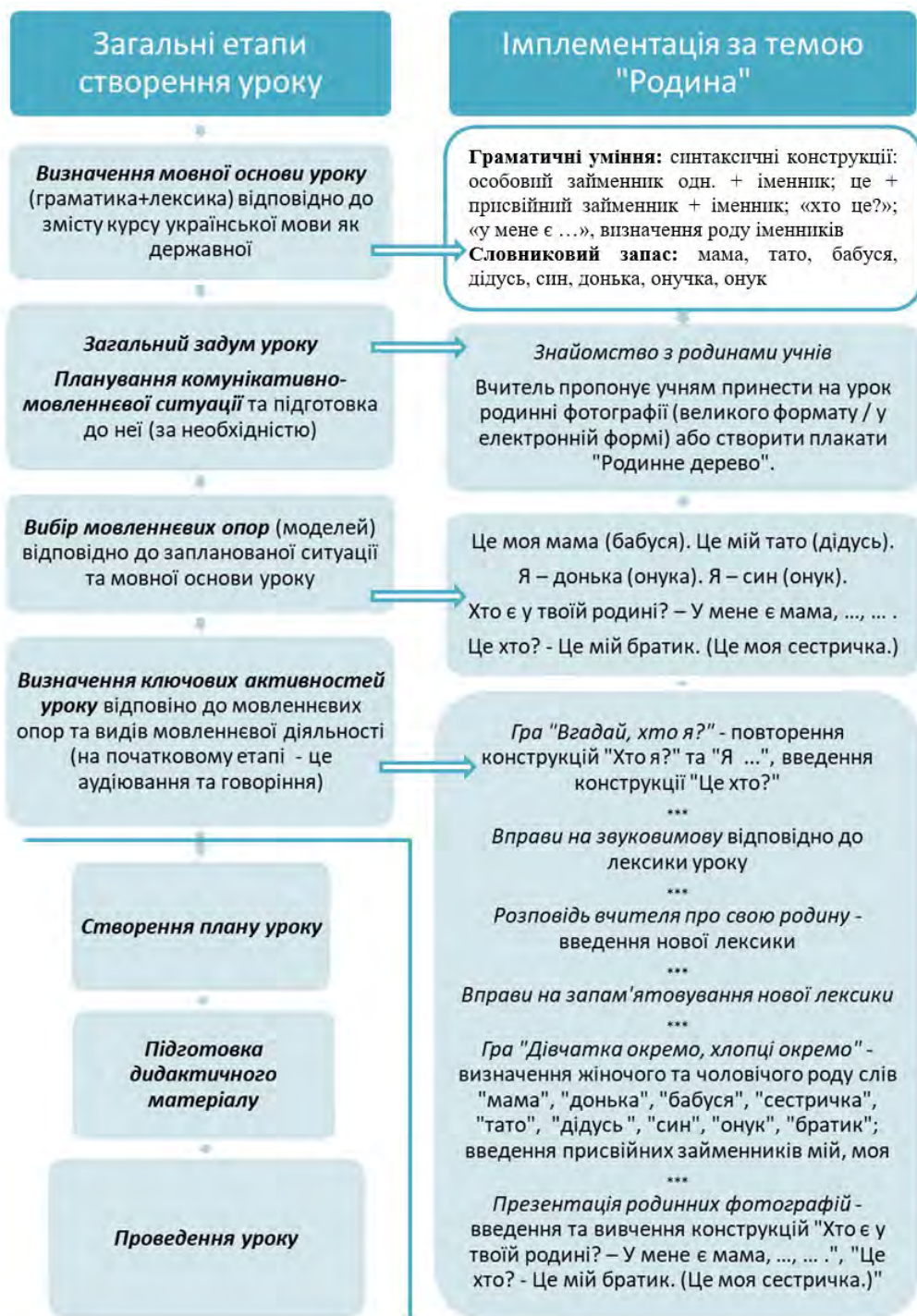


Рис. 4: Приклад створення уроку української мови відповідно до сучасного педагогічного підходу

Зазначимо, що відповідно до комунікативно-діяльнісного підходу, при навчанні мови не можна не тільки відокремлювати мовну складову від мовленнєвої, а і відділяти мовлення від його контексту. Адже воно існує «всередині» інших видів діяльності (ігрової, навчальної, трудової тощо). Отже, формування мовної та мовленнєвої компетентностей мають відбуватися безпосередньо під час цікавих для учнів видів діяльності. Це дозволяє одночасно мотивувати дітей до вивчення мови, гармонійно поєднати вивчення мови та опанування мовлення, провести формувальне оцінювання рівня сформованості в учнів предметної компетентності, а також реалізувати особистісно-орієнтований та культурологічний підходи до вивчення мови, які є обов'язковою складовою фундаменту сучасного компетентнісного підходу до навчання мови.

Отже, компетентнісний підхід до навчання української мови як державної у початковій школі має:

- формувати україномовну комунікативну компетентність у поєднанні зі свідомим вивченням мови учнями (на доступному для них рівні),
- забезпечувати розвиток вторинної мовної особистості кожного учня, що потребує ґрунтовного подальшого дослідження його дидактичної та методичної складових.

Використані джерела

- [1] Ахманова, О. (1969). *Словарь лингвистических терминов*. УРСС. https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/__.htm
- [2] Бадер, В. (2000). Розвиток мовлення школярів під час роботи над реченням. *Початкова школа*, (8), 41–44.
- [3] Донская, Т. (1983). Коммуникативная перспектива в преподавании грамматики в школе. *Преимущество и перспективность в развитии речи школьников. Межвузовский сборник научных трудов*, 78–87.
- [4] Крючкова, Л., & Мошинська, Н. (2009). *Практическая методика обучения русскому языку как иностранному*.
- [5] Кудрявцева, Е. (2018). Понятие «языковая модель» в лингвистике, философии и культурологии. *Культура и цивилизация*, 8(1А), 134–141. <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2018-1/16-kudryavtseva.pdf>
- [6] Ліпчевська, І. (2021). Особливості підходу до навчання української мови як державної у школах з навчанням мовами національних меншин. У *Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу* (с. 18–21). Педагогічна думка.
- [7] Найденова, Н. (2007). Основы преподавания иностранных языков по методу М. Берлиця. *Вестник РУДН: Русский и иностранные языки и методика их преподавания*, (2), 95–103. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-po-metodu-m-berlitsa>
- [8] *Нова українська школа: Концептуальні засади реформування середньої освіти*. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- [9] Пентилюк, М. (1997). Основні аспекти навчання рідної мови. *Початкова школа*, (4), 10–12.
- [10] Петрук, О. (2006). *Розвиток мовленнєвих умінь молодших школярів під час вивчення граматичного матеріалу на засадах функціонально-комунікативного підходу* [Дис. канд. пед. наук]. Інститут педагогіки НАПН.
- [11] Про затвердження Державного стандарту початкової освіти, Постанова Кабінету Міністрів України № 87 (2020) (Україна). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-п>
- [12] Редько, В., Полонська, Т., Пасічник, О., & Басай, Н. (2018). *Концепція компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи*. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ.
- [13] Теклюк, В. (1991). Психолінгвістичні основи методу спостереження над мовою. *Українська мова і література в школі*, (12), 9–13.
- [14] Хорошковська, О. (2012). *Теоретико-методичні засади навчання української мови у школах I ступеня з мовами викладання національних меншин України*. Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/2233/>
- [15] *Learn a new language*. Berlitz. <https://www.berlitz.com/>

References

- [1] Ahmanova, O. (1969). *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. URSS. https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/vorddocuments/_htm (in Russian).
- [2] Bader, V. (2000). Rozvytok movlennia shkoliariv pid chas roboty nad rechenniam. *Pochatkova shkola*, (8), 41–44. (in Ukrainian).
- [3] Donskaja, T. (1983). Kommunikativnaja perspektiva v prepodavanii grammatiki v shkole. *Preemstvennost' i perspektivnost' v razvitii rechi shkol'nikov*. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov*, 78–87. (in Russian).
- [4] Krjuchkova, L., & Moshhins'ka, N. (2009). *Prakticheskaja metodika obuchenija russkomu jazyku kak inostrannomu*. (in Russian).
- [5] Kudrjavceva, E. (2018). Ponjatie «jazykovaja model'» v lingvistike, filosofii i kul'turologii. *Kul'tura i civilizacija*, 8(1A), 134–141. <http://publishing-vak.ru/file/archive-culture-2018-1/16-kudryavtseva.pdf> (in Russian).
- [6] Lipchevska, I. (2021). Osoblyvosti pidkhodu do navchannia ukrainskoi movy yak derzhavnoi u shkolakh z navchanniam movamy natsionalnykh menshyn. U *Navchannia ukrainskoi movy ta mov natsionalnykh menshyn uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti kompetentnisnoho pidkhodu* (s. 18–21). Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- [7] Najdenova, N. (2007). Osnovy prepodavaniya inostrannykh jazykov po metodu M. Berlica. *Vesnik RUDN: Russkij i inostrannye jaziki i metodika ih prepodavaniya*, (2), 95–103. <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovy-prepodavaniya-inostrannyh-yazykov-po-metodu-m-berlitsa> (in Russian).
- [8] *Nova ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi osvity*. (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- [9] Pentyliuk, M. (1997). Osnovni aspekty navchannia ridnoi movy. *Pochatkova shkola*, (4), 10–12. (in Ukrainian).
- [10] Petruk, O. (2006). *Rozvytok movlennievnykh umin molodshykh shkoliariv pid chas vyvchennia hramatychnoho materialu na zasadakh funkcionalno-komunikatyvnoho pidkhodu* [Dys. kand. ped. nauk]. Instytut pedahohiky NAPN. . (in Ukrainian).
- [11] Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu pochatkovoї osvity, Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy № 87 (2020) (Ukraine). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-p>. (in Ukrainian).
- [12] Redko, V., Polonska, T., Pasichnyk, O., & Basai, N. (2018). *Kontseptsiiia kompetentnisno oriientovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoї shkoly*. TOV «KONVI PRINT. (in Ukrainian).
- [13] Tekliuk, V. (1991). Psyholinhvistychni osnovy metodu sposterezhennia nad movoiu. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, (12), 9–13. (in Ukrainian).
- [14] Khoroshkovska, O. (2012). *Teoretyko-metodychni zasady navchannia ukrainskoi movy u shkolakh I stupenia z movamy vykladannia natsionalnykh menshyn Ukrainy*. Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/2233/> (in Ukrainian).
- [15] *Learn a new language*. Berlitz. <https://www.berlitz.com/> (in English).

Inna Lipchevska, PhD student at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, research fellow of Ethnic Minorities Languages and Foreign Literature Teaching Department at the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

IMPLEMENTATION OF A COMPETENCE-BASED APPROACH TO THE STUDY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE IN GRADES 1-4 OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS WITH TEACHING IN THE NATIONAL MINORITIES' LANGUAGES

The article is devoted to the implementation of a competence-based approach to the study of the Ukrainian language in schools with teaching in the national minorities' languages.

Fluency in the state language is one of the key competencies that Ukrainian schoolchildren should master. Its components are knowledge of the language and speech, skills and abilities to use this knowledge in standard and non-standard situations, the students' motivation to communicate in the Ukrainian language and their values.

In speech activity, language knowledge and communicative practice exist in symbiosis, complementing each other, which actualizes functional and communicative-activity approaches to language

teaching. The formation of competence in the state language should take place directly in the process of performing interesting activities for students.

This makes it possible to simultaneously motivate children to study, harmoniously combine language learning and language acquisition, conduct a formative assessment of the level of students' subject competence, as well as implement personality-oriented and culturological approaches to language learning, which are an obligatory component of the foundation of modern language teaching methods.

Therefore, the competence-based approach to teaching the Ukrainian language as the state language in primary school should form Ukrainian-language communicative competence in combination with the conscious study of the language by students (at accessible level for them) and ensure the development of the secondary language personality of every one of them. It is obvious that this issue requires a thorough further study of its didactic and methodological components.

The article presents the concept of forming the competence of proficiency in the state language in primary classes of general secondary education institutions with teaching in the national minorities' languages, based on the coordination of purposeful conscious study of the Ukrainian language and communication practice in the context of educational and life situations, taking into account personality-oriented and culturological approaches to the formation of a student's secondary language personality. Its pedagogical and psychological aspects are highlighted. The specifics of the implementation of this concept in primary education are considered and appropriate example of practical implementation is given.

Keywords: Ukrainian as the state language; competence-based approach; communicative-activity approach; functional approach; personality-oriented approach; culturological approach.





Вікторія Купрієвич – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: андрагогіка, самовдосконалення особистості, формування самоосвітньої компетентності керівників закладів професійної освіти в процесі підвищення кваліфікації, світові тенденції розвитку післядипломної освіти.

✉ vik_torik@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8196-8309>

освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: освітній простір, простір вищої освіти, освітня політика, розвиток підприємницької компетентності здобувачів освіти та освітнього підприємництва, актуальні проблеми сучасної професійної та вищої освіти.

✉ pazdriy.v@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5713-282X>



Людмила Антонюк – старший викладач кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: освіта дорослих, європейські реформи в галузі вищої та післядипломної освіти, двомовна освіта, педагогічні інновації в галузі вищої освіти; педагогіка професійної освіти.

✉ ludmillaa007@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-6484-6185>



Віталій Паздрій –

кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри професійної і вищої освіти Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Київ, Україна.

УДК 378.6.046–021.68:37].011.33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-198-205>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

У статті визначено форми та особливості організації навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в навчально-

му середовищі закладу післядипломної освіти. Уточнено контент навчальних програм на основі освітньо-професійної програми підвищення кваліфікації цієї категорії слухачів, визначено сутність основних понять дослідження. Доведено, що процес підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти має конкретизуватися специфікою таких закладів.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, заклад післядипломної освіти, педагогічний працівник, розвиток, зміст освіти.

Постановка проблеми. Ефективність змін та перетворень у закладах освіти, зокрема в закладах професійної (професійно-технічної) освіти (далі ЗП(ПТ)О), залежить від наявності професійно підготовлених, компетентних керівних і педагогічних кадрів. Успішні перетворення, реформи та інновації в ЗП(ПТ)О передбачають значну відповідальність керівного та педагогічного складу. Окрім того, успіх реформ у закладах освіти сьогодні значною мірою залежить від рівня професійного розвитку як керівників, так і педагогічних працівників цих установ.

За таких умов доволі актуальним є розв'язання завдань, пов'язаних із динамічним оновленням змісту підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О в закладах післядипломної педагогічної освіти. Саме тому реформування освіти, яке здійснюється сьогодні в Україні, кардинально має змінити підходи до змісту і структури післядипломної педагогічної освіти (далі ППО).

Післядипломна освіта є невід'ємним складником освіти дорослих. Вона забезпечує безперервний професійний розвиток фахівців різних галузей відповідно до вимог державної освітньої політики, запитів роботодавців і стейкхолдерів, а також потреб споживачів освітніх послуг (Кремень, 2021, с. 89).

Мережа закладів і установ післядипломної освіти є достатньо розгалуженою. Одним із флагманів післядипломної освіти є ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Саме в Центральному інституті післядипломної освіти цього університету підвищують кваліфікацію зокрема і керівні та педагогічні працівники ЗП(ПТ)О.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. В умовах сьогодення освіта дорослих є одним із головних інструментів успішного протистояння викликам, з якими стикається Європа і наша країна. Ґрунтовно розглядають проблеми освіти дорослих такі зарубіжні дослідники, як С. Вернер, Т. Грехем, Д. Кемпбел, А. Роджерс, С. Хоул та інші. Окремі аспекти освіти дорослих у сучасній українській освіті досліджували С. Болтівець, В. Даниленко, Р. Дронікова, Б. Матвієнко, Н. Нічкало, Л. Сергєєва, Л. Сіґасва, Т. Сорочан.

Проблему інноваційної спрямованості змісту і технологій системи післядипломної педагогічної освіти досліджували: Т. Алексєєнко, В. Аніщенко, В. Биков, В. Кремень, В. Олійник, І. Якухно.

Проблеми теорії та практики навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації, зокрема післядипломної педагогічної освіти, висвітлені у працях Є. Белозерцева, Н. Борисової, Т. Браже, Л. Гранюк, В. Демчук, А. Єрмоли, К. Зарипова, М. Красовицького, А. Кузьмінського, Ю. Кулюткіна, В. Маслова, О. Мармази, І. Олександрової, В. Олійника, В. Пуцова, Г. Сущенко, та інших. Автори розглядають як загальнометодологічні, так і технологічні аспекти навчання педагогічних кадрів у системі підвищення кваліфікації.

Як свідчать дослідження науковців, у сучасній системі ППО спостерігається загострення проблеми забезпечення розвитку професійної компетентності педагогів, що виявляється у таких аспектах:

- технократизм, прагматизм і гуманнодефіцитність, відсутність належного матеріального й морального стимулювання педагогічних працівників;
- нормативно-правове впорядкування функціонування системи ППО, інформатизація освітньої діяльності, структура й організація навчання та ін.

З огляду на вищезазначене у теорії і практиці післядипломної педагогічної освіти простежується тенденція пошуку продуктивних підходів до розв'язання актуальних завдань розвитку післядипломної освіти, створення цілісної системи навчання людини упродовж життя (Кириченко, 2018, с. 63).

Вивчення наукової літератури дає можливість стверджувати, що вимоги суспільства змушують педагогічних працівників ЗП(ПТ)О постійно набувати нових компетентностей, а навчання на курсах підвищення кваліфікації має створити умови для забезпечення всебічного і гармонійного розвитку особистості, задоволення її різноманітних освітніх потреб, сприяння самовизначенню і самореалізації та досягненню власних цілей життєдіяльності.

Освітній процес у закладах підвищення кваліфікації має свої особливості зумовлені специфікою навчання дорослих людей з вищою освітою та набутим досвідом педагогічної діяльності. Це актуалізує розроблення нових технологій і методик організації освітнього процесу, які б відповідали сучасним вимогам до його ефективності на основі чіткої стратегії навчання слухачів і об'єктивного оцінювання можливостей закладу (Молчанова, Купрієвич, 2019, с. 79).

У цьому контексті актуалізується проблема вдосконалення освітнього процесу в закладах системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ЗП(ПТ)О і приведення його у відповідність до сучасних вимог.

Мета статті полягає у визначенні специфіки організації та форм організації навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти в навчальному середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах соціальних трансформацій, які потребують глибоких перетворень у системі професійної (професійно-технічної) освіти, важливого значення набуває підготовка керівних та педагогічних працівників ЗП(ПТ)О, які здатні забезпечити модернізацію і оновлення структури, форм і змісту професійної освіти та підготовку спеціалістів нового формату, що будуть опановувати складні професійні компетентності, різні форми інтеграції професій з оновленим змістом навчання; це сприяє задоволенню освітніх і духовно-культурних потреб усіх суб'єктів освітнього процесу, розвитку їхньої здатності до саморозвитку та навчання упродовж усього життя.

Особливе місце в цьому процесі належить системі ППО, оскільки вона за своїм призначенням фактично забезпечує підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови освітньої галузі і, відповідно, соціальних перетворень на якісно новому рівні. Саме в системі ППО, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можливо створити інноваційно-розвивальне середовище, в якому, спираючись на професійний досвід фахівців, ініціювати їхній професійний та особистісний розвиток, сприяти проектуванню слухачем власної стратегії ефективної професійної діяльності (Сергеева, Купрієвич, 2020, с. 6).

Визначаються загальні тенденції підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів. Серед них: диференціація змісту навчання у відповідності з індивідуальними освітніми потребами, залучення слухачів до визначення змісту їх курсового навчання, застосування інтерактивних методів навчання, діалогізація освітнього процесу, його побудова на основі критичного аналізу практики, розвиток творчої і моральної сфери особистості, спрямування освітнього процесу на навчання у міжкурсовий період, посилення уваги до користування комп'ютерною технікою та сучасними засобами комунікації, стимулювання самоосвіти.

Головна ідея підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О полягає в розвитку їх загальних і спеціальних (посадово-функціональних компетентностей) на основі базової освіти, професійного та життєвого досвіду, особистісних інтересів, соціальних запитів і потреб держави щодо ефективного виконання професійних обов'язків керівниками та педагогічними працівниками ЗП(ПТ)О. Підвищення кваліфікації цієї категорії слухачів може відбуватися за очно-дистанційною або очною формою відповідно до Концепції розвитку системи підвищення кваліфікації фахівців у Центральному інституті післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України та затверджених диференційованих моделей структури підвищення кваліфікації слухачів.

Згідно з освітньо-професійною програмою підвищення кваліфікації напряму «Педагогічні, науково-педагогічні працівники та керівники закладів освіти» галузі знань: 01 «Освіта» категорії слухачів: «Керівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти та науково-методичних

установ професійної (професійно-технічної) освіти» обсяг одного навчального модуля установлений у межах 30 год. / 1 кред., кількість обов'язкових модулів – 5 (Сергеева, Купрієвич, 2020).

У цілому обсяг програми підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників ЗП(ПТ)О заочною моделлю навчання становить 150 год. / 5 кред., за очно-дистанційною (дистанційною) формою навчання – 150 год. / 5 кред.

Кожен модуль має дві складові: нормативну та вибіркову. Це дасть змогу диференціювати навчання слухачів з різною підготовкою та досвідом професійної діяльності, а також зараховувати попереднє неформальне навчання.

Розподіл годин заочною моделлю навчання (150 год. / 5 кред.) з урахуванням аудиторної та самостійної робіт здійснюється відповідно до табл. 1.

Таблиця 1.

**Розподіл годин заочною / дистанційною моделлю навчання
(150 год / 5 кред. ЄКТС)**

Модулі	Загальна к-сть год за модулем	Обсяг аудиторних год.			Обсяг самостійної роботи (у год.)		
		Загальна к-сть	Нормативна складова	Вибіркова складова (спецкурси)	Загальна к-сть	Нормативна складова	Вибіркова складова (спецкурси)
Модуль 1	30	14	10	4	16	8	8
Модуль 2	30	14	10	4	16	8	8
Модуль 3	30*	16*	12*	4*	14*	6*	8*
Модуль 4	30	14	10	4	16	8	8
Модуль 5	30	14	10	4	16	8	8
	150	72	52	20	78	38	40

* години відводяться на модуль випускової кафедри.

Заочно-дистанційною та дистанційною формами навчання (150 год. / 5 кред. ЄКТС) відповідно до табл. 2–4.

Концептуальними для ППО вважаються ідеї стійкого руху до європейського освітнього простору, забезпечення нової якості освіти та професійного розвитку, перетворення навчання упродовж життя на реальність, створення системи методичного супроводу управління на основі інноваційних стратегій тощо. Це вимагає осучаснення програм підвищення кваліфікації та адаптування їх до потреб особистості фахівця, створення умов для його саморозвитку та практичного самовираження.

Післядипломна педагогічна освіта не просто доповнює базу професійну освіту, а й підтримує і вдосконалює керівників та педагогічних працівників ЗП(ПТ)О як фахівців, створює творче середовище для їх самоактуалізації, саморозвитку та самовдосконалення. Нові концептуальні засади підвищення кваліфікації керівників та педагогічних працівників ЗП(ПТ)О базуються на цілому комплексі компетентностей: соціально-психологічних, нормативних, управлінських, інноваційно-дослідницьких, інтелектуальних, науково-методичних, інформаційно-комунікаційних, професійних. Це знаходить своє відображення в оновлених робочих навчальних програмах Центрального інституту післядипломної освіти ДЗВО «Університет менеджменту освіти» НАПН України, які мають модульну структуру, орієнтовані на індивідуальну і самостійну роботу слухачів курсів підвищення кваліфікації з урахуванням їх особистісних потреб (Купрієвич, 2021, с. 4).

Таблиця 2.

 Розподіл часу за очно-дистанційною та дистанційною формами навчання
 (150 год. / 5 кред. ЄКТС; 17 тижнів)

Модулі	Загальний обсяг годин	Очні етапи (очний етап)						Дистанційний етап					
		Обсяг аудиторних год.			Обсяг самостійної роботи (у год.)			Загальна к-сть	Обсяг аудиторних год. (дистанційно)		Обсяг самостійної роботи		
		Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)		Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	
Модуль 1	30	10	6	4	0	0	0	20	0	4	0	16	
Модуль 2	30	8	8	0	1	0	1	21	2	4	7	8	
Модуль 3	30	14*	10*	4*	1*	1*	0	15*	6*	0	1*	8*	
Модуль 4	30	8	8	0	0	0	0	22	0	4	10	8	
Модуль 5	30	8	8	0	0	0	0	22	4	4	6	8	
	150	48	40	8	2	1	1	100	12	16	24	48	

* години відводяться на модуль випускової кафедри

Таблиця 3.

 Розподіл часу за очно-дистанційною та дистанційною формами навчання
 (150 год. / 5 кред. ЄКТС) (очні етапи 5 дн. + 5 дн.; 12 тижнів)

Модулі	Загальний обсяг годин	Очні етапи						Дистанційний етап					
		Обсяг аудиторних год.			Обсяг самостійної роботи (у год.)			Загальна к-сть	Обсяг аудиторних год. (дистанційно)		Обсяг самостійної роботи		
		Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)		Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	
Модуль 1	30	12	8	4	6	2	4	12	0	4	0	8	
Модуль 2	30	10	10	0	6	6	0	14	0	4	2	8	
Модуль 3	30	18*	14*	4*	6*	0*	6*	6*	4*	0*	2*	0*	
Модуль 4	30	10	10	0	6	6	0	14	0	4	2	8	
Модуль 5	30	10	10	0	6	6	0	14	0	4	2	8	
	150	60	52	8	30	20	10	60	4	16	8	32	

* години відводяться на модуль випускової кафедри

Таблиця 4.

Розподіл часу за очно-дистанційною та дистанційною формами навчання
(150 год. / 5 кред. ЄКТС) (очні етапи 5 дн. + 5 дн.; 17 тижнів)

Модулі	Загальний обсяг годин	Очні етапи						Дистанційний етап				
		Обсяг аудиторних год.			Обсяг самостійної роботи (у год.)			Загальна к-сть	Обсяг аудиторних год. (дистанційно)		Обсяг самостійної роботи	
		Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Загальна к-сть	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)		Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)	Інваріантна складова	Варіативна складова (спецкурси)
Модуль 1	30	12	8	4	0	0	0	18	0	4	0	14
Модуль 2	30	10	10	0	1	1	0	19	2	4	5	8
Модуль 3	30	16*	12*	4*	1*	0*	1*	13*	6*	0	1*	6*
Модуль 4	30	12	12	0	0	0	0	18	0	4	6	8
Модуль 5	30	10	10	0	0	0	0	20	4	4	4	8
	150	60	52	8	2	1	1	88	12	16	16	44

* години відводяться на модуль випускової кафедри

Ціннісними пріоритетами процесу підвищення кваліфікації стають: орієнтація навчання на психологічну перебудову особистості фахівця, його психологічних установок; розвиток професійно значущих якостей особистості спеціаліста; формування у нього стійкої мотивації до професійного самовдосконалення та саморозвитку.

Зміст навчання в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів ЗП(ПТ)О – це зміст прогресивних змін, властивостей та якостей особистості, які відбуваються в період після здобуття фахівцем вищої освіти й до кінця його професійної педагогічної кар'єри.

Сьогодні вкрай важливо, ґрунтуючись на принципах відкритої освіти, організувати безперервний процес розвитку інформаційно-комунікаційної, професійної та психологічної компетентностей особистості в системі удосконалення педагогічних кадрів. Така освіта суттєво відрізняється від традиційної, вона є освітньою системою більш високого рівня і більшою мірою відповідає цілям і задачам інформаційного суспільства. Відкрита освіта становить собою гнучку систему отримання знань, доступну будь-кому без аналізу його освітнього цензу та регламентації періодичності й тривалості навчання, що розвивається на основі формалізації знань, їх передачі і контролю з використанням інформаційних і педагогічних технологій (Василюк, 2017, с. 96).

Враховуючи вищевикладене приходимо до висновку, що організувати підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів ЗП(ПТ)О доцільно таким чином, щоб:

- навчання мало, насамперед, практичну спрямованість;
- використовувалися різні форми роботи зі слухачами, залежно від попереднього досвіду їх професійної діяльності;
- була здатність вчасно виявляти і педагогічно виважено реагувати на існуючі та перспективні потреби педагогічних працівників ЗП(ПТ)О;
- слухачі курсів підвищення кваліфікації могли критично оцінювати запропоновані в межах курсів підвищення кваліфікації інновації та брати безпосередню участь у їх апробації, розвитку та інтеграції;

- існувала гнучкість у відборі змісту навчання;
- у слухачів була можливість вибору часу і темпів навчання.

При цьому зміст навчання повинен формуватися відповідно до функцій та завдань, покладених на педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Ефективність підвищення кваліфікації й усієї системи ППО залежить від злагодженої роботи всіх ланок цієї системи, від комплексного підходу до їх вдосконалення на основі розвитку науково-дослідної, навчально-методичної та викладацької діяльності.

Загалом можна відзначити, що організація безперервного процесу підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О є актуальною проблемою. Її вирішення – в удосконаленні чинної системи і масштабному використанні наукових і методологічних напрацювань у галузі навчання дорослих.

Нова філософія ППО зумовлює необхідність її нової організації на засадах упровадження ідей відкритої освіти, які дозволяють гідно зустріти виклики інформаційного суспільства й відреагувати на трансформацію освітнього запиту щодо підготовки фахівців освітньої галузі високої якості, вмотивованих на ефективну діяльність в умовах динамічних змін за різних, навіть несприятливих, умов. Ці ідеї спонукають до суттєвого переформатування післядипломної педагогічної освіти, переходу до освітніх систем відкритого типу, що функціонують на засадах застосування мережових технологій, децентралізації та демократизації освіти, відкритого формування структури і обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Використані джерела

- [1] Кириченко, О.М., Сергеева, Л.М. (ред.). (2018). Відкрита освіта: інноваційні технології та менеджмент: колективна монографія. Київ: Інтерсервіс.
- [2] Купрієвич, В.О. (2021). Сучасні вимоги до змісту післядипломної освіти керівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти: *Професійні компетенції сучасного керівника як фактор розвитку освітньої сфери*: IV Міжн. наук.-практ. семінар / М-во освіти Респ. Білорусь. ГУО «Академія післядипломного образования». Минск. 274–280. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725925/>
- [3] Молчанова, А.О., Купрієвич, В.О. (2019). Підвищення кваліфікації як фактор компетентнісного зростання керівних кадрів професійної освіти. *Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / НАПН України ДЗВО «Ун-т менедж. освіти»*. Серія «Педагогічні науки». 9(38). 78–98. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-78-98](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-78-98)
- [4] Кремень, В.Г. (ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: монографія. Київ: КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- [5] Василюк, А., Стоговський А. (ред.). (2017). Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М.
- [6] Чернишова, Є. Р., Гузій, Н. В., Ляхоцький, В. П. (2014). Підготовка науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти: зміст, організаційні форми, технології. Київ: ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти» НАПН України.
- [7] Сергеева, Л.М., Купрієвич, В.О. (2020). Освітньо-професійна програма підвищення кваліфікації напрямку «Педагогічні, науково-педагогічні працівники та керівники закладів освіти» галузі знань: 01 «Освіта» категорії слухачів: «Керівники закладів професійної (професійно-технічної) освіти та науково-методичних установ професійної (професійно-технічної) освіти». Київ: ДЗВО «Ун-т менедж. освіти». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724670/>
- [8] Зінченко, В. (ред.). (2020). Стратегії вищої освіти в умовах інтернаціоналізації для стійкого розвитку суспільства: монографія. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України.

References

- [1] Kurychenko, O.M., Serheieva, L.M. (red.). (2018). Vidkryta osvita: innovatsiini tekhnologii ta menedzhment: kolektyvna monohrafiia. Kyiv: Interservis. (in Ukrainian).
- [2] Kuprievych, V.O. (2021). Suchasni vymohy do zmistu pislidyplomnoi osvity kerivnykiv zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity: Profesiini kompetentsii suchasnoho kerivnyka yak faktor rozvytku osvitnoi

- sfery: IV Mizhn. nauk.-prakt. seminar / M-vo osvity Resp. Bilorus. HUU «Akademyia posledyplomnoho obrazovanyia». Mynsk. 274–280. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/725925/> (in Ukrainian).
- [3] Molchanova, A.O., Kuprievych, V.O. (2019). Pidvyshchennia kvalifikatsii yak faktor kompetentnisnoho zrostantia kerivnykh kadriv profesiinoi osvity. Visnyk pislidyplomnoi osvity: zb. nauk. prats / NAPN Ukrainy DZVO «Un-t menedzh. osvity». Serii «Pedahohichni nauky». 9(38). 78–98. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-9\(38\)-78-98](https://doi.org/10.32405/2218-7650-9(38)-78-98) (in Ukrainian).
- [4] Kremen, V.H. (red). (2021). Natsionalna dopovid pro stan i perspektivyvy rozvytku osvity v Ukraini: monohrafiia. Kyiv: KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> (in Ukrainian).
- [5] Vasyliuk, A., Stohovskiy A. (red.). (2017). Osvita doroslykh u perspektivi zmin: innovatsii, tekhnolohii, prohnozy: kolektyvna. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M. M. (in Ukrainian).
- [6] Chernyshova, Ye. R., Huzii, N. V., Liakhotskiy, V. P. (2014). Pidhotovka naukovo-pedahohichnykh kadriv u systemi pislidyplomnoi pedahohichnoi osvity: zmist, orhanizatsiini formy, tekhnolohii. Kyiv: DVNZ «Un-t menedzhmentu osvity» NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
- [7] Serheieva, L.M., Kuprievych, V.O. (2020). Osvitno-profesiina prohrama pidvyshchennia kvalifikatsii napriamu «Pedahohichni, naukovo-pedahohichni pratsivnyky ta kerivnyky zakladiv osvity» haluzi znan: 01 «Osvita» katehorii slukhachiv: «Kerivnyky zakladiv profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity ta naukovometodychnykh ustanov profesiinoi (profesiino-tekhnichnoi) osvity». Kyiv: DZVO «Un-t menedzh. osvity». URL: <https://lib.iitta.gov.ua/724670/> (in Ukrainian).
- [8] Zinchenko, V. (red). (2020). Stratehii vyshchoi osvity v umovakh internatsionalizatsii dlia stiikoho rozvytku suspilstva: monohrafiia. Kyiv: Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).

Viktoriya Kupriyevych, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Professional and Higher Education, University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

Vitalii Pazdrii, Candidate of Economic Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Professional and Higher Education, University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

Liudmyla Antoniuk, Senior Lecturer of the Department of Professional and Higher Education, University of Educational Management, Kyiv, Ukraine.

FEATURES OF THE ORGANIZATION AND FORMS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF PROFESSIONAL (VOCATIONAL) EDUCATION INSTITUTIONS

The article defines the forms and features of the organization of professional development in the system of advanced training of teachers of professional (vocational) education institutions in the educational environment of the institution of postgraduate education. Postgraduate pedagogical education by its purpose actually provides advanced training of specialists, is a tool for restructuring the educational sector and, accordingly, social transformations at a qualitatively new level. It is possible to create an innovative and developmental environment in the system of postgraduate pedagogical education in which, taking into account the specifics of the contingent of listeners, you can initiate their professional and personal development, help listeners design their own strategy of effective professional activity, based on the professional experience of specialists. The article also specifies the content of educational programs based on the educational-professional advanced training program of this category of listeners, defines the essence of the basic concepts of the research. The general tendencies of professional development of pedagogical and managerial staff are determined. In this context, the problem of improving the educational process in the institutions of the system of advanced training of teachers of professional (vocational) education institutions and bringing it to the level of modern requirements is relevant. The purpose of the article is to determine the specifics of the organization and forms of training in the system of advanced training of teachers of professional (vocational) education in the educational environment of the institution of postgraduate pedagogical education. It is proved that the process of professional development of teaching staff of institutions of professional (vocational) education should be concretized by the specifics of these institutions.

Keywords: advanced training, postgraduate education, teacher, development, content of education.



Людмила Нестеренко – кандидат наук з державного управління, доцент, доцент кафедри англійської мови факультету гуманітарних наук Національного університету «Кієво-Могилянська академія», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: якість освіти; якість викладання іноземної мови за професійним спрямуванням; дослідження теоретичних, методичних та психологічних особливостей викладання англійської мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах; зміст професійної діяльності викладача іноземної мови; сучасні методики та технології викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у вищих навчальних закладах.

✉ l.nesterenko@ukma.edu.ua, lyudm.nesterenko@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2131-1329>

УДК 37.025.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-206-213>

АКТИВНЕ СЛУХАННЯ ЯК СПОСІБ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ КОМУНІКАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПРОФЕСІЙНИМ СПРЯМУВАННЯМ У ЗВО

У статті активне слухання розглядається як один із ключових інструментів, спрямованих на вдосконалення комунікації у процесі викладання іноземної мови (на прикладі англійської мови) у системі вищої освіти; охарактеризовані основні психологічні особливості здійснення комунікації в процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та окреслені основні підходи щодо вдосконалення володіння англійською; проаналізовані різноманітні підходи до класифікації видів активного слухання. До основних видів активного слухання віднесені: емпатійне слухання, критичне слухання, пасивне слухання та активне слухання. На основі теоретичного аналізу видів активного слухання та вимог до викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО визначені та охарактеризовані основні вимоги до використання активного слухання у процесі викладання іноземної мови. Окреслені переваги дотримання соціально-психологічних (встановлення психологічного контакту; атрактивність; виявлення партнерської позиції; виявлення емпатійності; щирість у спілкуванні) та когнітивно-контекстуальних (поєднання теоретичних та емпіричних матеріалів у момент викладання власної позиції; використання раціональних та емоційних звернень до аудиторії; використання ефекту новизни; дотримання порядку подачі матеріалу; здійснення повторення найбільш важливого матеріалу) вимог у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у ЗВО. Сформульовані практичні рекомендації щодо використання вербальних та невербальних способів активного слухання. Доведено, що активне слухання сприяє забезпеченню позитивної атмосфери на заняттях з іноземної мови, мінімізації ймовірності конфліктних ситуацій та формуванню поваги й довіри між учасниками освітнього процесу.

Ключові слова: викладання іноземної мови за професійним спрямуванням; комунікація; активне слухання; інструменти активного слухання; вища освіта; ефективність; якість освіти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з найважливіших умов забезпечення ефективного функціонування системи вищої освіти в Україні в умовах розвитку незалежної, демократичної та правової держави є наповнення новим змістом професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти, адже від їх компетентності залежить ефективна реалізація функцій та завдань, які постають перед системою вищої освіти. Нині суттєво зростає значення комунікації як способу забезпечення якості вищої освіти, оскільки через комунікацію реалізуються основні функції освіти.

Відтак, пошук ефективних механізмів удосконалення комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням зумовлює актуальність цієї статті. Адже якісна комунікація стає важливим стратегічним ресурсом, наявність якого веде до суттєвих надбань та якісних змін у системі освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Усе частіше використання активного слухання розглядається як спосіб покращення якості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Дана теза знаходить підтвердження у роботах Д. Біна (Bean, 1996), Н. Д. Гальскової (Гальскова, 2000), О. І. Локшиної (Локшина, 2019), Д. Річардаса (Richards, 2005), С. Савіньона (Savignon, 2001), О. Б. Тарнапольского (Тарнопольский, 2019) та Д. Шульца (Schultz, 2009). Системний аналіз наукових праць А. А. Леонтьєва (Леонтьев, 2003), Г. С. Нікіфорова (Никифорова, 2004) та Л. О. Нестеренко (Нестеренко, 2014, 2016) дозволяє стверджувати, що активне слухання суттєво допомагає зрозуміти, оцінити і запам'ятати інформацію, отриману від учасників освітніх взаємодій. Використання прийомів активного слухання традиційно спонукає учасників навчального процесу до відповідей, скеровує діалог у потрібному напрямку і мінімізує ймовірність неправильного розуміння чи помилкової інтерпретації інформації, отриманої від співрозмовника (студентом/студентками від викладача, викладачем від студента/студентів, студентом від студента/студентів, студентками від студента/студентів). Утім, у працях зазначених вище дослідників, відсутнє науково-практичне обґрунтування використання активного слухання як окремого способу удосконалення комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Формулювання цілей статті. Тож, основними цілями цієї статті є:

- 1) аналіз особливостей комунікації між учасниками освітніх взаємодій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням;
- 2) систематизація умов та прийомів використання активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням;
- 3) визначення способів використання активного слухання у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням;
- 4) окреслення вербальних (лексичних та граматичних) і невербальних способів використання активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням.

Отже, науково-практичне обґрунтування використання активного слухання як способу підвищення ефективності комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням виступає основною метою статті.

Зважаючи на полідетермінованість та структурну складність активного слухання вважаємо, що методологічною основою впливу досліджуваного нами феномену на вдосконалення комунікації у ЗВО можуть бути гуманістичний та системний принципи (Леонтьев, 2003), у поєднанні з принципом єдності свідомості та діяльності (Никифорова, 2004). Адже основу таких принципів становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методик, психодіагностичних і психолого-технологічних засобів, які можуть забезпечити глибоке та цілісне розуміння пізнання професійної діяльності викладача у цілому та способів вдосконалення комунікативної компетентності, зокрема. Пріоритетність вищезазначених принципів походить також від переорієнтації організаційних структур системи вищої освіти України на ідеї гуманізації професійної діяльності, що виявляються у подальшій можливості створення передумов для побудови стосунків між учасниками освітніх взаємодій на основі партнерства з урахуванням їх

індивідуально-психологічних особливостей, і, відповідно, створенні гідних умов для реалізації творчого потенціалу та особистісного розвитку усіх задіяних в освітньому процесі осіб.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом у науковій спільноті (Гальскова, 2000), (Локшина, 2019), (Savignon, 2001), (Тарнопольский, 2019) (Нестеренко, 2016) спостерігається підвищений інтерес до проблеми якості освіти в цілому та вдосконалення професійної компетентності викладачів закладів вищої освіти зокрема. Теза знаходить підтвердження в низці нормативно-правових документів, що регулюють діяльність закладів вищої освіти України. Так, у Стратегії Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти визначено, що «Забезпечення якості вищої освіти є вимогою сучасності, ключовим принципом Болонської декларації та незаперечним пріоритетом для академічної спільноти і державної освітньої політики країн Європи та інших розвинених країн світу» (Стратегія, 2018, с. 1).

Питання якості освіти відображені і в Положенні про акредитацію освітніх програм (Наказ № 977, 2019), за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. Згідно з Положенням проведення оцінювання якості освітніх програм має здійснюватися на основі принципів прозорості та відкритості за допомогою чітко визначених критеріїв.

Відтак для забезпечення відповідності критеріям якості вищої освіти, що визначені нормативно-правовими документами на національному рівні, заклади вищої освіти, своєю чергою, формулюють власні політики щодо забезпечення якості вищої освіти на високому рівні. Так, наприклад, у Національному університеті «Києво-Могилянська академія», у Концепції забезпечення якості освіти в НаУКМА (Наказ № 518, 2016) зазначено, що забезпечення високої якості освітнього процесу є одним із пріоритетних напрямків діяльності НаУКМА. У Концепції чітко визначені та охарактеризовані мета і завдання внутрішньої системи забезпечення якості освітньої діяльності (Наказ № 518, 2016, с. 2–3), організаційна структура з управління якістю освіти в НаУКМА (Наказ № 518, 2016, с. 4), контроль якості освітньої діяльності (Наказ № 518, 2016, с. 4), а також схема внутрішнього та зовнішнього контролю якості освіти в НаУКМА (Наказ № 518, 2016, с.5–6).

Комунікативна компетентність викладача закладу вищої освіти визначена як важлива якісна характеристика загальної професійної компетентності науково-педагогічного працівника у Професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (Наказ № 610, 2021) від 23 березня 2021. Адже, з одного боку, ступінь сформованості комунікативних навичок викладача ЗВО значною мірою залежить від структури освітньої організації, від її цілей та потреб учасників освітніх взаємодій у професійній інформації, а з іншого боку рівень комунікативної компетентності викладача ЗВО суттєво впливає на стан комунікативних навичок інших учасників освітнього процесу в системі вищої школи та визначає якісні характеристики результатів навчання.

З огляду на зазначене вище, залучення досягнень психологічної науки може розглядатися як один із способів пришвидшення якісних змін в освітній системі. Так, аналіз праць Л.М. Карамушки (Карамушка, 2003) та Л.Е. Орбан-Лембрик (Орбан-Лембрик, 2002) переконливо засвідчує, що багатогранність такого психологічного феномену, як комунікація та його складна структура водночас визначають і основні шляхи його вдосконалення. Одним із способів удосконалення професійної комунікації виступає саме активне слухання, яке, власне, і допомагає уникнути непорозумінь та пересвідчитися, що було досягнуто основну комунікативну мету. І процес викладання англійської мови за професійним спрямуванням може виступити яскравим підтвердженням висловленої вище тези. Активне слухання може стати одним із найбільш адекватних способів, що дозволить підвищити ефективність комунікації в аудиторії та якість викладання іноземної мови за професійним спрямуванням

Праці Н.Д. Гальскової (Гальскова, 2000), О.І. Локшиної (Локшина, 2019), Д. Річардаса (Richards, 2005), О.Б. Тарнопольского (Тарнопольский, 2019) дозволяють стверджувати, що студенти підходять до вивчення іноземної мови через сферу діяльності, яка вже відома для них. Це означає, що вони можуть одразу використовувати вивчений матеріал у роботі та навчанні. Тому метою дисципліни «Англійська мова за професійним спрямуванням» традиційно висту-

пає формування необхідної комунікативної спроможності у сферах професійного та ситуативного спілкування в усній і письмовій формах, навичок практичного володіння іноземною мовою в різних видах мовленнєвої діяльності в обсязі тематики, що обумовлена професійними потребами; оволодіння новітньою фаховою інформацією через іноземні джерела тощо, окрім основних завдань дисципліни, які традиційно полягають в навчанні, розвиткові та удосконаленні різноманітних видів мовленнєвої діяльності: аудіювання, говоріння, діалогічного мовлення, читання, письма та перекладу.

Так, наприклад, у Національному університеті «Києво-Могилянська Академія», робоча програма (Нестеренко, 2019) для студентів другого року навчання з англійської мови за професійним спрямуванням, допомагає не лише вдосконаленню мовленнєвих та мовних навичок з англійської мови, а й забезпечує умови, що сприяють засвоєнню фахових дисциплін. Адже значна кількість фахової літератури викладена англійською мовою, і деякі фахові предмети в Університеті також викладаються англійською мовою.

Сама ж програма курсу «Англійська мова за професійним спрямуванням» (Нестеренко, 2019, с. 5) у Національному університеті «Києво-Могилянська Академія» базується на комунікативному підході до викладання іноземної мови (в основу розробки програми такого типу покладено теорію комунікативного навчання мови) і належить до нового типу навчальних програм, де на перший план висувається завдання практичного активного оволодіння англійською мовою.

Відповідно, програма орієнтована на розвиток спеціалізованих мовних і мовленнєвих навичок, умінь фахового спрямування та вироблення комунікативної компетенції студентів на рівні, що умовно називається «вище-середній» («upper-intermediate»).

Саме тому під час вивчення англійської мови за професійним спрямуванням, окрім суто лінгвістичних компетенцій, студенти формують такі компетенції, як *здатність планувати роботу та керувати часом; здатність працювати як у команді, так і самостійно; уміння орієнтуватися в різноманітних лінгвістичних концепціях, критично їх оцінювати та використовувати їхні здобутки у власних дослідженнях; здатність самостійно опановувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід* тощо.

З огляду на вищезазначене, особливого значення набувають здобутки психологічної науки щодо особливостей спілкування між викладачем та студентами та психологічні способи підвищення ефективності такого спілкування. Аналіз наукового доробку Н. Д. Гальскової (Гальскова, 2000), дозволяє стверджувати, що чітке формулювання цілей іноземної мовленнєвої діяльності, соціальна і професійна спрямованість цієї діяльності, задоволеність студентів при вирішенні приватних завдань, формування у студентів уміння творчо підходити до вирішення приватних завдань, сприятливий психологічний клімат у навчальному колективі сприяють якісному викладанню іноземної мови за професійним спрямуванням та є пріоритетними. Відповідно набувають нового значення і умови, які можуть забезпечити забезпечення викладання іноземної мови за професійним спрямуванням на належному рівні.

Традиційно для оптимізації передачі інформації у процесі безпосередньої комунікації учасники професійної комунікації дотримуються певних вимог, які умовно можна розподілити на дві групи:

- *соціально-психологічні* (встановлення психологічного контакту; атрактивність; виявлення партнерської позиції; виявлення емпатійності; щирість у спілкуванні);
- *когнітивно-текстуальні* (поєднання теоретичних та емпіричних матеріалів у момент викладання власної позиції; використання раціональних та емоційних звернень до аудиторії; використання ефекту новизни; дотримання порядку подачі матеріалу; здійснення повторення найбільш важливого матеріалу).

Наш досвід засвідчує, що в комунікації під час викладання іноземної мови за професійним спрямуванням учасники освітніх взаємодій традиційно використовують такі види слухання:

- *емпатичне слухання* – вміння розуміти почуття, емоції мовця, уявляти себе на місці співрозмовника, співпереживати йому;

- *критичне слухання* – цілеспрямований аналіз отриманої інформації та її критичне сприйняття, розуміння, що дозволяє зважити всі «за» і «проти», погодитися або не погодитися зі співрозмовником;
- *пасивне слухання* – мінімальне втручання в монолог співрозмовника;
- *активне слухання* – максимальне встановлення зворотного зв'язку зі співрозмовником; такий вид слухання поєднує емпатійне, пасивне та критичне слухання.

Змістовний аналіз видів слухання дозволяє стверджувати, що саме використання прийомів активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням, дозволяє забезпечити використання основних умов вдосконалення ефективності комунікації між основними учасниками.

До найбільш поширених прийомів активного слухання Л. М. Карамушка (Карамушка, 2003) та Л. Е. Орбан-Лембрик (Орбан-Лембрик, 2002) традиційно відносять: *паузи, уточнення, перерфраз, переказ, розвиток думки, повідомлення про сприйняття, повідомлення про сприйняття себе, повідомлення про хід розмови* тощо.

Аналіз прийомів активного слухання, у свою чергу, дозволяє окреслити вимоги до активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням:

- максимальна концентрація на висловлюванні співрозмовника та тимчасове уникнення критичних суджень;
- емпатія до співрозмовника;
- увага до невербальних проявів комунікації;
- заохочення співрозмовника дозволяє налаштуватися на спілкування.

Практична реалізація вищезазначених вимог у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням (на прикладі англійської мови) може бути досягнена за умови використання різноманітних *невербальних* (усмішка, кивання, доброзичливий погляд) та *вербальних* способів комунікації. До вербальних проявів можна віднести наступні *лексичні* та *граматичні* засоби:

- «питання-луна» (echo questions): «I think ...» – «Do you?»;
- розділові питання (tag questions): «You think ..., don't you?»;
- фрази, що демонструють інтерес до слухача: «Go on!», «I am listening to you!», «That's it!»;
- повторення почутої раніше думки: «Do you mean that ...?», «In other words...»;
- відображення (чи віддзеркалення) – уміння зрозуміти те, що складно передати словами. Для демонстрації відображення можна вживати фрази: «Do you feel that ...?», «Do you think that ...?»;
- узагальнення почутої інформації. Досвідчений викладач обов'язково підведе підсумок, тим самим даючи зрозуміти, що уважно слухав співрозмовника і зрозумів його основну думку. Це фрази: «I guess, I understand that you ...», «It seems to me that the key point is ...».
- резюмування. Цей прояв активного слухання найбільш ефективно допомагає домогтися точного розуміння почутого (сказаного) співрозмовником. Суть його в тому, що учасники освітньої взаємодії власними словами підводять підсумок основним думкам співрозмовника. При резюмуванні з цілої частини розмови виділяється тільки головна думка. Найбільш часто резюмування у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням можна використовувати у таких ситуаціях, як: *pair discussions; group discussions; projects; interviews*, тощо.

Загалом, резюмування як вид активного слухання, можна використовувати в усіх комунікативних ситуаціях у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. А особливо корисним та ефективним цей вид активного слухання може бути при обговоренні дискусійних питань. Наприклад, коли учасники освітніх взаємодій планують висловити незгоду щодо почутої інформації, ми можемо спочатку виділити у висловлюванні співрозмовника головне та підсумувати сказане. У такому випадку співрозмовникам не доведеться розпорощуватися, приводячи контраргументи, і їм вдасться відповісти на суть заперечення. А ще краще попросити співрозмовника зробити резюме сказаного (тоді він повинен буде позбавити своє заперечення

від усього другорядного, що значно полегшить процес сприйняття інформації та виконання поставленого завдання).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Зважаючи на вищезазначене, ми можемо зробити висновок, що комунікація у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням є надзвичайно складним і багатовимірним явищем.

Відтак, сам засіб (спосіб, стиль) комунікації під час навчального процесу стає важливим інструментом спілкування. Тобто зміст отримуваної інформації залежить насамперед від того, наскільки учасники навчального процесу вміло та ефективно використовують усі можливі способи передати а отримати (інтерпретувати) важливу інформацію у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням.

Тож, узагальнюючи все вищевикладене, можна стверджувати, що використання вербальних та невербальних прийомів активного слухання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням виявляється у якісному вдосконаленню комунікації, що у перспективі сприяє:

- 1) забезпеченню позитивної атмосфери на заняттях з іноземної мови;
- 2) мінімізації ймовірності конфліктних ситуацій у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням;
- 3) формуванню поваги та довіри між учасниками освітнього процесу.

Отже, активне слухання, за умови системного та цілісного використання, стає одним із важливих способів підвищення ефективності комунікації у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням та суттєво покращує його якість.

Здійснена у статті систематизація прийомів активного слухання та визначення способів його використання у процесі викладання англійської мови за професійним спрямуванням сприятиме вдосконаленню практичних підходів до використання активного слухання у професійній діяльності учасників освітніх взаємодій у системі вищої освіти.

Перспективу подальших наукових досліджень вбачаємо у визначенні та обґрунтуванні інших практичних способів удосконалення викладання іноземної мови за професійним спрямуванням у системі вищої освіти.

Використані джерела

- [1] Bean, J. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrated Writing, Critical Thinking and Active Learning in the Classroom*. Jossey-Bass.
- [2] Гальскова, Н. (2000). *Современная методика обучения иностранному языку: пособие для учителя*. Москва: АРКТИ-Глосса.
- [3] Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український педагогічний журнал*, № 3. С. 21–30.
- [4] Richards, J. (2005). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [5] Savignon, S. (2001). *Communicative language teaching for the twenty first century. Teaching English as a Second / Foreign Language*. M. Murcia. Ed. PP. 12–28. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- [6] Тарнопольский, О. (2019). *Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі: підручник*. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля.
- [7] Schultz, D. (2009). *Eloquent Science: A Practical Guide to Becoming a Better Writer, Speaker and Scientist*. *American Meteorological Society*.
- [8] Леонтьев, А. (2003). *Основы психолингвистики*. Москва: Смысл; Санкт-Петербург: Лань.
- [9] Никифорова, Г. (2004). *Психология менеджмента: Учебник для вузов*. Санкт-Петербург: Питер.
- [10] Нестеренко, Л. (2014). Особливості використання психологічних тренінгів у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету*. Вип. 1 (10). С. 107–110.
- [11] Нестеренко, Л. (2016). Педагогічні умови розвитку психолого-педагогічної культури викладача ВНЗ. *Проблеми освіти: наук. зб. Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України*. Вип. 73. С. 200–205.

- [12] Стратегія Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти до 2022 року. (2018). Доступно: <https://naqa.gov.ua/%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F-%D1%82%D0%B0-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D0%B0%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0/>. Дата звернення: липень 23, 2021.
- [13] Наказ № 977 Про затвердження положення про акредитацію освітніх програм, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. (2019). Доступно: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>. Дата звернення: липень 23, 2021.
- [14] Наказ № 518 Про затвердження Концепції забезпечення якості освіти в НаУКМА. (2016). Доступно: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennyya/dokumenty-naukma/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/6-systema-zabezpechennia-iaкости-osvitnoi-diialnosti-ta-iaкости-vyshchoi-osvity/71-normatyvni-dokumenty?limit=5&limitstart=0&order=date&dir=ASC. Дата звернення: Липень 23, 2021.
- [15] Наказ № 610 Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти». (2021). Доступно: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf. Дата звернення: Липень 23, 2021.
- [16] Карамушка, Л. (2003). Психологія управління: Навч. посіб.– Київ: Міленіум.
- [17] Орбан-Лембрик, Л.Е. (2002). Основи психології управління. Івано-Франківськ: Плай.
- [18] Нестеренко Л. (2019). Робоча програма навчальної дисципліни: Англійська мова (за професійним спрямуванням) для студентів ФСНСТ. Ухвалено на засіданні кафедри англійської мови. Протокол № 7 від 15 квітня 2019 року. Київ: НаУКМА.

References

- [1] Bean, J. (1996). *Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrated Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom*. Jossey-Bass. PP.36–219. (in English).
- [2] Galskova, N. (2000). *Modern Methods of the Foreign Language Teaching: a manual*. Moskva: ARKTI-Glossa. (in Russian).
- [3] Lokshyna O. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kliuchovykh kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, № 3. S. 21–30, Kyiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- [4] Richards, J. (2005). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press. (in English).
- [5] Savignon, S. (2001). *Communicative language teaching for the twenty first century. Teaching English as a Second / Foreign Language*. M. Murcia. Ed. PP. 12–28, Boston, MA: Heinle & Heinle. (in English).
- [6] Tamopolskyi, O. (2019). *The Methods of the Foreign Language Teaching in the Higher Education: the textbook*. Dnipro: University named after Alfred Nobel. (in Ukrainian).
- [7] Schultz, D. (2009). *Eloquent Science: A Practical Guide to Becoming a Better Writer, Speaker and Scientist. American Meteorological Society*. PP.218–436. (in English).
- [8] Leontiev, A. (2003). *Psycholinguistics Backgrounds.*– Moskva: Smysl; Sankt-Peterburg: Lan. (in Russian).
- [9] Nikiforof, G. (2014). *The Psychology of management*. Sankt-Peterburg: Piter (in Russian).
- [10] Nesterenko, L. (2014). Psychological Training Use Key features in the Foreign Language Teaching in accordance with the professional purposes. *Key Issues of the Public Administration, Pedagogics and Psychology: the Collection of the Scientific Works of the Kherson National Technical university*. Volume 1 (10). PP.107–110 (in Ukrainian).
- [11] Nesterenko, L. (2016). Psychological Conditions of the Psychological and Pedagogical Culture of the University Teacher. *The Issues of Education: the Scientific Collection of the Institute of the Innovative technologies and of the Content of Education of the Ministry of Education, Science, Youth and Sports of Ukraine*. Volume 73. PP.200–205. (in Ukrainian).
- [12] Strategy of the National Agency of Higher Education Quality Assurance to 2022. (2018). Available: <https://naqa.gov.ua/%D0%BC%D1%96%D1%81%D1%96%D1%8F-%D1%82%D0%B0-%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D1%96%D1%8F-%D0%B0%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0/>. Accessed on: July 23, 2021. (in Ukrainian).

- [13] Decree № 977 About the approval of the rules of the accreditation of the educational programs in accordance with which the preparation of the higher education applicants is done. (2019). Available: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0880-19#Text>. Accessed on: July 23, 2021. (in Ukrainian).
- [14] Decree № 518 About the approval of the Concept of the Quality Assurance at NaUKMa. (2016). Available: https://www.ukma.edu.ua/index.php/about-us/sogodennya/dokumenty-naukma/cat_view/1-dokumenty-naukma/12-normatyvna-baza-naukma/6-systema-zabezpechennia-iakosti-osvitnoi-diialnosti-ta-iakosti-vyshchoi-osvity/71-normatyvni-dokumenty?limit=5&limitstart=0&order=date&dir=ASC. Accessed on: July 23, 2021. (in Ukrainian).
- [15] Decree № 610 About the approval of the professional standard for the group of the professions «Teachers of Higher Education». (2021). Available: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf. Accessed on: July 23, 2021. (in Ukrainian).
- [16] Karamushka, L. (2003) The Psychology of management: Textbook.– Kyiv: Millenium. (in Ukrainian).
- [17] Orban-Lembryk, L. (2002). The Backgrounds of the Psychology of Management. Ivano-Frankivsk: Plai. (in Ukrainian).
- [18] Nesterenko, L. (2019). The ESP for the Students of the Social Sciences and Social Technologies Faculty. Syllabus. Approved by the English language Chair, Protocol N7, 15 of April. Kyiv: NaUKMA. (in Ukrainian).

Liudmyla Nesterenko, Ph.D. (Public Administration), Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department, Humanities Faculty, National University “Kyiv-Mohyla Academy”, Kyiv, Ukraine.

ACTIVE LISTENING AS THE INSTRUMENT OF THE EFFECTIVE COMMUNICATION IMPROVEMENT IN THE PROCESS OF TEACHING ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Active listening as a way to increase the effectiveness of communication in the process of learning English for professional purposes in the Free Economic Zone

The article is devoted to the active listening that is viewed by the author as one of the key instruments aimed at the communication improvement of the foreign language teaching (on the English language example) in the system of higher education. The article describes the key psychological peculiarities of communication in the process of foreign language teaching and the ways of its improvement in the system of higher education. The practical significance of the implementation of the active listening approach into the process of foreign language teaching in the system of higher education is theoretically proved. The key requirements of the curricular and syllabi modernized in accordance with the reforms in the system of education of Ukraine and that are aimed at the integration of the theoretical and practical skills of the learners are thoroughly studied and highlighted. Various attitudes that characterize approaches to listening in the classroom are presented and scientifically evaluated (empathetic listening, critical listening, passive listening and active listening). The scientific and theoretical requirements to the active listening introduction into the classroom (social and psychological as well as cognitive and context) are characterized and studied. The practical suggestions (nonverbal and verbal (grammatical and lexical)) of the active listening introduction into the ESP teaching are presented in the article as well. It is scientifically proved that active listening is one of the efficient instruments of the communication effectiveness improvement in the process of foreign language teaching. The practical outcomes of the active listening introduction into the system of the foreign language teaching are also presented in the article (better nurturing environment in the classroom, better stress resistance, improved conflict management skills, upgraded communication skills, facilitating atmosphere, etc.).

Keywords: ESP teaching; communication; active listening; active listening instruments; empathy; higher education; effectiveness; quality of education.



Ксенія Сізова – доктор філологічних наук, професор, завідувачка кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна.

Коло наукових інтересів: лінгвістика художнього тексту, літературознавство, методика викладання мови і літератури.

✉ sizovax@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-3269-6343>

Світлана Сошенко –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філології та видавничої справи Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського, м. Кременчук, Україна.

Коло наукових інтересів: методика викладання української мови і літератури.

✉ svetlana.soshenko1973@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-5634-2945>



УДК 373.5.016:861

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-214-221>

ІНТЕГРОВАНІ УРОКИ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ НА МАТЕРІАЛІ ТВОРУ МАРІЇ МАТІОС «СОЛОДКА ДАРУСЯ»

У статті розглядається дидактичний потенціал роману Марії Матіос «Солодка Даруся» для проведення серії інтегрованих уроків з української мови і літератури у старшій школі (ліцеї) філологічного профілю. Вибір для інтегрованих уроків цього художнього твору зумовлений лексико-стилістичними особливостями роману: активним використанням авторкою різноманітних лексичних одиниць (зокрема, діалектизмів), фразеологізмів та паремій для побудови художніх образів, мовної характеристики персонажів, підвищення експресивності тексту. Особлива увага приділяється формуванню в учнів ліцею предметних компетентностей, зокрема, аналізу стилістики художнього твору, ідентифікації різних лексико-фразеологічних одиниць, визначенню їх функціональних особливостей, здатності інтерпретувати літературний твір на підставі лінгвістичного аналізу.

Ключові слова: інтегрований урок; старша профільна школа; українська мова; українська література; роман Марії Матіос «Солодка Даруся»; мовна і літературна компетентності; аналіз стилістики художнього твору.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Міжпредметна інтеграція мови і літератури у старшій школі філологічного профілю є ефективним засобом формування в учнів мовної і літературної компетентностей, зокрема, комплексного філологічного аналізу літературних творів, адже у художньому тексті зміст і форма є нерозривно зв'язаними, мовні одиниці виконують важливі функції побудови образної системи твору.

Вчені наполягають на високій інформативності, фундаментальності, різноплановості інтегрованих уроків мови і літератури, їх ролі у підвищенні мотивації до навчання, зміцненні знань (Мельникова, Кібалко, Ботня, 2019). І. Кучеренко зауважує, що «успіх у навчанні української мови та літератури прямо пропорційно залежить від креативності вчителя, бажання навчити і майстерності передати свої знання учням. Досягти поставлених освітніх цілей, на нашу думку, вчитель-словесник зможе за умови впровадження в практику навчання творчо підготовленої інтегрованої технології» (Кучеренко, 2018, с. 41). Осмислення досвіду проведення інтегрованих уроків, на яких учні вивчають художній текст у змістовно-формальній єдності, з'ясовуючи ідейно-тематичну спрямованість твору шляхом аналізу мовних засобів, є важливим завданням дидактики.

Вибір для інтегрованих уроків твору сучасної української жіночої прози (роману М. Матіос «Солодка Даруся») зумовлений передусім тим, що прозі письменниці притаманні новаторські мовні експерименти, сутність яких полягає у сміливому поєднанні у тексті художнього твору різноманітних лексичних одиниць, широкому вживанню фразеологізмів і паремій. Варто зазначити, що міжпредметна інтеграція мови і літератури на матеріалі новелістики М. Матіос поки що не ставала об'єктом наукових розвідок, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Творчість Марії Матіос, зокрема, роман «Солодка Даруся», є об'єктом численних філологічних студій: вчених цікавить стилістика письменниці (Бородиця, Вашків, 2019; Ісаєнко, 2012; Насмінчук, 2009; Хода, 2011), багата мовна палітра твору (Павлишин, 2011; Щетиніна, 2017). Науковці акцентують щільність, насиченість твору художніми деталями, образами-символами (Бородиця, Вашків, 2019, с. 22). Г. Павлишин наголошує, що мова є найвиразнішим і найдовершенішим художнім засобом самовираження М. Матіос. На думку дослідниці, «ця мова – сама по собі витвір мистецтва, це пелюстки троякої ружі, що зачаровують красою. Авторка сплела сучасну нормовану лексику з пишним та образним мовленням буквописців. Мова повісті містить також колосальну кількість інформації, закладеної в поетичних виразах та образах» (Павлишин, 2011, с. 179).

Серед розвідок доцільно виокремити низку присвячених вживанню діалектної лексики у романі «Солодка Даруся» (Зелінська, Тищенко, 2012; Колоїз, 2010; Селіверстова, 2010; Стасик, 2013; Хомич, 2008), а також використанню фразеологічних засобів у творі (Бойко, Давиденко, 2018; Волкова, 2018; Євтушина, 2015; Ніколаєнко, 2011; Пирога, 2010; Цуркан, 2014). Як слушно зауважують О. Зелінська і Т. Тищенко, «використання діалектної лексики у художніх творах сучасності – показник культури авторського стилю. У прозових творах М. Матіос діалектні слова можуть виконувати функцію прямої номінації, набувати фігурально-образних значень, забезпечувати відповідний регіональний колорит, слугувати засобом мовної характеристики героїв» (Зелінська, Тищенко, 2012, с. 265). В. Бойко та Л. Давиденко зазначають, що М. Матіос не просто «майстерно і надзвичайно доречно використовує фразеологізми у своїх творах, але і досить часто видозмінює їхню форму, конкретизує значення усталених висловів, увиразнюючи фразеологічну семантику. Результатом цього є суттєве посилення динаміки, експресивності та національного колориту змісту твору, увиразнення авторського мовлення чи поглиблення характеристики персонажів» (Бойко, Давиденко, 2018, с. 228).

Особливо актуальними в аспекті нашого дослідження є педагогічні студії, що розкривають специфіку вивчення роману «Солодка Даруся» у школі (Привалова, 2017; Якимович, 2013). Разом з тим варто зазначити, що у фокусі уваги вчених є передусім ідейно-тематичне наповнення твору, його виховний потенціал, проте лексичні засоби, завдяки яким і втілюється ідейний задум письменниці, шляхи їх вивчення у школі залишаються поза увагою.

Формулювання цілей статті. Мета статті полягає у дослідженні дидактичного потенціалу роману М. Матіос «Солодка Даруся» для проведення серії інтегрованих уроків з української мови і літератури у старшій школі (ліцеї) філологічного профілю.

Виклад основного матеріалу. Вивчення роману М. Матіос «Солодка Даруся» відбувається у межах факультативного курсу «Світ українського слова» для учнів 10–11 класів з філологічним профілем. Серія інтегрованих уроків передбачає проведення трьох занять. Перший урок спрямований на вивчення діалектної лексики у романі, другий присвячений фразеологічним одиницям, третій – використанню паремій. Така послідовність ґрунтується на принципі «від простого до складного», адже спочатку вивчаються слова (лексика), потім словосполучення (фразеологізми), і наприкінці – речення (прислів'я). До використаних освітніх технологій належать інтерактивні мінілекції з презентаційним супроводом, аналітичне читання художньої літератури, вивчення зразків лінгвістичного аналізу художнього тексту, виконання індивідуальних самостійних завдань. Уроки також передбачають використання науково-дослідницьких технологій: вивчення наукової літератури, структурно-семантичний аналіз. Метою інтегрованих уроків є формування в учнів уявлення про взаємозв'язок і взаємозумовленість поняттєвих апаратів лінгвістики та літературознавства, призначених для вивчення художнього тексту.

Інтегрованим урокам передують самостійне ознайомлення учнів 10-х класів з романом М. Матіос «Солодка Даруся» і виконання індивідуальних завдань. До індивідуальних завдань, на виконання яких учням надається два тижні, належать пошук у тексті:

- діалектизмів на позначення елементів пейзажу;
- діалектизмів на позначення тварин і рослин;
- діалектизмів на позначення елементів одягу;
- діалектизмів на позначення речей побуту;
- діалектизмів на позначення рис людини;
- полонізмів, румунізмів;
- фразеологізмів;
- паремій.

Для виконання завдань учням рекомендується використовувати такі словниково-довідкові матеріали: «Гуцульський словник (найуживаніша лексика)» (Електронне видання <http://karpaty365.com/category/228/ukr/>), «Короткий тлумачний словник гуцульсько-українського та руського говору (Східнокарпатський говір)» (Електронне видання <https://karnauhova.at.ua/publ/1-1-0-3/>), «Фразеологічний словник української мови» (укладач В. М. Білоноженко та ін., 1993 рік) і «Тематичний словник популярних українських прислів'їв та приказок з коментарями» (укладач В. М. Северинюк, 2018 рік). Вибір довідкових видань зумовлений тим, що вони є у відкритому доступі. Вагомим аргументом щодо користування саме цими виданнями є вдале ілюстрування лексичного матеріалу.

Запропоновані індивідуальні самостійні завдання передбачають формування вміння фахового філологічного читання художнього тексту, коли реципієнт не лише сприймає сюжет твору, але й зупиняє увагу на мовностилістичних засобах, аналізує формальне (мовне) втілення змістових концептів.

Перший урок розпочинається з презентації вчителя літератури, у якій стисло розповідається про творчий шлях М. Матіос та її роман «Солодка Даруся».

Далі вчитель української мови ознайомлює учнів з поняттям діалектної лексики. Потім слово надається учням, які виконували індивідуальні завдання з пошуку діалектизмів різних семантичних груп. Виступи відбуваються у формі презентацій – на екран виводяться фрагменти тексту, у яких трапляються діалектизми.

Наприклад, на екрані демонструється фрагмент тексту, який містить діалектизми на позначення елементів одягу: *Калина два дні підряд провітрювала на обійсті джерґи, коци, укривала, килими, хустки, запаски, сардаки, кептарі й усе, що могло бути видно здалеку – з гостинця, й зблизька – із лісу, начебто й не зважала на військових людей, що пленталися під ногами. ...*

а тоді мовчки, але дуже поволі, почала скидати із себе **кеттарик-безрукавку**. Учень пояснює, що означає кожне зі слів.

Після кожного з учнівських виступів учитель літератури ставить класу запитання щодо того, яку функцію у тексті роману виконує певна семантична група діалектизмів: номінація реалій, притаманних певному регіону та добі; створення стилістичного колориту; увиразнення художнього образу. Останню функцію, наприклад, виконує у творі діалектизм *трепета* (осика), що символізує трагічну долю буковинців у ХХ столітті. Розповідаючи про роль діалектної лексики, слід пам'ятати, що художній стиль містить усі різновиди стилістичних одиниць, які відповідають творчому задуму автора.

Потім вчитель мови знайомить учнів з такими лексичними групами, як полонізми та румунізми (запозичення з польської та румунської мов відповідно). Учитель ставить класу запитання стосовно того, які екстралінгвістичні фактори вплинули на їхню велику кількість у гуцульській говірці. Після цього йде презентація індивідуального завдання, яка закінчується обговоренням функцій такої лексики у художньому тексті. Учитель літератури пропонує учням знайти запозичення з польської та румунської, які вживаються для відтворення місцевого колориту, й такі, що надають мовну характеристику персонажу.

Під час другого уроку вивчення фразеологічних одиниць розпочинається з інформації вчителя мови щодо основних різновидів фразеологізмів та їх функцій у творах літератури. Інформація ґрунтується на твердженні І. Волкової, згідно з яким «фразеологізми в художніх текстах є невичерпним джерелом експресивності, образотворчим чинником авторської оповіді, за їх допомогою стає більш рельєфним внутрішній світ героїв, увиразнюється портретна характеристика, мова героїв твору, пейзаж, що читач сприймає більш наочно. Серед фразеологізмів виділяють загальновідомі й менш уживані. У мовленні вони виконують різні функції: оцінну, емоційно-експресивну, характеристики внутрішнього стану, портретної характеристики, мовної тощо» (Волкова, 2018, с. 24). Фразеологізми також є ефективним засобом втілення авторської позиції, віддзеркалення специфічних рис мовної індивідуальності письменниці.

Наприклад, низка фразеологізмів з оцінною функцією: *На плечах голову носити, а не баняк; головою треба думати, а як думаєш ногами, то хай голова страждає; вони таки не мають смальцю в голові, а Бога в череві. В сільрадї за таким розумом у книжку дивляться, а Даруся все у своїй голові тримає. Даруся голими п'ятами чує. З курми вона говорить краще, ніж із людьми.*

Потім йде презентація індивідуальної роботи учня з виведенням на екран фрагментів тексту, в яких наявні фразеологізми. Решта учнів знаходить фразеологізми у авторській оповіді та у мові персонажів, визначає їх функції. Учитель наголошує на тому, що фразеологічні одиниці є одним з найважливіших способів передачі національних стереотипів, стійких історично сформованих уявлень про моральні, розумові та інші особливості, притаманні представникам певних етнічних спільнот. Фразеологізми транслюють символи і міфологеми, є частиною національної мовної картини світу. Н. Пирога, розглядаючи фразеологізми у романі «Солодка Даруся», зауважує, що «дослідження характеру і способів застосування письменницею слів у різноманітних їх сполученнях дозволяє визначити індивідуальну своєрідність творчого методу автора. Письменниця намагається зберегти всю силу, гостроту, влучність народних виразів, а заодно, рельєфно, пластично і чітко змалювати персонажів, риси їхнього життя, епоху та місце й умови подій» (Пирога, 2010, с. 393).

Аналогічний алгоритм має третій інтегрований урок, який присвячений пареміям у романі «Солодка Даруся»: стисла інформація вчителя щодо прислів'їв, презентація уривків з роману, підготовлених учнями, та обговорення функціональних особливостей прислів'їв. Прислів'я – це жанр усної народної творчості та одиниці розмовної мови. Українська мова надзвичайно багата образними прислів'ями та приказками, які роблять мовлення більш виразним, самобутнім і оригінальним.

Прислів'я використовуються у літературних творах з різними функціями. Паремії у романі «Солодка Даруся» органічно вписані у контекст. Зазвичай, вони підсумовують міркування головної героїні у внутрішньому монолозі, виконують функцію узагальнення у діалогах. Детальне

вивчення фрагментів тексту свідчить також про використання прислів'їв для характеристики персонажа, його ставлення до подій. Паремії концентрують глибину ситуації, розкривають образ героя. Можна говорити про текстотвірну роль паремій у романі «Солодка Даруся», адже часто у паремії закладена основна думка текстового фрагмента.

У результаті запропонованої серії інтегрованих уроків учні набувають систему предметних компетентностей, яка відповідає філологічному профілю навчання (див. рис. 1). До них належать:

- здатність ідентифікації лексико-фразеологічних одиниць і паремій;
- здатність комплексного аналізу твору на мовному рівні;
- вміння сприймати художній твір у єдності змісту і форми;
- вміння інтерпретувати зміст художнього твору на підставі аналізу його мовного втілення;
- вміння аналізувати суб'єктну структуру художнього тексту і встановлювати взаємозв'язки між мовними засобами, авторським задумом і стратегією.



Рис. 1. Система компетентностей, що формується у результаті інтегрованих уроків з української мови та літератури

Варто зауважити, що вміння інтерпретувати художній твір крізь призму мови належить до предметних компетентностей майбутнього філолога.

На основі вивченого матеріалу можна дійти висновку про те, що М. Матіос у своєму твору наблизила українську літературну мову до гуцульської говірки, привернула увагу сучасного читача до побуту та укладу життя буковинців засобами діалектної лексики, народнопоетичної фразеології та пареміології.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Роман М. Матіос «Солодка Даруся» має потужний дидактичний потенціал для формування предметних компетентностей учнів старшої школи філологічного профілю. Твір містить велику кількість різноманітних лексичних, фразеологічних та пареміологічних засобів, аналіз яких дозволяє усвідомлювати єдність змісту і форми художнього твору, адже саме мова є втіленням ідейного задуму автора. Аналіз мовного втілення образної системи літературного твору дозволяє зрозуміти індивідуально-авторські стилі особливості, ідейно-філософський задум автора, естетичні засади творчого методу, національну своєрідність тощо. Проза М. Матіос якнайкраще відповідає завданням інтегрованих уроків, адже у ній з високою майстерністю відтворена жива мова українського народу. Письменниця продовжує традиції, закладені «Покутською трійцею», збагачуючи їх новаторськими прийомами літератури XXI століття та надбаннями української жіночої прози тощо.

Інтегровані уроки з української мови і літератури формують вміння вдумливого фахового читання, яке є запорукою якісної підготовки учнів філологічного профілю навчання. Перспекти-

ви подальших наукових досліджень вбачаємо у розробці інтегрованих уроків з української літератури та історії на матеріалі роману М. Матіос «Солодка Даруся», адже у художньому творі на прикладі людських доль розкриваються трагічні події, що відбувалися на Буковині у ХХ столітті. Також перспективним напрямком вважаємо розробку інтегрованих уроків з української мови та літератури, спрямованих на аналіз роману «Солодка Даруся» в аспекті наратології, оскільки твір містить широкий спектр наративних форм.

Використані джерела

- [1] Кучеренко, І. А. (2018). Інтеграція у вивченні української мови та літератури в новій українській школі. *Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми літературної освіти (пам'яті О. Р. Мазуркевича та П. К. Волинського)»*. Умань: АЛІМІ, 40–46.
- [2] Мельникова, Р., Кібалко, Г., Ботня, І. (2019). Інтегрований урок як вид нестандартної організації навчання української літератури. *Науковий вісник Ізмайльського державного гуманітарного університету: збірник наукових праць. Серія «Філологічні науки»*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. (44). 32–40.
- [3] Бородіца, С., Вашків, Л. (2019). Особливості новелістичного мислення Марії Матіос. *Філологічний дискурс*. (9). 6–23.
- [4] Ісаєнко, К. П. (2012). Стилiстичні особливості української сучасної прози (на матеріалі творчості М. Матіос). *Література та культура Полісся: Збірник наукових праць. Ніжинський держ. ун-т ім. М. Гоголя: Історико-культурні процеси Лівобережної України в загальноукраїнському контексті*. (70). 15–19.
- [5] Насмінчук, І. А. (2009). Стилiсьове розмаїття прози Марії Матіос. Кам'янець-Подільський: Буйницький О. А.
- [6] Хода, Г. (2011). Феномен жіночої прози в сучасній українській літературі. *Вивчаємо українську мову та літературу*. (2). 30–35.
- [7] Павлишин, Г. Я. (2011). Багатство мовної палітри драми на три життя Марії Матіос „Солодка Даруся”. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. (58). 178–181.
- [8] Щетиніна, С. (2017). Художня мова як код національної ідентичності Марії Матіос. *Філологічні діалоги: Збірник наукових праць*. Ізмаїл: РВВ ІДГУ. (4). 274–280.
- [9] Зелінська, О., Тищенко, Т. (2012). Виразальний потенціал діалектної лексики в романах Марії Матіос. *Вісник Прикарпатського університету. Філологія*. (32/33). 263–268.
- [10] Колоїз, Ж. В. (2010). Діалектизми в романі Марії Матіос «Солодка Даруся». *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. (4). 97–116.
- [11] Селіверстова, К. М. (2010). Структура діалектної лексики роману Марії Матіос «Солодка Даруся». *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 10: Проблеми граматики і лексикології української мови*. (6). 51–54.
- [12] Стасик, М. В. (2008). «Народознавчий континуум художнього світу Марії Матіос. *Вісник Запорізького національного університету. Філологічні науки*. (2). 115–120.
- [13] Хомич, Т. Л. (2008). Маркована лексика в ідіолекті Марії Матіос. *Література та культура Полісся*. (43). 94–103.
- [14] Бойко, В. М., Давиденко, Л. Б. (2018). Процесуальні фразеологізми у творах Марії Матіос. *Література та культура Полісся*. (91). 222–230.
- [15] Волкова, І. В. (2018). Фразеологія сучасного українського роману. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Сер.: Філологія*. (37, том 1). 23–25.
- [16] Євтушина, Т. О. (2015). Емоційність як релевантна риса фразеологічної інтерпретації менталітету буковинців у прозі М. Матіос. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка: Філол. Науки*. (40). 80–84.
- [17] Ніколаєнко, І. О. (2011). Фразеологічні засоби в романі Марії Матіос «Солодка Даруся». *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство: Міжсвуїтський збірник наукових статей*. (24, ч. 3). 404–408.
- [18] Пирого, Н. Г. (2010). Фразеологічне новаторство Марії Матіос (на матеріалі роману «Солодка Даруся»). *Актуальні проблеми слов'янської філології*. (XXIII, ч. 3). 338–394.
- [19] Цуркан, М. (2014). Загальнономовна та індивідуально-авторська фразеологія у прозі Марії Матіос. *Українська мова: Науково-теоретичний журнал*. (4). 90–101.

- [20] Привалова, С. П. (2018). Вивчення роману Марії Матіос «Солодка Даруся». *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 3 (137). 227–234.
- [21] Якимович, В. (2013). Роман Марії Матіос «Солодка Даруся» у шкільному вивченні. *Актуальні проблеми гуманітарної освіти: збірник наукових праць, Кременець: ВЦ КОГПП ім. Тараса Шевченка*. 181–186.

References

- [1] Kucherenko, I. A. (2018). Integraciya u vy`vchenni ukrayins`koyi movy` ta literatury` v novij ukrayins`kij shkoli. Zbimny`k naukovy`x pracz` za materialamy` Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi «Aktual`ni problemy` literaturnoyi osvity` (pam`yati O.R. Mazurkevycha ta P.K. Voly`ns`kogo)». Uman` : ALMI, 40–46. (in Ukrainian).
- [2] Mel`ny`kova, R., Kibalko, G., Botnya, I. (2019). Integrovany`j urok yak vy`d nestandartnoyi organizaciyi navchannya ukrayins`koyi literatury`. Naukovy`j visny`k Izmayil`s`kogo derzhavnogo gumanitarnogo universy`tetu: zbimny`k naukovy`x pracz`. Seriya «Filologichni nauky». Izmayil: RVV IDG. (44). 32–40. (in Ukrainian).
- [3] Borodiczka, S., Vashkiv, L. (2019). Osobly`vosti novelisty`chnogo my`slennya Mariyi Matios. *Filologichny`j dy`skurs*. (9). 6–23. (in Ukrainian).
- [4] Isayenko, K. P. (2012). Sty`listy`chni osobly`vosti ukrayins`koyi suchasnoyi prozy` (na materialakh tvorchosti M. Matios). *Literatura ta kul`tura Polissya: Zbimny`k naukovy`x pracz`. Nizhy`ns`ky`j derzh. un-t im. M. Gogolya: Istory`ko-kul`turni procesy` Livoberezhnoyi Ukrainy` v zagal`noukrayins`komu konteksti*. (70). 15–19. (in Ukrainian).
- [5] Nasminchuk, I. A. (2009). Sty`l`ove rozmayittya prozy` Mariyi Matios. *Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j: Bujny`cz`ky`j O. A.* (in Ukrainian).
- [6] Xoda, G. (2011). Fenomen zhinochoyi prozy` v suchasnij ukrayins`kij literaturi. *Vy`vchayemo ukrayins`ku movu ta literaturu*. (2). 30–35. (in Ukrainian).
- [7] Pavly`shy`n, G. Ya. (2011). Bagatstvo movnoyi palitry` dramy` na try`zhy`t'ya Mariyi Matios „Solodka Darusya”. *Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka*. (58). 178–181. (in Ukrainian).
- [8] Shhety`nina, S. (2017). Xudozhnya mova yak kod nacional`noyi identy`chnosti Mariyi Matios. *Filologichni dialogy` : Zbimny`k naukovy`x pracz`. Izmayil: RVV IDGU*. (4). 274–280. (in Ukrainian).
- [9] Zelins`ka, O., Ty`shhenko, T. (2012). Vy`razhal`ny`j potencial dialektnoyi leksy`ky` v romanax Mariyi Matios. *Visny`k Pry`karpats`kogo universy`tetu. Filologiya*. (32/33). 263–268. (in Ukrainian).
- [10] Kolyoz, Zh. V. (2010). Dialekty`zmy` v romani Mariyi Matios «Solodka Darusya». *Filologichni studiyi. Naukovy`j visny`k Kry`voriz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu*. (4). 97–116. (in Ukrainian).
- [11] Seliverstova, K. M. (2010). Struktura dialektnoyi leksy`ky` romanu Mariyi Matios «Solodka Darusya». *Naukovy`j chasopys` Nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni M.P. Dragomanova. Seriya 10: Problemy` gramaty`ky` i leksy`kologiyi ukrayins`koyi movy`*. (6). 51–54. (in Ukrainian).
- [12] Stasy`k, M. V. (2008). «Narodoznavchy`j konty`num xudozhn`ogo svitu Mariyi Matios. *Visny`k Zaporiz`kogo nacional`nogo universy`tetu. Filologichni nauky`*. (2). 115–120. (in Ukrainian).
- [13] Xomy`ch, T. L. (2008). Markovana leksy`ka v idiolekti Mariyi Matios. *Literatura ta kul`tura Polissya*. (43). 94–103. (in Ukrainian).
- [14] Bojko, V.M., Davy`denko, L.B. (2018). Procesual`ni frazeologizmy` u tvorax Mariyi Matios. *Literatura ta kul`tura Polissya*. (91). 222–230. (in Ukrainian).
- [15] Volkova, I. V. (2018). Frazeologiya suchasnogo ukrayins`kogo romanu. *Naukovy`j visny`k Mizhnarodnogo gumanitarnogo universy`tetu. Ser.: Filologiya*. (37, tom 1). 23–25. (in Ukrainian).
- [16] Yevtushy`na, T. O. (2015). Emocijnist` yak relevantna ry`sa frazeologichnoyi interpretaciyi mentalitetu bukovy`nciv u prozi M. Matios. *Naukovi praci Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka: Filol. Nauky`*. (40). 80–84. (in Ukrainian).
- [17] Nikolayenko, I. O. (2011). Frazeologichni zasoby` v romani Mariyi Matios «Solodka Darusya». *Aktual`ni problemy` slov`yans`koyi filologiyi. Seriya: Lingvisty`ka i literaturoznavstvo: Mizhvuziv`s`ky`j zbirny`k naukovy`x statej*. (24, ch. 3). 404–408. (in Ukrainian).
- [18] Py`roga, N. G. (2010). Frazeologichne novatorstvo Mariyi Matios (na materialakh romanu «Solodka Darusya»). *Aktual`ni problemy` slov`yans`koyi filologiyi*. (XXIII, ch. 3). 338–394. (in Ukrainian).

- [19] Czurkan, M. (2014). Zagal`nomovna ta indy`vidual`no-avtors`ka frazeologiya u prozi Mariyi Matios. *Ukrayins`ka mova: Naukovo-teorety`chny`j zhurnal*. (4). 90–101. (in Ukrainian).
- [20] Pry`valova, S. P. (2018). Vy`vchennya romanu Mariyi Matios «Solodka Darusya». *Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka*. 3 (137). 227–234. (in Ukrainian).
- [21] Yaky`movy`ch, V. (2013). Roman Mariyi Matios «Solodka Darusya» u shkil`nomu vy`vchenni. Aktual`ni problemy` gumanitarnoyi osvity`: zbirny`k naukovy`x prac`, Kremenez` : VCZ KOGPI im. Tarasa Shevchenka. 181–186. (in Ukrainian).

Ksenia Sizova, D. Sc. (Philology), Head of the Department of Philology and Publishing of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine.

Svitlana Soshenko, PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Philology and Publishing of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine.

INTEGRATED LESSON ON UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE BASED ON MARIA MATIOS' NOVEL "SWEET DARUSSA"

The paper considers the didactic potential of Maria Matios' novel "Sweet Darussa" for conducting the integrated lessons on Ukrainian language and literature in senior profile school (lyceum) of philological profile. The choice of this novel for an integrated lesson is due to its lexical and stylistic features: the author's active use of various lexical units (in particular, dialectisms), phraseology and paremias to construct artistic images, linguistic characteristics of heroes, increase the expressiveness of the text. A series of integrated lessons involves three sessions. The first is aimed at studying dialectal vocabulary in the novel, the second one is devoted to phraseological units, the third – the use of paremias. Integrated lessons are preceded by independent studying of 10th grade students Maria Matios' novel "Sweet Darussa" and individual tasks. The proposed individual tasks involve the formation of the ability of professional philological reading of a literary text, when the recipient not only perceives the plot of the work, but also stops the attention on linguistic and stylistic means. Understanding the experience of conducting integrated lessons, in which students study the artistic text in content-formal unity, finding out the ideological and thematic orientation of the work through the analysis of language tools, is an important task of didactics. Particular attention is paid to the formation of lyceum students' competencies in the analysis of the stylistics, identification of different lexical and phraseological units, determination of their functional features, ability to interpret a literary work on the basis of linguistic analysis. As a result of the proposed integrated lessons, students acquire a system of special competencies that corresponds to the philological profile of learning. Analysis of the linguistic embodiment of the figurative system of a literary work allows to understand the individual-author's stylistic features, the ideological and philosophical idea of the author, the aesthetic principles of the creative method, national identity etc.

Keywords: integrated lesson; senior profile school; Ukrainian language; Ukrainian literature; Maria Matios' novel "Sweet Darussa"; linguistic and literary competencies; stylistic analysis.



Наталія Гавриш – головний науковий співробітник лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем дошкільної освіти; розроблення Концепції дошкільної освіти, Базового стандарту дошкільної освіти, програм дошкільної освіти; методик і технологій комунікативно-мовленнєвого і соціального розвитку дітей раннього і дошкільного віку.

✉ n.rodinaga@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9254-558X>

УДК 37.091.2:-053.4:373.22

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-222-231>

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ В ГРУПАХ РАНЬОГО ВІКУ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ РІЗНИХ ТИПІВ

Висвітлено попередні результати дослідження особливостей організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів (дитячий садок, центр розвитку дитини, дитячий будинок), здійсненого в межах науково-дослідної діяльності. На основі теоретичного аналізу досліджуваної проблеми, практики роботи груп раннього віку закладах дошкільної освіти обґрунтовано необхідність дотримання спільних вимог щодо організації життєдіяльності, розвивального середовища та освітньо-виховного процесу в групах раннього віку з урахування специфіки їх функціонування. Зроблено зіставний аналіз особливостей освітньо-виховного процесу в дитячому будинку та закладі дошкільної освіти з урахуванням впливу умов життєдіяльності дітей на становлення і розвитку психічних процесів і базових особистісних якостей малюків, привчання їх до правил, забезпечення міжособистісної взаємодії дітей між собою і з дорослим у різних видах активності. Представлено окремі якісні результати проведеного дослідження.

Ключові слова: виховання дітей раннього віку; освітнє середовище, освітньо-виховний процес у групах раннього віку; особистісний розвиток дитини раннього віку; заклади дошкільної освіти різних типів.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Один із пріоритетних напрямів реформування вітчизняної освіти – забезпечення якісного функціонування системи освіти і виховання дітей раннього та дошкільного віку як самоцінного первинного етапу безперервної освіти.

У законодавчому, нормативно-правовому, програмно-методичному супроводі дошкільної освіти особливо підкреслюється цінність вікового періоду дитини від народження до 3-х років як унікального, найбільш інтенсивного та визначального у становленні і розвитку особистості дитини, ключового у її психофізичному й соціальному розвитку, найбільш сприятливого для соціальних і педагогічних впливів. Періоду, що є сенситивним для становлення і розвитку мовлення, супроводжується інтенсивним розвитком пам'яті, образної уяви і мислення.

У державних документах наголошується на необхідності удосконалення мережі закладів дошкільної освіти різних форм власності, забезпечення якісних умов для фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я дітей у просторі груп раннього віку, що функціонують у різних типах дошкільних закладів різних форм власності (комунальних, державних, сімейних, приватних, прогулянкових, корпоративних закладів тощо) (Закон, 2001; Концепція, 2021). Це дасть змогу забезпечити рівний доступ для дітей раннього віку до отримання ними якісної освіти і виховання. Утім, у різних типах дошкільних закладів створюються специфічні умови функціонування та виявляються особливості в організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку, що впливає значною мірою на рівень розвиненості і вихованості дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Методологічну основу проведеного дослідження становити положення системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, компетентнісного наукових підходів. В основу обґрунтування сприятливих для розвитку дітей раннього віку умов покладено теоретичні положення концепцій, присвячених вивченню особливостей формування особистості дитини (І. Бех, Ш. Амонашвілі, К. Вентцель, Я. Каменський, Я. Корчак, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, В. Сухомлинський та ін.); праць з організації роботи у групах раннього віку сучасних ЗДО (Л. Артемова, О. Богиніч, А. Богуш, С. Васильєва, Т. Гурківська, О. Кононко, К. Крутій, С. Кузьменко, Т. Науменко, Т. Поніманська, В. Рагозіна).

Сучасна теорія педагогіки раннього віку ґрунтується на класичних працях попередніх десятиліть (Н. Аксаріна, П. Бачинський, Т. Бауер, Дж. Брунер, М. Кистяковська, М. Кольцова, М. Красногорський, М. Щелованов та ін.).

Теоретичні засади феномену раннього дитинства закладено у вітчизняних дисертаційних дослідженнях останніх років (І. Гречишкіна (2020), Н. Вахняк (2021), І. Макаренко (2009), В. Паніна (2013), О. Саприкіна (2008), Н. Шкляр (2019), де викладено, у тому числі, й окремі аспекти організації раннього розвитку дітей в умовах різних типів дошкільних закладів.

Науковці наголошують, що характерним для сучасної ситуації в українській системі дошкільної освіти є не лише кількісне збільшення мережі, а й розширення та урізноманітнення типів закладів, що, на думку С. Васильєвої, зумовлено низкою причин (міграційні процеси, зумовлені соціально-політичними і соціально-педагогічними чинниками, фінансове розширення сімей, зниження рівня педагогічного просвітництва тощо) (Васильєва, 2017).

У сучасній типології закладів дошкільної освіти, представлений у проекті Закону про дошкільну освіту (Ст. 13–14), названо дитячий садок, дитячий будинок, будинок дитини, центр розвитку дитини, дитячий садок комбінованого типу, дитячий садок сімейного типу, дитячий садок компенсуючого типу (спеціальних і санаторних) (Закон, 2001).

Вивчення специфіки функціонування груп раннього віку та особливостей організації освітньо-виховного процесу в різних типах ЗДО відбувалося в межах науково-дослідної роботи «Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів», яка тривала протягом 2019–2021 років на базі дошкільних закладів одинадцяти областей України (Гавриш, 2020). Специфіку функціонування груп раннього віку в різних типах дошкільних закладів (вона виявляється в особливостях організації життєдіяльності в розвивальному середовищі групи, просторі свободи дитини, що зумовлює рівень її особистісної активності та впливає на становлення і розвиток особистісних якостей малюка, його психічні процеси; характері взаємин між педагогами і батьками; позиції вихователів тощо) автори пояснюють наявністю або відсутністю специфічних якостей, які група набуває в результаті її способу зв'язку із зовнішнім світом, її зв'язку з іншими соціальними інституціями (Гавриш, 2020). Специфіка в організації життєдіяльності дітей зумовлюється також обраною моделлю розвивального середовища та освітньо-виховного процесу в групах раннього віку. Так, результати проведеного дослідження (С. Васильєва, Н. Гавриш, В. Рагозіна) переконливо довели вплив зовнішнього середовища на внутрішнє середовище закладу, це позначається на меті, функціях, освітньому середовищі груп раннього віку, що, у свою чергу, впливає на програмно-методичне забезпечення, викликає суттєві зміни у змісті, формах здійснення освітнього процесу, режимі дня та плануванні освітніх завдань (Гавриш, 2020).

До дослідної роботи було залучено міські та сільські ЗДО комунальної та приватної форми власності; центри розвитку дитини з групами короткого і тривалого перебування. До того ж було проаналізовано особливості організації освітньо-виховної роботи з дітьми раннього віку в дитячому будинку.

Формулювання цілей статті. У цій статті маємо намір подати особливості організації життєдіяльності та освітньо-виховного процесу в групах раннього віку закладів дошкільної освіти різних типів.

Виклад основного матеріалу. Як уже відзначалося, вивчення особливостей організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку відбувалося в межах експериментально-дослідної роботи всеукраїнського рівня з теми «Виховання дітей раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів», що тривала з 2019 по 2021 роки. Експериментальними базами дослідження виступили групи раннього віку закладів дошкільної освіти Донецької, Закарпатської, Запорізької, Житомирської, Київської, Рівненської, Сумської, Черкаської, Чернівецької, Харківської, Хмельницької областей, зокрема: двадцять комунальних ЗДО, міських і сільських, трьох приватних ЗДО, одного НВК, трьох центрів раннього розвитку, двох дитячих будинків.

Вивчення специфіки функціонування груп раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів дало змогу переконатися, що склад учасників освітньо-виховного процесу (діти раннього віку, вихователі, помічники вихователів, керівник ЗДО, вихователь-методист, педагогічні працівники, медичні працівники, помічники вихователів, батьки або особи, які їх замінюють, та фізичні особи, які надають освітні послуги у сфері дошкільної освіти) може варіюватися залежно від форми власності закладу та інших аспектів його функціонування. Так, малокомплектні сільські дошкільні заклади, приватні центри розвитку дитини не можуть відповідати повній структурі, а саме: обов'язковій наявності методичної, медичної служби, диференціації груп за віком тощо. Отже, структура ЗДО різних типів рухома, динамічна, змінна і не є суттєвою характеристикою для визначення особливостей в організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку.

Науковці, відзначаючи специфіку організації життєдіяльності дітей у групах раннього віку типових і малокомплектних, сільських і міських дошкільних закладів, наголошують на характерних для переважного числа ЗДО спільних ознаках, що виявляються в оформленні та наповненні розвивального середовища груп раннього віку, у підходах до організації освітньо-виховного процесу, що зазвичай ігнорують специфіку розвитку дітей раннього віку; пріоритети в реалізації змісту тощо.

Для унаочнення результатів проведеного порівняльного аналізу зведемо дані в таблицю 1.

Таблиця 1.

Параметри для порівняльного аналізу ЗДО різного типу	Комунальні заклади дошкільної освіти (сільські, міські)	Приватні ЗДО	Центри розвитку дитини	Дитячий будинок
Організація життєдіяльності у групах раннього віку	Жорстка структура; режим дня; сітка занять	Гнучка структура; організація життєдіяльності розклад занять	Жорстка структура; розклад занять	Жорстка структура; режим дня; сітка занять
Модель організації освітньо-виховного процесу	занятійна; інноваційна середовища (в експеримент. закладах)	занятійна	занятійна	середовища
Простір свободи дитини раннього віку	Регламентований, відтак обмежений у переважній більшості ЗДО	достатній у більшості приватних ЗДО	Занадто регламентований	Занадто регламентований

Позиція вихователя	Організатор; позиція центрована на вихователі	Організатор; позиція центрована на вихователі	Викладач	Доглядач
Характер взаємин між педагогами і батьками вихованців	З більшістю батьків взаємини напружені	Правила диктують батьки	Партнерські стосунки	Відсутність взаємин

Для зіставлення було обрано такі параметри: організації життєдіяльності, модель освітньо-виховного процесу групи, простір свободи дитини, позиція вихователя, характер взаємин між педагогами і батьками вихованців. Детальніше схарактеризуємо особливості організації освітньо-виховного процесу за цими параметрами.

Організація життєдіяльності, освітньо-виховного процесу у групах раннього віку в сільських і міських дошкільних закладах комунальної та приватної форм власності істотно відрізняється від такої ж роботи в центрах розвитку дитини (*далі – ЦРД*). Дослідженням доведено, що на відміну від комунальних дошкільних закладів, переважна більшість (92%) яких має чітку структуру організації (життя дітей груп раннього і дошкільного віку характеризується суворим режимом дня, який порушувати не можна, освітній процес – сіткою занять, дотримання якого жорстко контролюється); у переважній більшості приватних ЗДО (67%) – більш гнучка структура організації життєдіяльності: розклад занять, організація життєдіяльності наявні, проте відходження від заявленого дозволяється. ЦРД, що функціонують і на базі ЗДО, але переважно у недержавному секторі, яким опікуються приватні особи чи організації, мають чітку структуру організації життєдіяльності, що зумовлено договірними стосунками з батьками, які сплачують за окреслені послуги. Отже, педагог має послідовно дотримуватися укладеної програми, розкладу занять. Утім має місце гнучкий підхід до складання змісту і спрямування занять у цілому, що зумовлено соціальним замовленням, бажанням батьків максимально розвинути здібності дітей з раннього віку у найкращих умовах для цього, забезпечити всебічний розвиток особистості дитини і розпочати підготовку до навчання у школі якомога раніше (Положення, 2009). Зрозуміло, що порівняно з закладами дошкільної освіти з додатковими послугами, приватні ЦРД мають більш широкий діапазон, який коливається залежно від місця розташування (місто, село), умов, переліку послуг, рівня оснащення та ін. Окремі ЦРД пропонують програму повного дня – із заняттями, харчуванням і денним сном та прогулянками у своєму режимі, що є зручним для батьків, які працюють. Для дітей встановлюють ігрові кімнати з сухими басейнами, гірками, ігровими комплексами, батутами, облаштовують прибудинкову територію та ін.). Але в переважній більшості центрів надання освітніх послуг передбачене короткотривале перебування дітей у форматі різного роду занять, спільної пізнавально-ігрової діяльності тощо. Зауважимо, що поступово зростає число закладів дошкільної освіти, які також починають пропонувати батькам послуги такого типу.

Є спільне і відмінне в організації освітньо-виховного процесу в групах раннього віку ЗДО та ЦРД. Спільним є те, що незалежно від форми власності і типу ЗДО чи ЦРД діти набувають освіти відповідно до освітнього стандарту – Базового компонента дошкільної освіти України, який реалізується шляхом дотримання вимог програм дошкільної освіти. Педагоги дошкільних закладів, як і ЦРД можуть обирати будь-яку з чинних програм дошкільної освіти, а також розробляти власну (що має бути затвердженою відповідними органами). Отже, діти раннього віку можуть розвиватися за авторськими програмами; їх різноманіття – це одна з особливостей освітньої роботи і дошкільних закладів і ЦРД. ЦРД та дошкільні заклади сьогодні намагаються більше уваги приділяти роботі з батьками вихованців, надаючи перевагу адресним формам, а не формальними масовим заходам (консультаційна допомога логопеда, психолога, вузьких фахівців та ін., клуб батьків, школа молодих сімей тощо). Успішній реалізації змісту освітньо-виховного процесу в групах раннього віку має сприяти відповідна модель організації освітньо-виховного процесу. Утім, на етапі проведення констатувального дослідження було доведено, що для всіх

груп раннього віку, що взяли участь в експерименті, характерною була занятійна модель організації освітньо-виховного процесу. Цій моделі притаманне домінування загальногрупового заняття як основної форми освітньої діяльності. Освітня робота індивідуального спрямування в розвивальному середовищі групи не була технологізованою і поширеною. Але така модель суперечить природі дітей раннього віку. Експериментальним ЗДО було запропоновано впровадження середовищної моделі, орієнтованої на пріоритет умов для самовизначення дитиною видів активності в розвивальному середовищі групи раннього віку. Отже, переважна більшість закладів дошкільної освіти залишається в межах традиційного стандартного підходу до реалізації змісту дошкільної освіти.

ЦРД на базі ЗДО переважно працюють з малюками від 2-х років; приватні ЦРД – з дітьми від 2-х місяців. У ЦРД дітей об'єднують за віком у малі підгрупи з 5–7 осіб. Як правило батьки є обов'язковими учасниками занять. Тоді як у групах раннього віку дошкільних закладів переважають загальногрупові та підгрупові форми організації дітей, що не передбачають присутності батьків як учасників освітньої діяльності. До того ж для малокомплектних дошкільних закладів характерним є функціонування змішаних груп.

«Сітковий» підхід до планування і проведення занять, що є основною формою роботи з дітьми в ЦРД, також є основним, адже це пов'язано з розподіленням у просторі і часі освітніх послуг, що надає заклад. Сам спектр пропонованих занять є більш сучасним, модерновим і відповідає на виклики батьків (бейбі-йога, фітнес з малюками, бейбі-танці, музика і театр для малюків та ін.). До того ж керівництво переважної більшості ЦРД позиціонують свою освітню діяльність як прихильники однієї з всесвітньо відомих педагогічних систем (М. Монтесорі, Ж. Далькроз, Ф. Фрйобель, Р. Штайнер), щоб зробити її більш привабливою і затребуваною батьками вихованців. Отже, педагоги ЦРД нерідко виявляють більшу мобільність у реагуванні на запити батьків – створюються нові курси, програми, запроваджують цікаві методики розвитку дітей. Хоча все більше державних закладів також прагне реалізовувати інновації і взаємодіє з науковцями науково-дослідних установ, викладачами вищої школи та ін.

Основною формою організації діяльності дітей у дошкільному закладі й у ЦРД є заняття (як правило – комплексне). Проте якщо у садочку такі заняття проводяться щодня, 1–2 заняття згідно з розкладом, то у ЦРД комплексні заняття проводять з малюками кілька разів на тиждень. Тривалість заняття може коливатися від 12–15 хв. до 50-хвилин (комплексні заняття з батьками у ЦРД). Практика залучення батьків до участі у спільних з дітьми заняттях може бути віднесена до переваг, оскільки це дає змогу малюкам легше адаптуватися до середовища дитячого дошкільного закладу швидше, легше навчитися орієнтуватися у просторі і часі, взаємодіяти у дитячому колективі, спілкуватися.

Знайомство з досвідом роботи ЦРД в умовах карантинних обмежень дало змогу зробити висновок про динаміку змін: більшість ЦРД обмежили свою діяльність наживо і, мобільно реагуючи на обставини, переносять її в онлайн формат: створюють групи батьків, запроваджують навчання через мережу інтернет, проводять різні форми дозвілля тощо. Зауважимо, що і дошкільних закладах ця ситуація була осмислена і опрацьована педагогами і керівництвом дошкільних закладів. Проте значно менше число батьків зголосилися співпрацювати разом із педагогами в онлайн-форматі за об'єктивних і суб'єктивних причин. Тож карантинні обмеження негативно вплинули на забезпечення якості реалізації освітньо-виховних завдань у групах раннього віку дошкільних закладів різних типів.

На відміну від ЗДО і ЦРД освітньо-виховний процес у дитячих будинках відбувається за середовищною моделлю. Але це пов'язано не з прогресивністю поглядів педагогів дитячих будинків, а з тим, що переважна більшість малюків, які виховуються в дитячих будинках, мають особливі освітні потреби і потребують допомоги фахівців. Тож для узгодженості їх дій, що проводяться лише в індивідуальному форматі, зумовлює потребу в середовищній моделі.

Третім типом ЗДО у межах проведеного дослідження було обрано будинок дитини, що визначається як особливий заклад у системі суспільного виховання дітей раннього віку, який має

замінити сім'ю малятам від 0 до 3 років, оскільки вони залишилися без батьківського піклування, та створити сприятливі умови для забезпечення повноцінного, своєчасного розвитку вихованців, соціально адаптувати їх до подальшого життя у суспільстві, сформувати в майбутньому компетентну, самостійну особистість (Мойсеєнко, 2003; Паніна, 2013; Дубровина, 1990).

Вибір моделі організації освітньо-виховного процесу міцно пов'язаний з двома іншими параметрами – простором свободи і позицією вихователя. Варто пояснити, що у вихованців комунальних ЗДО простір свободи обмежений, оскільки занятійна модель організації освітньо-виховного процесу є занадто регламентованою. І такий підхід не може позитивно впливати на активність дітей, виховання їх самостійності та ініціативності. А центрована на собі позиція вихователя, який домінує над дітьми, організує процес пізнання та керує ним, не стимулює, а обмежує процес сприймання й уяви. У більшості приватних дошкільних закладів, які працюють за методиками М. Монтессорі (ґрунтується на теорії вільного виховання), Вальдорфською методикою, системою Фрьюбеля, японськими методиками, простір свободи достатній, тож це сприяє становленню і розвитку таких базових якостей, як активність, самостійність та ініціативність. Можливість для малюків самовизначатися з різними видами активності в розвивальному середовищі групи стимулює розвиток і пізнавальних психічних процесів.

Надмірна регламентація властива і ЦРД, що пов'язано, як ми відзначали, із необхідністю для адміністрації і педагогів відповідати запитам й очікуванням батьків як замовників послуг. Тож діти добре виконують завдання за зразком, за вказівкою педагога, але відчують труднощі у самовизначенні і самостійній грі.

Недостатнім є простір свободи і дітей-сиріт. У виховній системі дитбудинку майже не передбачено виявлення бажань дитини, надання допомоги в їх реалізації. Традиційно будь-який прояв ініціативності, активності й самостійності з боку дитини жорстко регламентується, контролюється, активність дітей, коли вона проявляється, не знаходить відгуку у дорослих. Свобода вибору, як і можливість самостійного прийняття рішення, практично виключена, що створює дискомфорт й пригнічує енергію вихованця, тобто головний емоційний зв'язок із дорослим реалізується саме через почуття провини. (М. Лісіна, М. Коренев). У такий спосіб дитина отримує особистісний досвід, з якого виключено її почуття, переживання. Більш того, вона засвоює правило: стримувати свої почуття вигідно, а виявляти – небезпечно, ось чому внутрішня самотність є нормою для вихованців дитячих будинків (І. Дубровіна, О. Рузьская).

За даними В. Паніної (2013), присвяченого вихованню дітей третього року життя – вихованців дитячих будинків, багато дітей, які виховуються в будинку дитини, пройшли складні життєві ситуації, відчули на собі свавілля дорослих, сексуальне насильство, алкоголізм, наркоманію, тобто мали достатньо факторів ризику й стресів для порушень психосоціального розвитку. Результатом переживання таких травмуючих ситуацій є втрата у дитини відчуття захищеності і, як наслідок, ускладнення у становленні самосвідомості (переживання власної неповноцінності), порушення соціальної адаптації. За даними наукових досліджень, основними причинами різноманітних відхилень особистісного розвитку дітей, позбавлених батьківського піклування є такі: дефіцит спілкування на рівні дитина-дорослий; специфічність системи спілкування з дорослими та однолітками; емоційно-дистанційний стиль взаємодії дитини та дорослого; синдром «великого колективу», що усуває й ускладнює диференційований підхід до дітей; недостатність умов для задоволення особистісних потреб дітей, їхнього саморозвитку і самореалізації (Дубровіна, 1990, с. 241).

Порівняння результатів дослідження виховного процесу в дитячому будинку з особливостями виховного процесу в дошкільних закладах, проведеного В. Паніною, дало змогу констатувати, що за своїм психічним розвитком діти, які виховуються без батьківського піклування, відстають від зазначених норм майже у 98% випадках. Темп розвитку цих дітей повільний. Вихованці в будинку дитини виявляють значно більшу цікавість до дорослого, ніж діти з дошкільного закладу. Вони у будь-який спосіб намагаються заволодіти увагою дорослого: просяться до рук, намагаються щось зробити для дорослого, не хочуть втрачати контакт із ним. І всі ці осо-

бливості впливають на особливості життєдіяльності дітей, на позицію дорослих, які передусім мають виконувати функцію догляду, а вже потім вихователя і учителя. Це підтверджується і в працях В. Котирло, М. Лісіної, Ю. Разенкової, які стверджують, що діти, які виховуються в закритому закладі, відчувають загострену потребу в увазі та доброзичливому ставленні дорослого (Коренев, 2003; Пантохіна, 1983). За дослідженнями М. Лісіної, у трирічних малюків із будинку дитини помітна пасивність у всіх видах діяльності (особливо у грі), бідне за змістом та лексико-граматичним складом мовлення, слабка увага, відсутність ініціативності, конфлікти у взаємовідносинах з однолітками.

Тому позиція педагога ЗДО і дитячого будинку принципово відрізняється, що впливає з особистісних проявів у дітей.

Поведінку більшості малюків, які виховуються в дошкільному закладі, можна схарактеризувати як емоційну і вільну. Діти зацікавлено дивляться мультфільм, бурхливо та безпосередньо висловлюють свої емоції, охоче вступають у розмову з вихователем.

Маленькі вихованці ж будинку дитини зазвичай поводяться менш активно: рідко посміхаються, рухи маловиразні, оціночні судження відсутні, словник відрізняється бідністю, граматичне оформлення речень із помилками.

Відмінність спостерігається й у вмінні чи невмінні зосереджуватися на завданні, діяльності, якою займається дитина. Так, діти з будинку дитини не могли зосередитися більш, ніж на три хвилини, відволікались на предмети довкілля, намагалися встановити контакт із дорослим, ставили запитання; їхню увагу було розпорошено, вона швидко перемикалася на інший в полі зору предмет. Вихованці дошкільних закладів виявляли більшу зосередженість на предметному змісті спільної діяльності, ініціативу у дії з предметом та бажання діяти, більшість малюків виявляла здатність дитини захоплюватися предметом і діяти з ним. Спільним же для вихованців дитячих будинків і ЗДО виявилось характерна для дітей третього року життя постанова абсурдних і неприйнятних цілей, які неможливо чи небезпечно реалізовувати, відсутність умінь організовувати свої дії, робити їх досяжними (І. Дубровіна, Г. Рузьська, Н. Толстих).

До того ж відмінним у позиції педагогів дошкільних закладів, ЦРД та дитячого будинку є їхні ціннісні пріоритети. Так, якщо в ЗДО і ЦРД для вихователів важливо досягти позитивної динаміки у вихованні таких базових якостей, як самостійність, активність, ініціативність, комунікабельність, то для працівників дитячих будинків зазвичай важливішими стають такі якості, як дисциплінованість, підкорення, вміння діяти за вказівками.

Незадоволеність потреби в увазі і теплоті, починаючи з самого раннього дитинства, емоційна бідність й одноманітність контактів, спрямованих в основному на регламентацію поведінки, позбавляють дітей усвідомлення своєї унікальності, необхідності й цінності для інших, суттєво ускладнюють формування повноцінної особистості та власне самостійності. Отже, поведінка вихованців будинку дитини істотно відрізнялась від поведінки дітей-вихованців дошкільного закладу, контакти вихованців будинку дитини виражено слабше, їх можна характеризувати як одноманітні та малоемоційні.

Аналіз організації освітньо-виховного процесу в дитячих будинках та закладах дошкільної освіти дав змогу становити відмінності у підходах дорослих працівників обох типів закладів.

Саме це відрізняє дітей-сиріт від вихованців дошкільних закладів, переважна більшість яких зростають у більш сприятливих психологічних умовах. У всіх вихованців будинків дитини науковці помічають різного типу порушення, характерні для синдрому емоційної деривації; зниження активності й депресивний настрій аж до «депресивного аутизму»: стереотипні рухові акти, які переходять у патологічні дії (смоктання пальців, язика, кусання нігтів, смоктання одягу, підплигування, розкачування тулубом або повороти голови); психоматичні розлади різного ступеня; загальмованість пізнавальних реакцій, псевдо затримки пізнавальних функцій (В. Паніна).

Спостереження за діями, позицією педагогів будинку дитини та ЗДО дали змогу виявити такі наслідки: спільну для різних умов залежність між здатністю малюка діяти самостійно та його вмінням співпрацювати з дорослим: чим істотніша і своєчасніша участь дорослого на по-

чатковому етапі оволодіння дитиною діяльністю, тим більше самостійним вона опиняється в подальшому (Прихожан, 2005, с. 68).

Ще одну відмінність варто відзначити, яка стосується пристосування дітей до нових умов життя як у ЗДО, так і в будинку дитини. Діти, які виховуються у будинках дитини, мають менше можливостей для тренування адаптаційних механізмів і, відповідно, виявляють нижчий рівень соціальної адаптованості. Постійне перебування в стереотипних умовах групи, обмежені контакти із зовнішнім світом призводять до закріплених стереотипів поведінки в статичних умовах. Тому будь-яка зміна умов (переведення до іншої групи, до дитячого будинку, госпіталізація) є сильним стресовим фактором для вихованців. Особливості пристосування малюка до нових соціальних умов дошкільного закладу, схарактеризовані в дослідженні Н. Шкляр (2019) і підтверджують факт, що, хоч малюки по-різному й проживають процес адаптації, але їх поведінка суттєво відрізняється від поведінки дітей-сиріт (Шкляр, 2019).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, висвітлені окремі результати дослідження проблеми організації освітньо-виховного процесу з дітьми раннього віку в закладах дошкільної освіти різних типів, здійсненого на базі лабораторії дошкільної освіти і виховання Інституту проблем виховання НАПН України за участю закладів дошкільної освіти України засвідчили наявність спільних та відмінних ознак в організації життєдіяльності, моделі організації освітньо-виховного процесу в закладах дошкільної освіти, центрах розвитку дитини, будинках дитини; у підходах і позиції педагогів до взаємодії з дітьми як чинника, що впливає на розвитку особистісних якостей малюків; проявах малюків як результат розвитку і виховання в різних соціальних умовах. Один із перспективних напрямів подальшого дослідження проблеми полягає у дослідженні специфіки у взаємодії педагогів з батьками вихованців чи осіб, які їх заміщують в умовах закладів дошкільної освіти різних типів.

Використані джерела

- [1] Васильєва, С.А. (2017). Тенденції розвитку системи дошкільних навчальних закладів різних типів в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. канд. пед. наук. Миколаїв: МНУ імені В. О. Сухомлинського.
- [2] Гавриш, Н.В., Рагозіна, В.В., Васильєва, С.А. (2020). Моделювання освітнього процесу в групах раннього віку. *Збірник наукових праць Інституту проблем виховання НАПН України «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді»*. Вип. 24, 85–105.
- [3] Гурковська, Т. (2007). Дитина до трьох: психологічний портрет з рекомендаціями. *Дошкільне виховання*. 12, 11–15.
- [4] Дубровина, И.В., Рузская, А.Г. (ред.). (1990). Психическое развитие воспитанников детского дома Москва: Педагогика.
- [5] Закон «Про дошкільну освіту». (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>
- [6] Кольцова, М. (1973). Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. Москва: Педагогика.
- [7] Концепція освіти дітей раннього та дошкільного віку: новий погляд. *Наукова доповідь на засіданні Президії НАПН України 27 лютого 2020р. (17.01.2021 р.)*. URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69>
- [8] Корнев, М.М., Лебець, І.С., Моїсеєнко, Р.О. (2003). Медико-психологічні та соціальні проблеми та соціальні проблеми дітей-сиріт. Харків–Київ.
- [9] Лангмейер, Й., Матейчек, З. (1984). Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авицenum.
- [10] Мойсеєнко, Р.О. (2003). Наукове обґрунтування системи медико-соціальної допомоги дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування, у державних інтернатних закладах: дис. канд. мед. наук. Харків.
- [11] Новоселова, С.Л. (2000). Генетически ранние формы мышления. Москва: МПСИ, Воронеж: МОДЭК.
- [12] Паніна, В. (2013). Виховання самостійності у дітей третього року життя в умовах дитячих будинків: дис. канд. пед. наук. Луганськ: ЛНУ.
- [13] Пантохина, Г.В., Печора, К.Л., Фрухт, Э.Л. (1983). Диагностика нервно-психического развития детей первых трёх лет жизни. Москва: Просвещение.

- [14] «Положення про центр розвитку дитини». Постанова Кабінету міністрів України від 05.10.2009 р. № 1124. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#>
- [15] Прихожан, А., М. (2005). Психология сиротства. Санкт-Петербург: Питер.
- [16] Раттер М. (1987) Помощь трудным детям Москва: Прогресс.
- [17] Шкарлет, С. (2021). Новий базовий компонент дошкільної освіти забезпечить підвищення її якості та відповідність міжнародним стандартам (17.01.2021 р.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet>
- [18] Шкляр, Н. (2019). Формування позитивного ставлення у дитини четвертого року життя до закладу дошкільної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук. Київ: ІПВ НАПН України.

References

- [1] Vasylieva, S.A. (2017). Tendentsii rozvytku systemy doshkilnykh navchalnykh zakladiv riznykh typiv v Ukraini (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI stolittia): avtoref. dys. kand. ped. nauk. Mykolaiv: MNU imeni V.O. Sukhomlynskooho. (in Ukrainian).
- [2] Havrysh, N.V., Rahoziya, V.V., Vasylieva, S.A. (2020). Modeliuvannya osvitnoho protsesu v hrupakh rannoho viku. *Zbirnyk naukovykh prats Instytutu problem vykhovannya NAPN Ukrainy «Teoretyko-metodychni problemy vykhovannya ditei ta uchnivskoi molodi»*. Vyp. 24, 85–105. (in Ukrainian).
- [3] Hurkovska, T. (2007). Dytna do trokh: psykhologichnyi portret z rekomendatsiamy. *Doshkilne vykhovannia*. 12, 11–15. (in Ukrainian).
- [4] Dubrovina, I.V., Ruzskaya, A.G. (red). (1990). Psihicheskoe razvitie vospitannikov detskogo doma. Moskva: Pedagogika. (in Russian).
- [5] Zakon «Pro doshkilnu osvitu». (2001). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text> (in Ukrainian).
- [6] Koltsova, M. (1973). Dvigatel'naya aktivnost i razvitie funktsiy mozga rebenka. Moskva: Pedagogika. (in Russian).
- [7] Kontsepsiia osvity ditei rannoho ta doshkilnoho viku: novyi pohliad. Naukova dopovid na zasidanni Prezydii NAPN Ukrainy 27 liutoho 2020r. (17.01.2021 r.). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/43/69> (in Ukrainian).
- [8] Koreniev, M.M., Lebetz, I.S., Moiseienko, R.O. (2003). Medyko-psykhologichni ta sotsialni problemy ta sotsialni problemy ditei-syrit. Kharkiv–Kyiv. (in Ukrainian).
- [9] Langmeyer, Y., Mateychek, Z. (1984). Psihicheskaya deprivatsiya v detskom vozraste. Praga: Avitsenum. (in Russian).
- [10] Moiseienko, R.O. (2003). Naukove obgruntuvannya systemy medyko-sotsialnoi dopomohy ditiam-syrotam i ditiam, pozbavlenym batkivskoho pikluvannya, u derzhavnykh internatnykh zakladakh: dys. kand.med.nauk. Kharkiv. (in Ukrainian).
- [11] Novoselova, S.L. (2000). Geneticheski rannie formy myshleniya. Moskva: MPSI, Voronej: MODEK. (in Russian).
- [12] Panina, V. (2013). Vykhovannia samostiynosti u ditei tretoho roku zhyttia v umovakh dytiachykh budynkiv: dys.kand.ped.nauk. Luhansk: LNU. (in Ukrainian).
- [13] Pantyhina, G.V., Pechora, K.L., Fruht, E.L. (1983). Diagnostika nervno-psyhicheskogo razvitiya detey pervykh trekh let jizni. Moskva: Prosveshchenie. (in Russian).
- [14] «Polozhennia pro tsentr rozvytku dytny». Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy vid 05.10.2009 r. № 1124. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1124-2009-%D0%BF#> (in Ukrainian).
- [15] Prihojan, A., M. (2005). Psihologiya sirotstva. Sankt-Pebergburg: Piter. (in Russian).
- [16] Ratter M. (1987) Pomosch trudnyim detyam Moskva: Progress. (in Russian).
- [17] Shkarlet, S. (2021). Novyi bazovyi komponent doshkilnoi osvity zabezpechyt pidvyshchennia yii yakosti ta vidpovidnist mizhnarodnym standartam (17.01.2021 r.). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/novij-bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-zabezpechit-pidvishennya-yiyi-yakosti-ta-vidpovidnist-mizhnarodnim-standartam-sergij-shkarlet> (in Ukrainian).
- [18] Shkliar, N. (2019). Formuvannya pozytyvnoho stavlennia u dytny chetvertoho roku zhyttia do zakladu doshkilnoi osvity: avtoref.dys.kand.ped.nauk. Kyiv: IPV NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).

Nataliia Havrysh, Chief Researcher of the Laboratory of Preschool Education and Upbringing of the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Kyiv, Ukraine.

FEATURES OF THE ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN EARLY AGE GROUPS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS OF DIFFERENT TYPES.

The article presents the features of the organization of the life and educational process in the early age groups of preschool education institutions (PEI) of different types.

The study of the specifics of the functioning of early age groups and features of the organization of the educational process in different types of PEI took place within the research work “Education of young children in preschool education institutions of different types”, which lasted during 2019–2021 on the basis of preschool education institutions in eleven regions of Ukraine.

In the process of research work, urban and rural PEI of communal and private forms of ownership were involved; child development centers (CDC) with groups of short and long stay. In addition, the peculiarities of the organization of educational work with young children in the orphanage were analyzed.

The following parameters were chosen to compare the features of the organization of the educational process in preschool education institutions of different types: organization of life; model of the educational process of the group; the space of the child’s freedom; the position of the educator; the nature of the relationship between teachers and parents of children.

It is proved that the organization of the life and educational process in early age groups in rural and urban preschool education institutions of communal and private forms of ownership differs significantly from the same work in child development centers.

All groups of early age participated in the experiment are characterized by a busy model of the organization of the educational process. This model is described by the dominance of group activity as the main form of educational activity.

Teachers of child development centers often show greater mobility in responding to parental requests – new courses, programs are created, interesting methods of children’s development are introduced. Although more and more public institutions also seek to implement innovations and interact with scientists from research institutions, high school teachers, and others.

In contrast to PEI and CDC, the educational process in orphanages takes place in an environmental model. But this is not due to the progressive views of orphanage educators, but rather to the fact that the vast majority of children raised in orphanages have special educational needs and require professional help.

Keywords: upbringing of young children; educational environment, educational process in early age groups; personal development of a young child; preschool education institutions of different types.



Тетяна Юношева – науковий співробітник відділу початкової освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактика і методика початкової освіти; впровадження медіаграмотності в початковій школі; формування навичок медіаграмотності в учнів молодшої школи; дослідження розвитку творчого мислення учнів початкової школи.

✉ yunosheva.t@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-7742-8687>

УДК 37.01/.09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-232-239>

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ

Нинішні учасники освітнього процесу стають свідками й безпосередніми творцями глобальних змін чинної моделі навчання. Упровадження новацій потребує ера інформаційних технологій, яка актуалізує потребу в креативних, ерудованих і високоосвічених громадянах у всіх сферах життя.

У такій ситуації освітні завдання і цілі набувають інших сенсів, а репродуктивні методи навчання малоефективні у вирішенні сучасних питань. З'являються новітні технології, спрямовані на формування у здобувачів освіти низки актуальних для часу якостей, як-от: прогресивність, відкритість до нового та відповідальність у прийнятті рішень.

Створення відповідних сучасності технологій – це саме той шлях, успішність якого зможе змінити дидактичні й методичні підходи до змісту й організації навчання, сприятиме реалізації новочасних освітніх задач. Провідними функціями таких технологій є розвиток у здобувачів освіти творчого мислення. Навчання та активне практикування особливих технік нададуть можливості протидіяти стереотипам мислення, зумовлять вироблення в учасників освітнього процесу нових ідей та поглядів. Розвиток творчого мислення і здобуття відповідних знань допоможуть сформувати базові універсальні навички для досягнення високого рівня ефективності в різних напрямках людської діяльності.

Ключові слова: навчальні технології; медіаграмотність; креативність мислення; вміння імпровізувати; розвиток уяви.

Постановка проблеми. Однією з умов підвищення ефективності навчання в сучасному світі є побудова самого процесу навчання на технологічній основі, яка буде впевнено відповідати запиту сьогодення.

Ситуація, спричинена пандемією COVID-19, продемонструвала нагальну потребу конвертувати зусилля освітян на удосконалення вмінь і можливостей організації дистанційних видів роботи, розвиток різновекторності та універсальності. Вкрай актуальними стають ресурси

і можливості, пов'язані з варіативністю формування і здобуття знань, критичного осмислення та сприйняття інформації.

Практика організації загальної середньої освіти свідчить, що жодне додавання курсів, галузей або напрямів не зможуть змінити застарілої моделі навчання. У час інформаційних трансформацій неможливо прогнозувати, які навички або знання знадобляться через 9–12 років після завершення терміну навчання учнів. Тому саме навчальні технології, спрямовані на розвиток творчих здібностей, гнучкості та креативності мислення мають стати пріоритетними в реалізації освітніх завдань, особливо в галузі медіаосвіти, де існують уже готові пропозиції штучної реальності.

Наша наукова розвідка здійснюється у полі дослідження проблеми «Технології компетентнісно орієнтованого навчання у початковій школі» (номер державної реєстрації 0120U100393).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Проблема пошуків новітніх та ефективних технологій у формуванні медіаграмотності молодших школярів останнім часом є предметом наукового інтересу дослідників різних країн, а саме: О. Волошнюк, О. Янкович, О. Савченко, М. Гутерсьєрез, Дж. Пандженте, Дж. Поттер та ін.

Важливим для нашого дослідження є визначення термінологічного поля медіаосвіти, яке охоплює такі поняття: медіаграмотність, вивчення медіа, медіаосвіта. Ці терміни нерідко вживаються як взаємозамінні, внаслідок чого можуть виникати смислові непорозуміння.

Дослідниця проблеми С. Кость у праці «Теоретичні поняття і терміни медіаосвіти» (Кость, 2017) пропонує такі визначення:

- *медіаосвіта* (media education) – процес навчання і розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів масової комунікації (медіа) з метою формування культури спілкування з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу та оцінки медіатексту, формування різних форм самовираження за допомогою медіатехніки.
- *медіаграмотність* (media literacy) – вміння аналізувати і синтезувати просторово-часову реальність, вміння читати медіатекст.

Дослідник і автор чисельних праць з медіаосвіти, викладач Університету Valladolid (Іспанія) М. Гутьєрез (Martin Gutierrez) дає характеристику *вивчення медіа* як отримання знань про медіа (Приходькіна, 2020).

На основі аналізу визначення цих термінів, вважаємо слушним сприймати *медіаосвіту* як процес вивчення електронних і цифрових медіа, або як шлях досягнення медіаграмотності; *медіаграмотність* – як здатність або компетентність, що здобувається у результаті процесу медіаосвіти; *вивчення медіа* – як засвоєння знань про медіа, що суттєво відрізняється від отримання знань за допомогою медіа.

Формування мети і завдань статті. Метою і завданням нашої наукової розвідки є виявлення навчальних технологічних засобів формування практичних навичок медіаграмотності молодших школярів, сприятливих для розвитку їхніх творчих здібностей, зокрема таких, що сконцентровані на розвитку уяви дитини, здатності імпровізувати та креативно мислити.

Виклад основного матеріалу. Проявом людських свобод, талантів та неординарності є *творчість*. Такий феномен, як *творчі здібності* та їх розвиток в учнів молодшого шкільного віку впродовж десятиліть досліджували, і доволі успішно, учені та педагоги сучасності, зокрема Л. Виготський, Н. Ветлугіна, О. Савченко, О. Кульчицька, В. Давидов та інші.

Кожна людина від народження вже наділена творчим потенціалом, який має прояв у схильності до певного виду діяльності. Дитині обов'язково буде щось вдаватись легше, приносити більше задоволення, давати кращі результати. У педагогіці такий прояв розкриває поняття *здібності*. Важливо зазначити, що здібності – це не здобуті знання, навички або вміння. Це саме можливість легко сприймати та швидко засвоювати будь-який матеріал. А *творчий* підхід буде завжди забезпечувати знаходження нестандартного і незалежного шляху у вирішенні будь-якої проблеми.

В усі часи прогресивний рух вимагав вивчення нових, важливих для певного періоду явищ і процесів. Наше сьогодення теж диктує свої потреби. Насущним запитом сучасності є формування у здобувачів освіти навичок медіаграмотності, які дозволять їм успішно взаємодіяти в сучасному медіапросторі. У напрямі реалізації цієї освітньої задачі в Україні була створена «Концепція впровадження медіаосвіти» (Концепція, 2010).

Головною метою Концепції, ухваленої у 2010 році й оновленої Національною академією педагогічних наук України у 2016 році, є розбудова системи медіаосвіти з метою забезпечення всебічної підготовки дітей і молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування медіаобізнаності, медіаграмотності і медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей (Концепція, 2010).

У Концепції окреслені етапи її реалізації, зокрема такі:

1. Експериментальний етап (2010–2016 р.).
2. Етап поступового укорінення медіаосвіти та стандартизації її змісту (2017–2020 р.).
3. Етап дальшого розвитку медіаосвіти та забезпечення її масового впровадження (2021–2025 р.).

На завершальному етапі впровадження Концепції, який відбувається нині, засоби освіти спрямовуються на розширення та поглиблення процесу формування в учнів медіаграмотності. Водночас, розгортається освітня діяльність, зосереджена на виробленні в учнів наскрізних умінь, сприятливих для розвитку уявлення про медіаінформацію, про її механізми і наслідки впливу на особистість – глядача, слухача, читача.

У зв'язку із зазначеним, одним із пріоритетних та найважливіших завдань сучасної школи постає сприйняття медіатехнологій як потужного засобу розвитку критичного мислення, отримання інформації та необхідних знань, накопичення цінностей, формування життєвонеобхідних компетентностей. Відтак зважаючи на стрімкий розвиток усього, що стосується інформаційного простору в сучасному світі, культура професійної діяльності збагачена новітньою функцією, а саме: спроможністю особи прогнозувати запит на необхідні навички, уміння та якості здобувачів освіти на кілька кроків уперед. Отже, у поле педагогічних пошуків потрапляє завдання виявлення нових навчальних технологій, які дозволять створювати потенціал універсальності, що допомагатиме учням діяти у змінюваних умовах.

У науковому дослідженні Н. Приходькіної «Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн» медіаграмотність визначена як «здатність отримувати, аналізувати, оцінювати, створювати та діяти використовуючи, всі форми спілкування» (Приходькіна, 2020, с. 366). Таке визначення дозволяє схарактеризувати цю якість як рівень сформованості знань, умінь та навичок, що забезпечує спроможність здобувача освіти взаємодіяти з різними потоками інформації.

Комплексний характер процесу формування медіаграмотності уможливило виокремлення таких суттєвих для початкової освіти складників: медіаобізнаність, медіакультура та медіабезпека. Удосконалення освітнього процесу, прагнення освітян підвищувати результативність навчання, що виявляється, передусім, у якісно вищому рівні оволодіння знаннями, забезпечить поєднання в стратегії розроблення нового змісту освіти створення новітніх методів навчання з розвитком та реалізацією творчого потенціалу дитини.

Здобутки людства у сфері медіаосвіти дозволяють отримати базовий інструментарій для розуміння значення медійного світу й умінь використовувати свій навчальний досвід. Формування медіакультури як системи прийнятних правил взаємодії суб'єктів у медіапросторі забезпечить розвиток аудіативних, візуальних та писемних умінь та навичок школярів. Опанування базовими знаннями, вміннями та навичками з медіабезпеки сформує усі підстави для вироблення усвідомленого розуміння та навичок практичного застосування протидії негативному інформаційному впливу.

Психолог Л. Кондратенко в науковій праці «Шкільні проблеми дітей інформаційної ери» зауважила, що учні молодшого шкільного віку, відповідно до своїх вікових особливостей розвитку, ще не можуть самостійно моделювати власну поведінку і планувати свої вчинки (Кондратенко, 2017). Їхні поведінкові реакції здебільшого відображають копіювання або наслідування того, що вони бачать і чують. Отже надзвичайно актуальним постає питання виявлення джерел отриман-

ня таких моделей діяння. Л. Кондратенко зазначила, що «діти ХХІ сторіччя зростають в унікальній ситуації: вони водночас взаємодіють з двома світами – реальним і віртуальним. Звичайно, можна сказати, що елементи віртуального світу існували і раніше – діти дивились вуличні вистави, ходили до театру та кінотеатру, та врешті-решт читали книжки – і, взаємодіючи з цим вигаданим світом, відтворювали його у своїй фантазії, творили свої сюжети і діяли в цьому, створеному уже ними самими світі. Та попри певну схожість ці явища кардинально різняться – світ фантазії існує виключно в уяві дитини, в той час як віртуальний світ це певний простір буття, квазіфізичні параметри якого незалежні від дитини, як незалежні фізичні параметри реального світу» (Кондратенко, 2017, с. 89). Зважаючи на те, що сучасні діти вже від народження знаходяться під впливом двох просторів – реального і віртуального (медіа), дорослі повинні знаходити можливості контролювати і маневрувати інформацією, яка надходить з різних джерел. Важливим для вирішення заявленої проблеми вважаємо такий висновок психолога: дитина не витворює віртуальні світи, вона в них існує і підкоряється їхнім законам (Кондратенко, 2017).

Автор американських підручників з медіаграмотності Джеймс Поттер (James Potter) зазначає так: «Підвищуючи власну медіаграмотність, людина отримує чіткіше уявлення про межу між реальним світом і світом, що створили для нас медіа» (Іванов, 2012, с. 12).

Розуміючи складність порушеної проблеми, у ході пошуку ефективних шляхів формування у молодших школярів медіаграмотності виявлено евристичний потенціал підходів у вирішенні цього питання. У побудові процесу навчання стержневими орієнтирами постануть такі аспекти: сконцентрованість на уяві дитини, створення сприятливої атмосфери для імпровізації та умов для розвитку креативних здібностей школярів.

Впливовим психологічним чинником у розвитку молодшого школяра вважається його уява. За визначенням науковців Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України (Максименко, 2021), «уява – це універсальна людська здатність будувати нові цілісні образи шляхом практичного, чуттєвого, розумового та емоційно-смиислового перетворення минулого досвіду. Це істотна ознака креативності як здатності до творчості, сприйнятливості до нових ідей, оригінальності в розв'язанні проблемних завдань. Розвитку пізнавальної активності та продуктивної уяви заважають комфортність, невпевненість у собі, уникнення ризику, а головне – осудне ставлення дорослих чи їх байдужість до дитячої уяви або допитливості» (Максименко, 2021, с. 72). У дитячій уяві вже закладено, хоча і в початковій формі, все необхідне для творчого мислення дорослої людини. Ключовим у пошуку технології розвитку цієї здатності постає саме спрямування дитячої фантазії в русло творчих рішень. Створення можливостей втілити образи уяви дитини в певний продукт (малюнок, поробку, танець, вірш, музичний твір тощо) забезпечує міцний фундамент реалістичного сприйняття власної неординарності, індивідуальності і оригінальності (Максименко, 2021).

Імпровізуючи, дитина може продемонструвати такі цінні особистісні прояви, як: невимушеність, внутрішня свобода, несподіваність, грайливість. Це все те, що притаманне дитячому віку (вигадкування і мрійливе програвання власних сюжетів, дитяча безпосередність, яка дає поштовх на демонстрацію самих сміливих власних поглядів тощо.), з іншого – це те, що є рідкісним для дорослої людини. Хоча саме в імпровізації народжується сміливість думки, нестандартне вирішення проблеми і нерідко несподіване відкриття власних талантів.

Креативність є безперечною умовою формування критичного мислення. Тому важко переоцінити вагомість сформованості цієї навички у сучасної людини.

Розвиваючи уяву дитини, вміння імпровізувати та креативно мислити, ми нівелюємо вплив сторонніх життєвих парадигм на сприйняття світу і себе в ньому; відкриваємо необмежені можливості і дозволяємо повірити в себе та надати всьому, що відбувається в житті і оточує нас, позитивного імпульсу.

Дослідження ефективних і раціональних засобів навчання перебувають у полі використання поняття *педагогічна технологія*. У педагогіці розрізняють поняття *освітня технологія* і *педагогічна технологія*. Термін «освітня технологія» визначається науковцями О. Янковичем, Ю. Беднарком, А. Анджеевською (Янкович, 2015) як «спосіб спільної діяльності вчителя та учнів, для якого

притаманні передусім послідовність у реалізації дій (алгоритмічність), постійне і систематичне вимірювання рівня навчальних досягнень і сформованості виховних якостей (діагностичність), взаємозв'язок основних елементів технології, якими є мета, зміст, форми, методи, засоби взаємодії учасників педагогічного процесу, результат (системність). Освітня технологія є відкритою педагогічною системою, котра складається з концептуально-цільових (мета, що відповідає освітнім концепціям), змістових (зміст технології), процесуальних (технологічний процес: форми, методи, засоби взаємодії суб'єктів та об'єктів технології), результативно-аналітичних (результат та його аналіз) компонентів» (Янкович, 2015, с. 7). Ці ж учені зазначають, що *освітні технології* висвітлюють загальну стратегію розвитку освіти, а *педагогічні технології* втілюють тактику її реалізації у навчально-виховному процесі шляхом запровадження моделей цього процесу (Янкович, 2015).

За класифікацією Г. Селевка (Селевка, 1998), поняття *педагогічна технологія* має певні структурні компоненти, а саме:

- 1) концептуальна основа;
 - 2) змістова частина (мета і зміст навчання);
 - 3) процесуальна частина (технологічний процес), тобто засоби і методи для досягнення мети.
- Вчений визначає рівні використання цього поняття:
- загальнодидактичний (аналог педагогічної системи);
 - частково-предметний (окрема методика навчання предмета);
 - локальний (технологічний ланцюжок окремого виду діяльності).

Як приклад *концептуальної основи*, що є структурним компонентом у створенні навчальної технології, пропонуємо розглянути схему (рис. 1). Оскільки в полі нашого дослідження перебуває поняття навчальної технології, то ми зосереджуємось на локальному рівні, що передбачає визначення технологічного ланцюжка певного виду діяльності і виявлення засобів її реалізації. Ця схема є віддзеркаленням пріоритетних напрямів навчального процесу з акцентуванням уваги на гармонійному поєднанні сучасних освітніх орієнтирів.

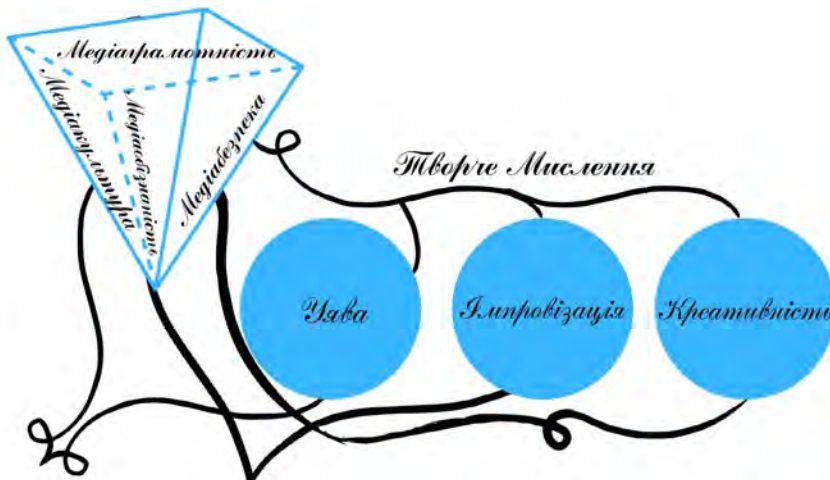


Рис. 1 Схема концептуальної основи навчальної технології

Як практичний приклад застосування такої концептуальної основи, що виступає фундаментом для побудови майбутньої навчальної технології, пропонуємо розглянути етап роботи над макроектом у другому класі. Ідея проекту полягала в дослідженні правил шкільної поведінки, що існували в минулі часи; за задумом діти повинні були знайти відмінності у сучасній школі й за бажанням створити власний медіапродукт – відеоінтерв'ю з представником старшого покоління, який би допоміг створити уявлення про ці особливості.

За результатами своїх досліджень, перегляду та аналізу всіх інтерв'ю, зроблених висновків, учні створювали свої «Правила сучасної школи». Помічено, що дотримання цих правил у наступні роки навчання було набагато результативнішим, аніж ті правила, що прописані в шкільному статуті. Кожен етап створення медіапродукту мав свої навчальні цілі, розроблені відповідно до концептуального бачення майбутньої педагогічної технології і обов'язково передбачав підготовчу роботу.

Предметом дослідження постала запропонована концептуальна основа, яка забезпечувала відповідний комплексний підхід на всіх етапах роботи стосовно формування в учнів навичок медіаграмотності.

Здобуття досвіду з питань медіаобізнаності, передбачених етапом створення відеоінтерв'ю, відбувалось в умовах вивчення учнями технічних можливостей самого процесу. На підготовчому етапі були розглянуті різні нюанси ефективного використання звуку, додаткового освітлення, можливих спеціальних ефектів. Особливу увагу приділили можливим засобам запису інтерв'ю. Розглянули найпростіші способи монтажу.

У роботі над формуванням медіакультурних навичок учням були запропоновані завдання до перегляду дібраних вчителем інтерв'ю відомих людей, зокрема такі: дослідити особливості поведінки, підборі та послідовності запитань, використанні відповідної лексики, володіння мовою жестів тощо.

У плані медіабезпеки робота була націлена на розтлумачення терміна «інтерв'ю», а також на правовій охороні, яка йому забезпечена. З'ясували, що інтерв'ю визнають твором, створеним у співавторстві особи, яка дає інтерв'ю (респондента), й інтерв'юера – особи, яка бере інтерв'ю. Обидві сторони мають свої права та обов'язки щодо цього медіапродукту, захищені законами України.

Синхронною ланкою в комплексному погляді на цю роботу були цілі, спрямовані на розвиток творчих здібностей учнів. Досягнення таких цілей реалізується через низку завдань та практик, які будуть сприяти розвитку унікальних творчих здібностей людини, таких як: уява, імпровізація та креативність мислення.

Для прикладу пропонуємо розглянути виконання авторської вправи на розширення внутрішнього простору, в якій, через певний час практикування, входять власні «кадри-уяви». Завбачаємо, що саме такі навички будуть перешкоджати породженню споживацьких функцій і навпаки плекатимуть можливості творців.

Обладнанням стали звичайні побутові речі: коробка з-під взуття, паперові стаканчики, старі невдалі фото або журнальні вирізки, інструменти для аплікацій і майстрування. Дітям пропонувалося зробити уявну студію з героями інтерв'ю.

Конкретизуємо застосовану практику «кадри-уяви». Її метою стало тренування уяви дитини, ствердження в розумінні, що фантазія нічим не обмежується; формування вміння незалежно та свідомо робити вибір. Завдання практики полягає в тому, щоб нафантазувати якомога більше варіантів («кадрів») різних об'єктів, створити ці образи в своїй уяві (віталося виконання малюнків); наступним кроком став вибір кадра, який найкраще пасуватиме до конкретного випадку. Передбачено, що формування таких навичок дозволить переконати дітей, що у світі є не тільки те, що тобі пропонують і власний вибір завжди набагато ширший, якщо зуміти побачити ці пропозиції.

На етапі втілення задуму проекту коробка була оформлена у вигляді кімнати-студії, із паперових стаканчиків створені герої інтерв'ю. За допомогою фото та вирізок із журналів діти змоделювати образи респондента та інтерв'юера, декорувати уявний простір. Далі – вигадувались імена, тема інтерв'ю, розігрувався сам процес із питаннями і відповідями.

Помічено, що виконання цього завдання принесло неймовірне задоволення учням і слугувало вихідною позицією для запису справжнього інтерв'ю. У роботі над ним діти вже сміливо імпровізувати, намагалися створити відповідну ситуації атмосферу, демонстрували вдалі реакції і робили спроби добору незапланованих, а саме влучних запитань.

Зазначимо, що будь-який творчий процес передбачає з одного боку – цікаве проведення часу, гру з ідеями, фантазування, емоційні реакції, тому упереджено вважається, що під час

такої роботи діти будуть неконтрольовано себе поводити, бешкетувати замість серйозної роботи. Але ж важливо наголосити, що робота над творчими ідеями – це також серйозна зосереджена праця, яка вимагає навичок, знань і контролю.



Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, концептуальна основа, яку ми розглядаємо як структурний компонент майбутньої навчальної технології, передбачає комплексний підхід до формування навичок медіаграмотності молодших школярів. Реалізація такого підходу уможливує розвиток універсальних здібностей школярів, які забезпечать базовий потенціал досягнень у медіаосвіті. Прогнозованими вбачаються такі результати: управління та орієнтація в інформаційному полі; інтерпретація та навички аналізу даних, здатність критично осмислювати інформацію; оволодіння навичками культури в медіасфері; вміння захищати себе від негативного інформаційного впливу.

Мислимо доцільною інтеграцію медіаосвітніх напрямів (медіаобізнаність, медіакультура, медіабезпека) з процесом розвитку творчих здібностей молодших школярів, що дозволить збалансувати медіаосвітній процес та розширити потенціал можливостей дитини. Позитивні результати пілотної апробації описаної концептуальної основи дає підстави для визначення перспектив створення навчальної технології, яка стане освітнім інструментом формування у молодших школярів навичок медіаграмотності, сприятливих для розвитку творчих здібностей.

Використані джерела

- [1] Кость, С. П. (2017). Теоретичні поняття і терміни медіаосвіти. Львів.
- [2] Приходькіна, Н. О. (2020). Медіаосвіта учнів у шкільництві англomовних країн. Київ.
- [3] Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. (2010). Постанова Президії Національної Академії педагогічних наук України від 20.05.2010 р. Протокол № 1–776150.
- [4] Кондратенко, Л. (2017). Шкільні проблеми дітей інформаційної ери. Київ.
- [5] Іванов, В. Ф., Волошнюк, О. В., Дзюба, Д. Ю., та інші. (2012). Медіаосвіта та медіаграмотність. Київ.
- [6] Максименко, С.Д., Піроженко, Т.О., Пророк, Н.В., Папуча М.В. (2021). Психологічний портрет дитини: вікові періоди. Аналітичні матеріали підготовлено науковими співробітниками Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ.

- [7] Янкович, О., Беднарк Ю., Анджеевська, А. (2015). Освітні технології сучасних навчальних закладів. Тернопіль.
- [8] Селевко, Г. К. (1998). Современные образовательные технологии. Москва.

References

- [1] Kost`, S. P. (2017). Teorety`chni ponyattya i terminy` mediaosvity`. L`viv. (in Ukrainian).
- [2] Pry`xod`kina, N. O. (2020). Mediaosvita uchniv u shkil`ny`chzvti anglomovny`x krajyn. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [3] Konceptsiya vprovadzheniya mediaosvity` v Ukraini. (2010). Postanova Prezy`diy Nacional`noyi Akademiyi pedagogichny`x nauk Ukrainy` vid 20.05.2010 r. Protokol # 1–776150. (in Ukrainian).
- [4] Kondratenko, L. (2017). Shkil`ni problemy` ditej informacijnoyi ery`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [5] Ivanov, V. F., Voloshnyuk, O. V., Dzyuba, D. Yu., ta inshi. (2012). Mediaosvita ta mediagramotnist`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [6] Maksy`menko. S.D., Pirozhenko, T.O., Prorok, N.V., Papucha M. V. (2021). Psy`xologichny`j portret dy`ty`ny` : vikovi periody`. Analit`chni materialy` pidgotovleno naukovy`my` spivrobitny`kamy` Insty`tutu psy`xologiyi imeni G. S. Kostyuka NAPN Ukrainy`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [7] Yankovy`ch, O., Bednarek Yu., Andzheyevs`ka, A. (2015). Osvitni texnologiyi suchasny`x navchal`ny`x zakladiv. Ternopil`. (in Ukrainian).
- [8] Selevko, G. K. (1998). Sovremennye obrazovatel`nye texnologiy`. Moskva. (in Russian).

Tetiana Yunosheva, *research officer, Department of Primary Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF MEDIA LITERACY FORMATION

Present-day participants of learning process become witnesses and direct creators of global changes in learning models. This paper presents the rationalization of innovations. The innovations demanded by the era of information technology and any life sphere require creative, intelligent and highly-educated citizens.

In such cases, educational goals and objectives acquire different meanings, while reproductive teaching approaches remain not very effective in modern problems solving. New technologies appear, aimed at the formation of a number of relevant to modernity qualities among learners, such as progressiveness, openness to new things and responsibility in decision-making.

The creation of relevant to nowadays technologies is the successful way which can modify didactic and methodical approaches to the content and organization of learning, while also promote the implementation of modern educational goals.

It is considered efficient to focus efforts on the development of multi-vector and versatility of students' skills, in terms of the development of online learning opportunities, the implementation of remote types of work. The practice of realization of general secondary education shows that no additional courses, areas and directions aren't able to change outdated learning model. In the age of informational transformations, it's impossible to predict which knowledge and skills will be needed in 9–12 years after learners' graduations. Consequently, technologies aimed at developing brainwork's flexibility and creativity, pliability and originality of skills especially in the sphere of media education, in which there are ready-made solutions of virtual reality, should become the main direction in the implementation of educational goals.

The most important function of such technologies is the development of learners' creative brainwork, both general and individual approach. Education and active practice of individual techniques will provide an opportunity to counteract the established thinking habits, to determine the process of new ideas and points of view making.

It is assumed that the development of creative thinking and the acquisition of relevant knowledge will help to form basic skills to achieve a high level of efficiency in various areas of human activities.

Keywords: education technologies; media literacy; creative thinking; ability to improvise; imagination development.



**Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».
Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал»
на 2021 рік можна оформити:**

- у будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – за безготівковим розрахунком та за готівку;
- через інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом в електронному каталозі видань України.

*Інформацію про передплату «Українського педагогічного журналу»
розміщено у каталозі видань України на 2021 рік.*

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: upj_ip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Літературне редагування: Видайчук Т. Л., Ільчук І. Ю.

Коректура: Ільчук І. Ю.

Обкладинка, дизайн: Лук'яненко Л. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 20.12.2021 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 21,15. Наклад 300 прим.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.