

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

№ 1

2022



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

№ 1

2022



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*





З М І С Т

ЗАЯВА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ
ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ /
STATEMENT OF THE NATIONAL ACADEMY
OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE 5

*Олена Локшина, Аліна Джурило,
Ніна Нікольська, Оксана Шпарик*
ПІДТРИМКА УКРАЇНИ
НАУКОВОЮ СПІЛЬНОТОЮ СВІТУ 7

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олена Крупко
DISTANCE EDUCATION AND
INNOVATIVE TEACHING METHODS
IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC 18

Леся Лимар
ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
У НЕМОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ 24

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Наталія Богданець-Білокаленко, Олена Фідкевич
ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ
У КОНТЕКСТІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ 30

Зоя Возна, Тетяна Ремех
ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ З ІСТОРІЇ
ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 5 КЛАСУ:
ТЕОРЕТИКО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ 40



Євген Хриков

КОЛЕГІАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ
ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ:
ЗНАЧЕННЯ, СТАН, НАПРЯМИ РОЗВИТКУ 53

Любов Маляр, Галина Шикітка

ІНКЛЮЗИЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ
ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ 63

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Тамара Полонська

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ
КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ
УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ 70

Ірина Кушнір

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-
КОМУНІКАТИВНОГО ІМІДЖУ ІНОЗЕМНИХ
СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 80

Наталія Вовчаста, Олена Байрамова, Ганна Чорна

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ
У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 87

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Олександр Пасічник

ПРОБЛЕМА ДОБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ
З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ:
ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ 98

ISSN 2411-1317

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

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**Науковий журнал
№ 1, 2022**

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 № 4 від 14 лютого 2022 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.

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)

ШПАРИК О.М., к. пед. н., відповідальний секретар

Інеса Шеремет, Ганна Гусева, Катерина Василенко
ОРГАНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН
ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ
З ВИКОРИСТАННЯМ ПЛАТФОРМИ MOODLE..... 107

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.*

У журналі використано фото з вільних джерел інтернету.

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



ЗАЯВА НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Вважаємо злочинним і категорично засуджуємо порушення територіальної цілісності й кордонів України з боку Російської Федерації.

Вважаємо також неприпустимими заяви керівництва Російської Федерації стосовно нашої держави, втручання у внутрішні справи України шляхом заперечення її цивілізаційної суб'єктності та висунення вимог відмови від власного шляху розвитку.

З великою вдячністю й упевненістю у перемозі звертаємося до захисників України: ми разом, ми переконані у міцї й незламності тих, хто боронить Демократію, Свободу й Людські Цінності!

Спротив – це не лише воєнний опір. Спротив кожного громадянина – це не піддаватися провокаціям і паніці, запобігати ескалації напруженості, спростовувати фейки, підтримувати ясність мислення.

Патріот – це той, хто вкладається у розвиток країни та збереження її обороноздатності у доступний йому спосіб. Для представників педагогічної і психологічної наук – це підтримання національної ідентичності і єдності нації на рівні свідомості кожного громадянина, територіальної громади, соціуму. Це посилення суб'єктності кожного громадянина через усвідомлення ним української історії від часів Київської Русі, української ментальності свободолюбства від часів Козацької доби, духу української демократії від Конституції Пилипа Орлика, незламності українського війська від перемог Петра Конашевича-Сагайдачного і Богдана Хмельницького, вивернення самосвідомості від Григорія Сковороди і Тараса Шевченка.

Вчені Національної академії педагогічних наук України, як і завжди, готові до діалогу з кожним, хто опинився у скрутних життєвих обставинах, у ситуаціях розгубленості чи невпевненості, хто потребує порад чи психологічної допомоги.

Нас усіх чекає щоденна важка робота. Але мета у нас спільна і висока – збереження суверенітету й територіальної цілісності України. Задля цього ми працювали для здобуття Україною незалежності, так само ми трудилися для розвитку нашої держави протягом останніх 30 років, задля цього ми мобілізуємося на подальшу боротьбу!

Ми переможемо! Слава Україні!



STATEMENT OF THE NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE

We consider it criminal and strongly condemn the violation of the territorial integrity and borders of Ukraine by the Russian Federation.

We also consider inadmissible the statements of the leadership of the Russian Federation regarding our state, interference in the internal affairs of Ukraine by denying its civilizational subjectivity and demanding the abandonment of its own path of development.

With great gratitude and confidence in the victory we turn to the defenders of Ukraine: we are together, we are convinced of the strength and steadfastness of those who defend Democracy, Freedom and Human Values!

Resistance is not just military resistance. The opposition of every citizen is not to succumb to provocations and panic, to prevent escalation of tensions, to refute fakes, to maintain clarity of thinking.

A patriot is someone who invests in the development of the country and preserves its defense capabilities in a way accessible to him. For representatives of pedagogical and psychological sciences – is to maintain the national identity and unity of the nation at the level of consciousness of every citizen, territorial community, society. This is the strengthening of the subjectivity of every citizen through his awareness of Ukrainian history from the times of Kyivan Rus, Ukrainian mentality of freedom from the Cossack era, the spirit of Ukrainian democracy from the Constitution of Philip Orlyk, invincibility of the Ukrainian army from the victories of Peter Konashevich-Sagaidachny and Bohdan Khmelnytsky, exercise of self-awareness HrygoryScovoroda and Taras Shevchenko.

Scientists of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, as always, are ready for a dialogue with anyone who finds himself in difficult life circumstances, in situations of confusion or uncertainty, who needs advice or psychological help.

We all have hard work ahead of us every day. But our goal is common and high – to preserve the sovereignty and territorial integrity of Ukraine. To this end, we have worked for Ukraine's independence, we have also worked for the development of our state for the last 30 years, for this we are mobilizing for further struggle!

We will win! Glory to Ukraine!

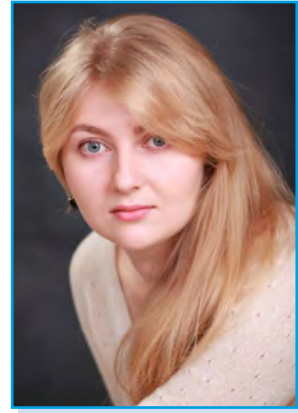


Олена Локшина – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, завідувач відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: реформи та інновації у світовому та європейському освітньому просторах в умовах глобалізації та європеїзації у компаративній перспективі, теорія і методологія порівняльної педагогіки.

✉ olena.lokshyna@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5097-9171>



Аліна Джуріло –

кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; доцент кафедри іноземної філології та перекладу Національного транспортного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: освітня політика ЄС у галузі освіти і навчання, освітні реформи та педагогічні інновації, забезпечення якості шкільної освіти, децентралізація управління освітою.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: освітня політика ЄС у галузі освіти і навчання, освітні реформи та педагогічні інновації, забезпечення якості шкільної освіти, децентралізація управління освітою.

✉ dzhyrylo.ap@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5129-6724>



Ніна Нікольська – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; доцент кафедри іноземної філології та перекладу Державного торговельно-економічного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта: освітня політика ЄС та США у галузі вивчення іноземних мов, багатомовна освіта, освітні реформи та педагогічні інновації.

✉ nina777-07@hotmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3393-3248>



Оксана Шпарик –

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

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

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>

ПІДТРИМКА УКРАЇНИ НАУКОВОЮ СПІЛЬНОТОЮ СВІТУ

Анотація. Систематизовано позицію наукової спільноти світу щодо військового вторгнення Росії в Україну. Охарактеризовано заяви академій наук та міжнародних організацій, які об'єднують національні академії наук, щодо російської агресії та на підтримку науковців України, Національної академії наук України, галузевих академій наук, народу України. Структуровано декларації провідних університетів Європи та світу, у яких засуджено російську агресію та окреслено можливості допомоги українським освітянам і студентам.

Ключові слова: наукова спільнота, академія наук, університет, російська агресія, Україна.

Постановка проблеми. Загальна декларація прав людини ООН (1948), що стала результатом безпосереднього досвіду Другої світової війни, проголошує, що кожна людина має право на життя, свободу й особисту недоторканність (Генеральна Асамблея ООН, 1948).

Безпрецедентний напад Росії на Україну 24 лютого 2022 року, який становить безпосередню загрозу життю українських громадян, сколихнув увесь цивілізований світ. 2 березня 2022 року Генеральна Асамблея ООН більшістю голосів (141 країна з 193-х) затвердила Резолюцію, яка підтверджує суверенітет, незалежність і територіальну цілісність України. Резолюція вимагає від Росії негайно, повністю та беззастережно вивести всі свої військові сили з території України в межах її міжнародно визнаних кордонів (United Nations, 2022).

Разом з усім цивілізованим світом академічна спільнота категорично засуджує агресію Росії проти України. Академії наук як організації, що презентують наукову еліту, об'єдналися у висловленні неприйняття війни як інструменту розв'язання конфліктів та проголошенні людського життя як найважливішої цінності. Не менш активно засуджують російську агресію й університети світу, припиняючи наукове співробітництво з російськими дослідниками та вживаючи конкретні заходи для надання фінансової та психологічної допомоги українським колегам.

Формулювання мети статті. Метою статті є огляд позиції міжнародної наукової спільноти щодо військового вторгнення Росії в Україну та запропоновані нею інструменти для підтримки українських науковців. Для цього було проведено аналіз оприлюднених декларацій як провідних академій наук та університетів світу, так і міжнародних професійних організацій (European Federation of Academies of Sciences and Humanities, ALLEA; International Human Rights Network of Academies and Scholarly Societies, IHRS; International Science Council).

Виклад основного матеріалу дослідження. Засудження агресії та солідарність з Україною, українським народом та українськими науковцями формують зміст заяв академій наук та університетів світу. У спільній заяві, що оприлюднили Академії наук країн G 7 (Канада, Франція, Німеччина, Японія, Сполучене Королівство, США та ЄС) щодо російського вторгнення в Україну, наголошено, що неспровокований напад на Україну, демократичну та незалежну країну, є грубим порушенням міжнародного права та основних цінностей людства. Російське вторгнення – це посягання на фундаментальні принципи свободи, демократії та самовизначення, які створюють основу для академічної свободи та можливостей для наукового обміну і співпраці. У цю темну годину наші думки та глибоке співчуття з народом України. «Ми сповнені рішучості підтримати Національну академію наук України. Ми солідарні з науковою спільнотою та науковцями України», – йдеться в заяві (RSC, 2022).

Головуючий комітет Австрійської академії наук висловлює солідарність з українським народом загалом і колегами, науковцями України, зокрема. Вільна наука є опорою для демократії та верховенства права, за які громадяни України



AUSTRIAN ACADEMY OF
SCIENCES
AUSTRIA

боролися найбільш вражаюче та з великими жертвами протягом десятиліть незалежності, особливо у 2004 та 2014 роках. Австрійська академія наук розділяє з колегами-науковцями в Україні цінності жити разом у мирі та демократії в Європі (ОАВ, 2022).



Члени Афіньської академії наук (Греція) висловлюють жаль з приводу вторгнення Росії в Україну, що є грубим порушенням міжнародного права. Дії Росії суперечать базовим правилам міжнародного співтовариства, зокрема забороні використання збройної сили в міжнародних відносинах, повазі територіальної цілісності держав, рівності прав народів та їх праву на самовизначення, що є основою для дружніх відносин між націями, як це передбачено Статутом ООН. Афіньська академія солідарна з українським народом та нашими українськими колегами й додає свій голос до голосів інших національних академій, наукових товариств та учасників міжнародної спільноти, захищаючи верховенство права та людську гідність. Афіньська академія сподівається, що основні цінності, такі як мир, співіснування, свобода і справедливість, які міжнародне співтовариство встановило ціною багатьох жертв у минулому, будуть підтримуватися (Акадеμία Αθηνών, 2022).



Спільно з Французькою академією наук та Альянсом наукових організацій Німеччини, Королівська академія наук, літератури та мистецтва Бельгії висловлює свою глибоку солідарність з Національною академією наук України, галузевими академіями наук України, Національною академією мистецтв України, а через них – з усіма українськими митцями, науковцями, інтелігенцією, молоддю та народом перед обличчям випробувань, які вони переживають внаслідок вторгнення у їхню країну збройних сил Російської Федерації. Королівська академія Бельгії розглядає російське вторгнення як наступ на фундаментальні цінності свободи, демократії та самовизначення, які своєю чергою створюють основу для академічної свободи та можливостей для наукової та культурної співпраці (l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique, 2022).



Болгарська академія наук заявляє, що вже більше тижня ми живемо в ситуації, немислимій для Європи ХХІ століття – без будь-яких прямих причин російська армія напала на суверенну Україну. У цей важкий час члени Асамблеї академіків і членів-кореспондентів Болгарської академії наук:

- заперечують війну як неприйнятний варіант вирішення національних конфліктів і територіальних суперечок;
- підтримують різку негативну реакцію цивілізованого світу, яку поділяють наші колеги;
- висловлюють рішучий протест проти військових дій російської армії проти суверенної європейської країни;
- вимагають виведення російських військ з України та швидкого вирішення гуманітарної катастрофи на її території (Българската академия на науките, 2022).



Естонська академія наук як голова європейських членів Міжнародної наукової ради (ISC) і голова Європейського форуму наукових радників, закликала всі академії та головних наукових радників у всій Європі до об'єднання зусиль, щоб допомогти українцям у боротьбі за власне майбутнє. «Військовий напад Росії на Україну – це жорстокий тривожний дзвінок. Це реінкарнація давнього зла з минулого, що нападає на націю, яка воліє обрати свій власний шлях розвитку. Це надзвичайно небезпечна ситуація, яка може спричинити хаос у всьому світі. Це демонструє, що ті, хто обрав мирний і демократичний шлях повинен мати достатні ресурси, щоб захистити себе. Це також свідчить, що нам потрібно набагато більше знань для визначення, моніторингу та прогнозування процесів і ланцюгів ухвалення рішень у різних культурах, і нам потрібно навчитися реагувати превентивно, щоб уникнути таких жальливих подій. Сила в єдності. Поодиночі ми слабкі проти таких атак, але разом ми непереможні. Академії не можуть воювати на передовій, але вони зобов'язані надавати найкращі поради своїм націям і урядам. Визнаючи цю місію, ми закликаємо всі Академії в усій Європі розглянути у своїх порадах своїм націям та урядам необхідність об'єднати зусилля,

щоб допомогти українцям у їхній боротьбі за власне майбутнє, використати всі можливі дії для послаблення позицій агресора, а також для подальшого розвитку розуміння процесів, які можуть призвести до ескалації такого типу» (The Estonian Academy of Sciences, 2022).



Латвійська академія наук категорично засуджує безпрецедентну військову агресію Російської Федерації проти України. Україна не вчиняла жодних ворожих дій проти території Російської Федерації, ані проти її військових об'єктів чи її цивільної інфраструктури, ані проти свого народу, що могло б стати формальним приводом для військової агресії з боку Російської Федерації. Навпаки, тривале впродовж багатьох років втручання Російської Федерації у внутрішні справи України, її військова та економічна підтримка сепаратистів, анексія Криму та явне порушення Мінських домовленостей, а також визнання відокремлених регіонів України як незалежних держав, є грубим порушенням міжнародного права Російською Федерацією. Коли 1994 р. Росія, США та Велика Британія переконали Україну, яка тоді мала третій за величиною ядерний арсенал у світі, приєднатися до Договору про нерозповсюдження ядерної зброї в обмін на Будапештський меморандум про гарантії безпеки, підписаний Російською Федерацією, Сполученими Штатами та Великою Британією, що набув чинності з моменту його підписання і який передбачав передачу Україною своєї ядерної зброї Російській Федерації, сторони, що підписали, у відповідь зобов'язувалися гарантувати незалежність і територіальну цілісність України. Пізніше подібне письмове зобов'язання взяла Франція. 4 грудня 1994 року уряд Китайської Народної Республіки оприлюднив заяву про те, що він завжди виступатиме гарантом України для забезпечення дотримання інтересів України за умови відмови від ядерної зброї. Латвійська академія наук висловлює повну підтримку Україні як країні та її волелюбному народові в боротьбі з агресором. Ми закликаємо всі уряди світу вжити негайних та ефективних заходів для припинення російської агресії та відновлення суверенних прав України на її територію, як це було до анексії Криму та початку бойових дій сепаратистами на Донбасі, яких підтримує Росія (LZA, 2022).



Молоді вчені Академії наук Литви приєднуються до Ради молодих вчених Національної академії наук України у її зверненні до міжнародної академічної спільноти щодо війни Російської Федерації проти України. Ми закликаємо всіх наразі утриматися від наукової та академічної співпраці з російськими вченими, підтримати опір України руйнуванню, поширювати віру вчених у цінності свободи та гуманізму (LMA, 2022).



Лісабонська академія наук додає свій голос до тих, хто в Європі та світі запекло протестує проти військово-політичної агресії Росії та вимагає негайного виведення російських військ з територій, які зазнали цих нападів, водночас висловлюючи невдвозначне співчуття до страждань українського народу. Наукові установи об'єднують усіх тих, хто вірить, що знання та політика, заснована на знаннях, є незамінними складниками побудови кращого світу. У цей час тяжких випробувань Лісабонська академія наук щиро висловлює свою солідарність з членами Національної академії наук України та з усіма вченими, які в цій країні борються за збереження миру та поваги до її суверенітету (Academia das Ciências de Lisboa, 2022).



Фінська академія наук і літератури, Фінське товариство наук і літератури, Фінська академія технічних наук, Шведська академія технічних наук у Фінляндії засуджують війну в Україні та підтримують всі зусилля для досягнення миру. «Війна загрожує не лише життю та добробуту людей, а й основам громадянського суспільства, зокрема й передумовам наукової діяльності. Як представники наукової спільноти ми звертаємося до всіх сторін з проханням знайти шлях до відновлення миру. Наші спільні зусилля мають бути спрямовані на забезпечення мирного та стійкого співіснування. За мир, стабільність і права людини!» (Suomalainen Tiedeakatemia, 2022).

Французька академія наук публічно висловлює свою глибоку солідарність з Національною академією наук України та галузевими академіями наук України, а через них і з усіма україн-

ськими вченими, молоддю та людьми, перед обличчям випробувань, які вони проходять через вторгнення в їхню країну збройних сил Російської Федерації. Відважна боротьба українського народу свідчить, що заперечення його існування президентом Путіним було лише фальсифікацією історії, метою якої є виправдання жорстокої агресії. Це також показує, наскільки українців готові заплатити життям за свою прихильність до свободи. Міжнародне співробітництво в науці, як і в багатьох інших галузях, потребує поваги до свободи народів обирати власне майбутнє та свободи думати і висловлюватися» (L'Académie des sciences de l'Institut de France, 2022).



TÜRKİYE BİLİMLER AKADEMİSİ
 TURKISH ACADEMY OF SCIENCES

Академія наук Туреччини рішуче засуджує військовий напад Росії на Україну, суверенну та демократичну державу, що порушує всі норми міжнародного права. Агресія російського уряду проти України ґрунтується на неправдивих виправданнях, які суперечать історичним і сучасним фактам. Таке спотворення істини, а точніше «створення» нових істин, тим часом є звичним явищем у внутрішній та міжнародній політиці, заперечуючи саму основу наукової істини, на яку ми всі маємо покладатися, щоб знайти спільну мову миру.

Незалежність, мир і демократія – це не лише рятівний круг людства, а й науки. Російська агресія зруйнувала наукову інфраструктуру в Україні, поставивши під загрозу роботу тисяч науковців. Це також віддалило російські наукові установи від міжнародного наукового співтовариства, погрожуючи всім, хто виступає проти цієї незаконної атаки, суворими та недемократичними покараннями. Академія наук Туреччини солідарна з народом України і закликає російський уряд негайно припинити цей лютий і незаконний напад та відновити міжнародний правопорядок, який він допоміг побудувати майже 80 років тому (Bilim Akademisi, 2022).



Czech Academy
 of Sciences

Науковці **Чеської академії наук** не можуть мовчати перед обличчям воєнного конфлікту на території Європи. «Ми стоїмо на боці поваги до прав, свобод і демократії людини. Ми висловлюємо повну підтримку та готові простягнути руку допомоги нашим колегам в Україні» (CAS, 2022).

Університети світу не менш рішучо засуджують російську агресію.

Абердинський університет

Тривожні сцени в Україні продовжують шокувати та засмучувати, поки ми спостерігаємо за розвитком подій. Як міжнародне співтовариство, до складу якого входять співробітники та студенти з усього світу, ми засуджуємо вторгнення та війну в Україні. Ми підтримуємо Україну та її народ та пропонуємо нашу беззаперечну підтримку та солідарність. Університет зупиняє двосторонні угоди із російськими організаціями на невизначений термін. Ми також закликаємо всі міжнародні галузеві організації та мережі підтвердити свою солідарність із Україною. Башта Королівського коледжу буде освітлена синьо-жовтими кольорами українського прапора на знак нашої солідарності. Ми продовжимо аналізувати, які кроки ми можемо зробити як співтовариство і з нашими колегами із сектору вищої освіти, щоб продемонструвати наше засудження цієї війни (Джордж Бойн, директор і проректор) (University of Aberdeen, 2022).

Амстердамській університет

UvA шокований і засуджує вторгнення Росії в Україну. Усі університети Нідерландів, включаючи UvA, зараз вживають різноманітних заходів. Вирішено припинити всю поточну співпрацю з російськими (академічними) установами, а нові угоди не укладатимуться; ми також сподіваємося, що зможемо надати допомогу українським науковцям, які цього потребують (UvA, 2022).

Естонська школа бізнесу

«Останні події в Україні залишили нас приголомшеними та глибоко засмученими. Ми шоковані жакливою війною, розпочатою російським урядом, і непотрібними людськими страж-

даннями, які це спричиняє. Ми всі зобов'язані робити все можливе, щоб допомогти й продовжувати робити це так довго, як це буде необхідно. Ми вважаємо агресію Росії невинуватимимим і засуджуємо військовий напад на незалежну державу. Всі естонські університети вирішили припинити співпрацю із закладами вищої освіти та науковими організаціями Росії та Білорусі» (EBS, 2022).

Катанійський університет

- Катанійський університет з гордістю вивішує український прапор разом зі своїми партнерами. Мережа університетів, яку надихають основні принципи Конституції, Статут ООН, Установчі договори Європейського Союзу, ОБСЄ та Радою Європи, вважають, що:
- Італія відкидає війну як інструмент посягання на свободу інших народів і як засіб розв'язання міжнародних суперечок;
- віра є основним правом людини на гідність і цінність людської особистості;
- Італія зобов'язана працювати задля підтримки миру та запобігання загрозам миру;
- боротьба з нерівністю та бідністю є необхідною (UNICT, 2022).

Карлів університет

Звернення ректора університету проф. Мілени Кралічкової:

«Як ректор, разом із керівництвом Карлового університету, я рішуче засуджую будь-яку форму агресії, зокрема військові дії, які зараз веде путінська Росія. Це надзвичайно небезпечний крок, який загрожує життю людей всієї Європі, включаючи життя колег та студентів. Це крок у неправильному напрямку, що повертає світ назад! Така агресія показує, наскільки важливо вчитися, критично мислити, цінувати освіту, розуміти історію та сьогодення світу. Я закликаю науковців, не лише нашого університету, рішуче підтримувати вільне та демократичне суспільство і сказати категоричне «Ні!» війні» (Charles University, 2022).

Кембріджський університет

Колегіальне співтовариство Кембріджського університету з занепокоєнням спостерігає за подіями, що розгортаються після вторгнення Російської Федерації в Україну. Приєднуючись до тисяч членів Кембріджської спільноти, я рішуче засуджую цей неспровокований акт війни та підтверджую суверенітет, незалежність та територіальну цілісність демократичної України. Наші думки з усіма тими громадянами України, які зараз перебувають у небезпеці, та з тими, хто змушений залишити свої будинки, щоб забезпечити власну та безпеку своїх сімей. Наші думки також із тими російськими громадянами, які мужньо протистоять війні, часто з великим особистим ризиком. Як люди, які присвятили себе наданню вищої освіти, ми особливо стурбовані безпекою та благополуччям колег в українських університетах та коледжах, а також катастрофічними наслідками, які вплинуть на життя тисяч переміщених студентів та науковців (Професор Стівен Дж. Туп, Віце-канцлер) (University of Cambridge, 2022).

Лісабонський університет

«Відданий європейським цінностям миру, демократії, верховенства права, прав людини та свободи, Лісабонський університет висловлює свою солідарність з українським народом...» (U Lisboa, 2022).

Оксфордський університет

Неспровоковане вторгнення Росії в Україну викликає гуманітарну катастрофу в Європі. Члени нашої спільноти вражені діями Росії та захоплюються хоробрістю, виявленою українцями, а також хоробрістю тих росіян, які засудили агресію свого уряду. Багато хто з нас хотів би чимось допомогти. Ми збираємо необхідну інформацію про послуги для підтримки студентів та співробітників, про дії, до яких вдається університет, про роботу наших вчених та про те, як ми можемо зробити

власний внесок. Ми пишаємося тим, що співробітники та студенти вже докладають зусиль для підтримки тих, хто постраждав від цієї кризи (University of Oxford, 2022).

Університет Глазго

Оскільки незаконне та сумне вторгнення в Україну триває, я хочу наголосити на солідарності Університету Глазго з народом України та засудити дії уряду Російської Федерації. Повідомлення про неймовірні страждання шокують усіх нас, та університет робить усе можливе, щоб підтримати постраждалих. В останні дні Спілка ректорів Росії опублікувала заяву на підтримку вторгнення уряду Російської Федерації в Україну. Як і багато університетів у всьому світі, ми вражені цією необґрунтованою заявою. В результаті ми вирішили призупинити співпрацю з російськими та білоруськими закладами освіти. Ми також припиняємо будь-яку участь російських та білоруських партнерів у заходах, які проводить Університет. Університети Об'єднаного Королівства також оголосили про зупинення дії свого стратегічного Меморандуму про взаємну співпрацю з Російським союзом ректорів (Антон Мускателлі, ректор і віцеканцлер) (University of Glasgow, 2022).

Технічний університет в Брно

Звернення ректора VUT Ладіслава Янічека щодо ситуації в Україні:

«Я та все керівництво університету, факультетів та інститутів технічного університету Брно з великим занепокоєнням слідкуємо за ситуацією у Східній Європі. З подій останніх годин безсумнівним є те, що ми стоїмо на порозі військового конфлікту, який впливає не лише на мешканців України та сусідніх країн, а й на громадян України, які обрали для проживання Чехію. З VUT пов'язали свої життєві дороги як молоді люди, які приїхали сюди за навчанням, так і викладачі та співробітники. У багатьох випадках їхні родини та рідні залишилися на території, суверенітет якої вирішила порушити інша держава. Можливо, саме з досвіду нашої власної історії ми дуже сильно співчуваємо Україні та її народу. Тому важливо висловити нашу однозначну позицію, у якій VUT засуджує насильницькі дії Росії. Керівництво університету постійно обговорює різноманітні форми підтримки та допомоги українським студентам та співробітникам з оглядом на розвиток ситуації. Ми готові надати допомогу всім, хто опинився в цій трагічній ситуації, і готуємо заходи для забезпечення цієї підтримки конкретними кроками» (Brno University of Technology, 2022).

Токійський університет

Вторгнення Росії в Україну є спробою військової сили в односторонньому порядку змінити міжнародну ситуацію і є абсолютно неприйнятним. Від імені Токійського університету я висловлюю як глибоку стурбованість цією ситуацією, так і свою палку надію, що мирне рішення буде досягнуто шляхом діалогу та переговорів, щоб запобігти подальшій шкоді та стражданням. Ця криза, ймовірно, матиме значний вплив на викладачів, студентів та інших членів спільноти Токійського університету, які мають зв'язки з Україною та Росією, а також на їхні родини. Ми продовжуватимемо уважно стежити за ситуацією, надаватимемо допомогу постраждалим та вживатимемо інших заходів за потреби (University of Tokyo, 2022).

Університет Масарика

Агресор у цьому конфлікті зрозумілий – це Російська Федерація, яка вторглася до свого сусіда, суверенної та незалежної країни України. Є багато ознак того, що Росія протягом багатьох років систематично готувалася до цієї загарбницької війни. Зараз ми, затамувавши подих, слідкуємо за героїчною боротьбою українського народу за свою свободу та незалежність. Лише за кілька сотень кілометрів на схід від наших кордонів вирує військовий конфлікт із застосуванням гармат, танків, ракет і літаків у великих масштабах. Жертвами цієї війни щодня стають невинні люди, зокрема діти. Мільйони біженців переїжджають, а деякі також шукатимуть притулок у Чеській Республіці. У цій ситуації наш обов'язок запропонувати допомогу. Допомогу потрібно надавати скрізь, де вона потрібна, зараз і в майбутньому. І ми в Університеті Масарика маємо зустрітись

з гуманітарною катастрофою так само, як перший президент Чехословаччини Томаш Гарріге Масарик 100 років тому, коли він ініціював програму чехословацького уряду щодо допомоги людям, які тікали від російської громадянської війни та більшовицького терору. Думаю, тепер усі мають зрозуміти, що український народ сьогодні бореться за всіх нас. І лише з цієї причини наш моральний обов'язок – допомогти їм у будь-який спосіб (Masaryk University, 2022).

Флорентійський університет

Флорентійський університет висловлює свою близькість до населення, до українських установ та до всіх тих, хто зараз страждає в драматичних обставинах війни, що триває. «Насильницький напад, який вражає ці території, глибоко підриває цінності та основи Європи та нашої Конституції...». Університет Флоренції звертається до міжнародної спільноти, щоб діалог і дипломатія могли діяти для розв'язання конфлікту шляхом переговорів і висловлює глибоку солідарність з викладачами та студентами України за наслідки, які спричинила ця дуже серйозна подія...» (University of Florence, 2022).

Отже, засудження російської агресії проти України, порушення міжнародних договорів, підтримка України та українських науковців, припинення співпраці з російськими університетами є ключовими складниками заяв представників наукової спільноти світу. Важливо також наголосити, що навіть представники країн, що не висловлюють такої підтримки, демонструють солідарність з Україною. Прикладом є відкритий лист, підписаний понад 200 випускниками Університету Цінхуа, із закликом до університету позбавити Путіна звання почесного доктора, присудженого в 2019 р. «Путін – розпалювач війни, який вів війни проти Чечні, Криму, Грузії, а останнім часом нахабно розв'язав загарбницьку війну, якій протистоїть і засуджує переважна більшість країн у всьому світі. Наше звернення відбиває волю значної частини випускників Цінхуа. Ми не очікуємо, що звернення матиме суттєві результати, але ми сподіваємося, що більше людей дізнається, що є багато китайців, які на боці людства, рішуче засуджують Путіна та російську армію за вторгнення, і ми твердо підтримуємо український народ у своїй боротьбі проти агресора» (South China Morning Post, 2022).



На плакаті написано: Ми разом з Україною

Використані джерела

- [1] Българската академия на науките. (2022, March 4). Декларация от Събранието на академиците и член-кореспондентите на Българската академия на науките за мир в Украйна. <https://www.bas.bg/?p=37696>
- [2] Верховна Рада України. (1948). Загальна декларація прав людини. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text
- [3] Ακαδημία Αθηνών. (2022, March 3). Declaration of the Academy of Athens on the Invasion of Russia in Ukraine. <http://www.academyofathens.gr/en/announcements/press-releases/20220303>
- [4] Academia das Ciências de Lisboa. (2022, March 3). Declaração da Academia das Ciências de Lisboa sobre a situação na Ucrânia. <http://www.acad-ciencias.pt/noticias/detalhe/150>

- [5] Bilim Akademisi. (2022, March 7). Rusya Hükümeti'nin Ukrayna'ya Yönelik Saldırısı Hakkında Bilim Akademisi Duyurusu. <https://en.bilimakademisi.org/statement-on-military-attack-of-russia-on-ukraine/>
- [6] Brno University of Technology. (2022, February 24). Statement of the Rector of BUT on the situation in Ukraine. https://www.vut.cz/en/but/news-f19528/statement-of-the-rector-of-but-on-the-situation-in-ukraine-d222673?aid_redir=1
- [7] CAS. (2022, February 28). The Czech Academy of Sciences supports scientists in Ukraine. <https://www.avcr.cz/en/news-archive/The-Czech-Academy-of-Sciences-supports-scientists-in-Ukraine/>
- [8] Charles University. (2022, February 24). Statement by the Rector of Charles University on the conflict in Ukraine. <https://cuni.cz/UKEN-379.html?news=14823&locale=en>
- [9] EBS. (2022, February 28). EBS stands with Ukrainians and Ukraine. <https://www.ebs.ee/en/uudised/ebs-stands-ukrainians-and-ukraine>
- [10] L'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique. (2022, March 2). Communiqué de l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique sur l'invasion de l'Ukraine. https://www.academieroyale.be/fr/declarations-detail/messages/communiqu-academie-royale-sciences-lettres-beaux-arts-belgique-sur-invasion-ukraine-3629/#ancre_2
- [11] L'Académie des sciences de l'Institut de France. (2022, February 28). Communiqué sur l'invasion de l'Ukraine. <https://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/communiqu-invasion-ukraine.html>
- [12] LMA. (2022, March 4). Appeal of the Council of Young Scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine to the International Academic Community on the War of the Russian Federation against Ukraine. <http://www.lma.lt/news/1492/645/Appeal-of-the-Council-of-Young-Scientists-of-the-National-Academy-of-Sciences-of-Ukraine-to-the-International-Academic-Community-on-the-War-of-the-Russian-Federation-against-Ukraine>
- [13] LZA. (2022, February 25) Appeal by the Latvian Academy of Sciences to halt aggression by Russia against Ukraine. <https://www.lza.lv/en/activities/news/970-appeal-by-the-latvian-academy-of-sciences-to-halt-aggression-by-russia-against-ukraine>
- [14] Masaryk University. (2022, March 11). Ukraine's fate will also decide our own future. <https://www.em.muni.cz/en/news/14918-ukraine-s-fate-will-also-decide-our-own-future>
- [15] ÖAW. (2022, February 25). ÖAW solidarisiert sich mit der Ukraine. <https://www.oeaw.ac.at/oeaw/presse/nachrichten/oeaw-setzt-zeichen-der-solidaritaet-mit-ukraine>
- [16] RSC. (2022, March 2). Joint Statement by the National Academies of the G7 States on Russia's Attack on Ukraine. <https://rsc-src.ca/en/news/joint-statement-by-national-academies-g7-states-russia%E2%80%99s-attack-ukraine>
- [17] South China Morning Post. (2022, March 10). Chinese critics of Russian attack on Ukraine frightened to speak out. <https://www.scmp.com/news/china/politics/article/3169876/chinese-critics-russian-attack-ukraine-frightened-speak-out>
- [18] Suomalainen Tiedeakatemia. (2022, March 1). War in Ukraine & the Scientific Community. <https://www.acadsci.fi/en/news/943-rauhan-puolesta-for-peace.html>
- [19] The Estonian Academy of Sciences. (2022, February 27). The Estonian Academy of Sciences calls on all academies and chief science advisors to act to support the mitigation of the crisis in Ukraine, <https://www.akadeemia.ee/en/the-estonian-academy-of-sciences-calls-on-all-academies-and-chief-science-advisors-to-act-to-support-the-mitigation-of-the-crisis-in-ukraine/>
- [20] U Lisboa. (2022, March 2). Solidarity with Ukraine. <https://www.ulisboa.pt/en/noticia/solidarity-ukraine>
- [21] UNICT. (2022, March 9). UNICT for Peace. <https://www.unict.it/en/university/unict-peace>
- [22] United Nations. (2022, March 2). General Assembly resolution demands end to Russian offensive in Ukraine. <https://news.un.org/en/story/2022/03/1113152>
- [23] University of Aberdeen. (2022, March 1). Putin's war against Ukraine. <https://www.abdn.ac.uk/staffnet/news/15812/>
- [24] University of Cambridge. (2022, February 28). The War on Ukraine. <https://www.cam.ac.uk/ukraine>
- [25] University of Florence. (2022, March 4). Solidarity with Ukrainian Universities. <https://www.unifi.it/art-5805-solidarity-with-ukrainian-universities.html?newlang=eng>
- [26] University of Glasgow. (2022, March 9). Ukraine. A statement of our principal. <https://www.gla.ac.uk/explore/ukraine/>

- [27] University of Oxford. (2022, March 11). University response to the invasion of Ukraine. <https://www.ox.ac.uk/news-and-events/university-response-invasion-ukraine>
- [28] University of Tokyo. (2022, February 25). Statement on the Invasion of Ukraine by Russia. https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/en/articles/z1304_00229.html
- [29] Uv A. (2022, February 25). Dutch universities condemn Russian invasion of Ukraine. <https://www.uva.nl/en/content/news/news/2022/02/dutch-universities-condemn-russian-invasion-of-ukraine.html>

References

- [1] Akademia Athinon. (2022, March 3). Declaration of the Academy of Athens on the Invasion of Russia in Ukraine. <http://www.academyofathens.gr/en/announcements/press-releases/20220303>
- [2] Academia das Ciências de Lisboa. (2022, March 3). Declaração da Academia das Ciências de Lisboa sobre a situação na Ucrânia. <http://www.acad-ciencias.pt/noticias/detalhe/150>
- [3] Bilim Akademisi. (2022, March 7). Rusya Hükümeti'nin Ukrayna'ya Yönelik Saldırısı Hakkında Bilim Akademisi Duyurusu. <https://en.bilimakademisi.org/statement-on-military-attack-of-russia-on-ukraine/>
- [4] Brno University of Technology. (2022, February 24). Statement of the Rector of BUT on the situation in Ukraine. https://www.vut.cz/en/but/news-f19528/statement-of-the-rector-of-but-on-the-situation-in-ukraine-d222673?aid_redir=1
- [5] Bălgarskata akademiya na naukite. (2022, March 4). Deklaratsiya ot Săbraniето na akademiysite i chlenkorespondentite na Bălgarskata akademiya na naukite za mir v Ukrayna. <https://www.bas.bg/?p=37696>
- [6] CAS. (2022, February 28). The Czech Academy of Sciences supports scientists in Ukraine. <https://www.avcr.cz/en/news-archive/The-Czech-Academy-of-Sciences-supports-scientists-in-Ukraine/>
- [7] Charles University. (2022, February 24). Statement by the Rector of Charles University on the conflict in Ukraine. <https://cuni.cz/UKEN-379.html?news=14823&locale=en>
- [8] EBS. (2022, February 28). EBS stands with Ukrainians and Ukraine. <https://www.ebs.ee/en/uudised/ebs-stands-ukrainians-and-ukraine>
- [9] l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique. (2022, March 2). Communiqué de l'Académie royale des sciences, des lettres et des beaux-arts de Belgique sur l'invasion de l'Ukraine. https://www.academieroyale.be/fr/declarations-detail/messages/communiqu-academie-royale-sciences-lettres-beaux-arts-belgique-sur-invasion-ukraine-3629/#ancre_2
- [10] L'Académie des sciences de l'Institut de France. (2022, February 28). Communiqué sur l'invasion de l'Ukraine. <https://www.academie-sciences.fr/fr/Rapports-ouvrages-avis-et-recommandations-de-l-Academie/communiqu-invasion-ukraine.html>
- [11] LMA. (2022, March 4). Appeal of the Council of Young Scientists of the National Academy of Sciences of Ukraine to the International Academic Community on the War of the Russian Federation against Ukraine. <http://www.lma.lt/news/1492/645/Appeal-of-the-Council-of-Young-Scientists-of-the-National-Academy-of-Sciences-of-Ukraine-to-the-International-Academic-Community-on-the-War-of-the-Russian-Federation-aga-inst-Ukraine>
- [12] LZA. (2022, February 25). Appeal by the Latvian Academy of Sciences to halt aggression by Russia against Ukraine. <https://www.lza.lv/en/activities/news/970-appeal-by-the-latvian-academy-of-sciences-to-halt-aggression-by-russia-against-ukraine>
- [13] Masaryk University. (2022, March 11). Ukraine's fate will also decide our own future. <https://www.em.muni.cz/en/news/14918-ukraine-s-fate-will-also-decide-our-own-future>
- [14] ÖAW. (2022, February 25). ÖAW solidarisiert sich mit der Ukraine. <https://www.oeaw.ac.at/oeaw/presse/nachrichten/oeaw-setzt-zeichen-der-solidaritaet-mit-ukraine>
- [15] RSC. (2022, March 2). Joint Statement by the National Academies of the G7 States on Russia's Attack on Ukraine. <https://rsc-src.ca/en/news/joint-statement-by-national-academies-g7-states-russia%E2%80%99s-attack-ukraine>
- [16] South China Morning Post. (2022, March 10). Chinese critics of Russian attack on Ukraine frightened to speak out. <https://www.scmp.com/news/china/politics/article/3169876/chinese-critics-russian-attack-ukraine-frightened-speak-out>
- [17] Suomalainen Tiedekatemia. (2022, March 1). War in Ukraine & the Scientific Community. <https://www.acadsci.fi/en/news/943-rauhan-puolesta-for-peace.html>

- [18] The Estonian Academy of Sciences. (2022, February 27). The Estonian Academy of Sciences calls on all academies and chief science advisors to act to support the mitigation of the crisis in Ukraine, <https://www.akadeemia.ee/en/the-estonian-academy-of-sciences-calls-on-all-academies-and-chief-science-advisors-to-act-to-support-the-mitigation-of-the-crisis-in-ukraine/>
- [19] U Lisboa. (2022, March 2). Solidarity with Ukraine. <https://www.ulisboa.pt/en/noticia/solidarity-ukraine>
- [20] UNICT. (2022, March 9). UNICT for Peace. <https://www.unict.it/en/university/unict-peace>
- [21] United Nations. (2022, March 2). General Assembly resolution demands end to Russian offensive in Ukraine. <https://news.un.org/en/story/2022/03/1113152>
- [22] University of Aberdeen. (2022, March 1). Putin's war against Ukraine. <https://www.abdn.ac.uk/staffnet/news/15812/>
- [23] University of Cambridge. (2022, February 28). The War on Ukraine. <https://www.cam.ac.uk/ukraine>
- [24] University of Florence. (2022, March 4). Solidarity with Ukrainian Universities. <https://www.unifi.it/art-5805-solidarity-with-ukrainian-universities.html?newlang=eng>
- [25] University of Glasgow. (2022, March 9). Ukraine. A statement of our principal. <https://www.gla.ac.uk/explore/ukraine/>
- [26] University of Oxford. (2022, March 11). University response to the invasion of Ukraine. <https://www.ox.ac.uk/news-and-events/university-response-invasion-ukraine>
- [27] University of Tokyo. (2022, February 25). Statement on the Invasion of Ukraine by Russia. https://www.u-tokyo.ac.jp/focus/en/articles/z1304_00229.html
- [28] Uv A. (2022, February 25). Dutch universities condemn Russian invasion of Ukraine. <https://www.uva.nl/en/content/news/news/2022/02/dutch-universities-condemn-russian-invasion-of-ukraine.html>
- [29] Heneralna Asambleia OON. (1948). Zahalna deklaratsiia prav liudyny. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_015#Text

Olena Lokshyna, Dr Sc. in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Alina Dzhurylo, PhD in Education, Senior Researcher, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine, Assistant Professor of the Department of Foreign Philology and Translation, National Transport University.

Nina Nikolska, PhD in Education, Senior Researcher, Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Associate Professor, Department of Foreign Philology and Translation of the State University of Trade and Economics, Kyiv, Ukraine.

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

SUPPORT OF UKRAINE BY THE SCIENTIFIC COMMUNITY OF THE WORLD

Abstract. The position of the world scientific community on Russia's military invasion of Ukraine is systematized. Statements of academies of sciences and international organizations uniting national academies of sciences concerning the Russian aggression and in support of scientists of Ukraine, the National Academy of Sciences of Ukraine, branch academies of sciences, the people of Ukraine are characterized. Declarations of leading universities in Europe and the world have been structured, condemning Russian aggression and outlining opportunities to help Ukrainian educators and students.

Keywords: scientific community, academy of sciences, university, Russian aggression, Ukraine.



Olena Krupko – Candidate of Chemical Sciences, Assistant Professor of the Department of Medical and Pharmaceutical Chemistry of Bukovinian State Medical University, Chernivtsi, Ukraine.

Research interests: research of theoretical and practical problems of studying general and inorganic chemistry in higher education institutions; use of innovative technologies in higher education, methodological approaches to the development and holding lectures and practical classes.

✉ krupkoo@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2799-3033>

UDC:378.018.43

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-18-23>

DISTANCE EDUCATION AND INNOVATIVE TEACHING METHODS IN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE DURING THE CORONAVIRUS PANDEMIC

Abstract: The spread of COVID-19 coronavirus disease in Ukraine in early 2020 contributed to global changes in the education system and intensive implementation of distance learning in all areas of the educational process. When choosing a model for the implementation of distance education, the teacher must take into account all its advantages and disadvantages in compliance with the requirements of discipline and organization of education in such a way as to ensure an adequate high level of knowledge of educational applicants. To ensure the quality of students' education and to improve it, it is necessary to introduce various innovative technologies in the pedagogical process in accordance with modern trends. The introduction of innovative methods in pedagogical activities for the purpose of modernization, development and use of educational innovative and information technologies of distance learning, promotes comprehensive training of a specialist for professional activities.

The structure of the innovative educational process and the model of implementation of distance education depends on the already known or own development of an interactive form and method of learning using pedagogical technologies, the volume of program material, the availability of electronic sources and their availability, the educational platform on the basis of which training is carried out, as well as on the readiness of teachers and students of education to changes that meet the conditions of a rapidly changing information society.

An effective combination of interactive teaching methods and systems of electronic educational platforms to ensure proper distance learning enables students to gain practical knowledge and skills as much as possible, to promote the development of communicative competencies, to ensure a high level of thinking and acquisition of common and integrated competencies, to obtain theoretical knowledge and turn them into professional practical skills and abilities.

The article discusses the development and formation, main advantages and actual disadvantages of distance education, taking into account training in the process of rapid implementation, modernization and adaptation of innovative teaching methods in the educational processes of Ukraine during the global COVID-19 pandemic.

Keywords: innovative methods, distance learning, higher education, information technologies, pedagogical activity, integration, self-development.

Formulation of the problem. Particularly active introduction and development of distance learning (DL) in higher education of Ukraine began along with the emergence of epidemic danger and the introduction of quarantine as a result of the spread of COVID-19 infection in Ukraine.

In the modern world, DL has been actively developed in various fields of education even before the spread of COVID-19. This trend has been facilitated by the fact that many professionals in need of advanced training or retraining do not have enough free time for the conventional full-time studying process. One of the important factors of the development and implementation of DL is the need for interaction between teachers and students in the pedagogical process, acquiring new knowledge, and letting students independently develop and master the acquired knowledge, obtain new skills and abilities, i.e. give the opportunity for self-development and improve their abilities.

It is important to note that the relevance of the need for DL stems from the fact that the development of the social process is concentrated in the information world, which allows for mass self-learning and information exchange.

A particularly relevant and important component of distance education is the introduction and use of innovative teaching methods in the process of modernization and reorganization of higher education in Ukraine.

Analysis of sources and publications. Both foreign and domestic scientists work on the development of theoretical provisions for the implementation of distance learning, who study and improve well-known theoretical information about this form of education not only in higher education but also in the educational process as a whole (Havrylova & Katasonova, 2017; Maiatina, Lysenko & Dmytriienko, 2021).

Specialists from the Ministry of Education and Science of Ukraine work simultaneously with scientists on the development and implementation of distance education in Ukraine. The Ministry has developed organizational and methodological recommendations for distance learning in extracurricular education (letter of the Ministry of Education and Science dated 19.05.2020 № 6/643–2020), which describes the general principles of organization of distance learning in extracurricular education, posted background information on tools and platforms, where you can teach remotely. Also, methodical recommendations on the organization of the educational process for the new school year have been prepared, a significant part of which is devoted to distance learning in extracurricular education (letter of the Ministry of Education and Science dated 17.08.2021 № 1/9–414) (Distance learning).

Innovative technologies in education are defined as the processes of emergence, development, and practical implementation of pedagogical innovations. Because Innovation is not only the creation and use of novation but also such changes that are decisive, accompanied by reorganizations in various activities and styles of thinking. Innovative pedagogical activity is based on the development, distribution, or application of educational innovations in pedagogical processes to promote and ensure the improvement of the quality and level of students' knowledge (Doronina, 2011; Koshechko, 2015).

The relevance of the study is that the use of distance education using interactive and innovative teaching methods, which is especially relevant during the spread of the global pandemic of COVID-19, is the basis of the modern development of higher education in Ukraine and requires research by practicing educators, to study the effectiveness of such forms of education and improving learning results.

The article's goal is to analyze the advantages and disadvantages of studying in distance education, to determine the main pedagogical technologies of innovative development of higher education in Ukraine.

Presenting main material. The start of the history of DL in Europe can be considered the emergence of regular mail, which resulted in the "correspondence training" in the late XVIII century.

In Ukraine, distance education is implementing for about 20 years. In 2002, the Ministry of Education and Science of Ukraine introduced an experiment in distance learning. The first Program of development of the distance learning system 2004–2006. was approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine (Resolution of the Cabinet of Ministers № 1494 23.09.2003).

Present distance learning became a new step in the modernization of Ukrainian education and its adaptation during the global pandemic of COVID-19.

Due to all the problems that have arisen in Ukraine with the spread of COVID-19 infection, distance learning has become the main type of learning in all areas of the educational process. At the present stage of the development and modernization of higher education, the problem of introducing innovative technologies into the educational process is especially relevant and important.

The key basis in the innovative development of higher education is modernized pedagogical activity, which is based on modernization of pedagogical experience and focused on changes and development of the educational process in order to achieve better results, motivate to search and analyze information, transform theoretical knowledge into practical skills and abilities, professional growth and development. To implement the innovative development in full, the educator must have certain professional and personal competencies: the ability to formulate educational goals based on professional development; awareness of the content of educational activities; the ability to form an educational program based on individual approach to students; effectively and non-standardly organize the educational process; the ability to stimulate students' self-expression; be proficient in modern technologies, methods and forms of innovative learning; the ability to analyze; the ability for personal creative development; the ability to use innovative approaches and discoveries (Doronina, 2011; Koshechko, 2015).

For the introduction of innovative approaches in pedagogical activities, already known pedagogical technologies are most commonly used, which are classified as follows:

- structure-logical technologies, which provide for the gradual organization of the learning system, which will contribute to the logical sequence of formulation and solution of didactic tasks based on the selection of their content, forms, methods, and teaching aids at each stage of the process;
- integrational technologies, including didactic systems that provide integration of interdisciplinary knowledge and skills, various activities at the level of integrated courses;
- professional and business game technologies: didactic systems of using different games, which form the ability to solve problems on the basis of compromise choice;
- training technologies that include a system of activities to working out certain algorithms for solving typical practical problems with the help of a computer, namely: psychological training of intellectual development, communication, and solving management problems;
- IT-technologies that are implemented in didactic systems of computer-based learning on the basis of "Man-machine" dialogue with the help of various educational programs;
- dialogue technologies, in particular a set of forms and methods of teaching based on dialogue thinking in interacting didactic systems of the subject-subjective level (Doronina, 2011; Bystrova, 2015).

Given that the distance form of education involves learning using computer and telecommunications technologies that provide interaction of teachers and students at different stages of learning and independent work with information network materials [8], the teacher, in the process of implementing such technologies, must use not only modern but also interactive learning technologies in educational activities (analysis of specific situations, case method, business game method, learning in discussion, etc.). It is this approach to the educational process that develops students' logical thinking and the ability to thoroughly and briefly express their opinions. For example, the PRESS method includes such important steps as expressing one's opinion and point of view, explaining the reason and substantiating evidence for such an opinion, giving an example or additional arguments and facts confirming the above evidence, generalizing the opinion and conclusions. By offering such stages for students, regardless of their specialization, subject of study, or topic of study, the teacher forms a kind of plan on which the student should work constantly while filling it independently according to their mental abilities, knowledge, and skills. At the initial stage of using this method, it seems that the answers to the plan are mandatory, but in the process of learning, students without thinking about how to, acquire skills to form their own answers logically and reasonably on their own. The use of such innovative methods in the educational process, especially during distance education, allows the teacher to use a number of pedagogical technologies (informational, self-development, heuristic, structural-logical, computer, and others), which contribute to the transformation of all knowledge, skills, and abilities into professional competencies.

Any of the innovative teaching methods have their own advantages and disadvantages, therefore before choosing methods, forms, or means of teaching you need to consider the characteristics of the discipline, the nature of the study material, the amount of time spent studying the material, the level of general training of the group, features of the educational and material base of the educational institution, etc.

Distance learning involves active communication between teacher and student with the help of modern technologies, gives students the opportunity to choose the time and pace of learning by themselves, respectively, taking full responsibility for their learning and acquired skills. This approach in the educational process forms in students a high level of self-organization, communication skills, knowledge of information technologies, the ability to process unknown materials and draw appropriate conclusions, the ability to ask questions to clarify the material – all this together improve professional skills, that are necessary for the professional competencies of a specialist in any field of activity (Getta V.G., 2017; Distance learning).

If we consider and compare the most common forms of learning and methods of knowledge control in traditional education and distance learning, it should be emphasized that in its core remains the same lectures, seminars, laboratory classes, tests, and exams. However, changes did take place. For example, lectures no longer involve direct communication between the teacher and students but can be presented in the form of audio or video recordings or presentations. This allows students to listen to the lecture material repeatedly and not spend time on writing down the material, but on the other hand, it is impossible to clarify with the teacher unclear points, which is a negative aspect to mastering the material. Seminars and practical classes during distance education play an important role in clarifying unclear points from the new material, discussions of students with the teacher by means of videoconference, explanation of difficult topics. The teacher has the opportunity to assess the mastery of the material not only by the written works but also by the activity of students during such discussions. As for laboratory work, there are some difficulties in performing them, and, accordingly, students do not have the opportunity to master practical skills. However, it simplifies the conduct of a laboratory workshop using the Internet or multimedia technologies to show demonstrational experimental works.

The final stage in learning is the control of acquired knowledge and skills. The most informative in distance education are test questionnaires at each lesson and modular tests. The test results for each lesson reveal information about the level of knowledge of the material and problems that arose during the study and mastering of this topic. The teacher's comment on the performed test should be obligatory, which will give the opportunity for the student to finish solving problematic questions.

The effectiveness of the use of innovative methods in higher education institutions should be assessed not only by indicators of student achievement – it is necessary to consider changes in the minds of students and teachers (Kliap, 2015).

Thus, summarizing the above material, we can conclude that the spread of COVID-19 has accelerated the integration of distance learning in the educational process of higher education in Ukraine, contributed to the active modernization of the educational process via the Internet and wireless exchange of information between students and teachers. The active introduction of this form of education has shown that DL has a number of positive advantages that are not inherent in the traditional full-time form of education, in particular – it is a fundamentally new educational space that allows students to study at a convenient time without limitations, combine education with professional activity without taking a break from work (advanced training or retraining), gives the opportunity to use educational materials without restrictions, communicate independently via the Internet with a teacher (especially important for those who have psychological barriers associated with communication). In addition, each student has the opportunity to spend more effort and time on complex topics, and personal explanation for the student during the online consultation promotes more effective learning, encourages students to self-organization and creativity in the learning process, improves computer skills, and allows them to make independent responsible decisions. At the same time, the role of the teacher also changes, in particular, the teacher must constantly coordinate the cognitive process, improve their skills, increase creativity and skills in accordance with modern innovations.

Given such changes, the educational process through distance learning should be aimed at training a qualified professional who is able to think independently, proactively, and creatively, independently replenish their knowledge and be able to apply them. The use of various innovative methods in the educational process contributes to the quality and productive acquisition of knowledge, the ability to use the acquired knowledge in practice, the formation of professional skills, the ability to make decisions, which are extremely important components for creative development of the student's personality, which will further contribute to the improvement and development of professional experience.

Along with the advantages of distance learning, there are disadvantages and problems. One of the most important problems of DL is the lack of personal communication with the teacher and other students (although during the global pandemic of COVID-19 it is a positive side), the level of personal motivation of the student, the ability to study and master the material independently, lack of opportunity for practical use of acquired knowledge to obtain relevant skills, discussing issues with the teacher and explaining the situation with relevant examples, problems with Internet access, etc.

Conclusions. Intensive implementation of distance learning in all fields of education due to the spread of COVID-19 infection stimulated the gradual organization of a modernized training system, analysis of the results of the implementation of this form of education, the development of integration of inter-level knowledge and skills, creation and development of algorithms for solving typical practical problems, the use of a number of didactic systems as the most common pedagogical technologies in the process of introducing innovative approaches in the reorganization of the structure of pedagogical activities of distance education.

Didactic components (educational, methodological and information technologies) in the structure of distance learning occupy the main place and ensure didactic interaction of the teacher and the applicant, which contributes to effective training and obtaining professional competencies.

Distance learning is promising in the organization of the educational process and, despite all the shortcomings, has rapidly entered the educational process of higher education in Ukraine, taking the main place among the forms of education, especially in the last two years.

The introduction of innovative technologies in the educational processes of higher education and their use in pedagogical activities is a complex modernization of the pedagogical approach to the implementation of European standards in higher education of Ukraine, taking into account the change in the form of distance learning, and in order to increase the effectiveness of the competent approach to learning.

It is impossible to cover in full in this article all the problems that arise in the process of rapid implementation and integration of distance learning in higher education of Ukraine and the use of various innovative methods to improve the quality of education, so solving these problems and studying the possible consequences of this form of training on the effectiveness of the level of knowledge, acquiring practical skills and transforming them into professional competencies can be the basis for further research.

References

- [1] Havrylova, L. & Katasonova, Y., (2017) Theoretical aspects of distance learning implementation in Ukraine. *Educational Discourse*, 1–2, 16–17. (in Ukrainian).
- [2] Maiatina, N., Lysenko, T. & Dmytriienko, O. (2021) Modern models of distance learning. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2, 84–95. (in Ukrainian).
- [3] Distance learning. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/osvita/pozashkilna-osvita/distancijne-navchannya>. (in Ukrainian).
- [4] Doronina, N.N. (2011) Organization of the learning process in the university using active teaching methods. *Sociology of Education*, 3, 31–38. (in Russian).
- [5] Koshechko, K. (2015) Innovative educational technologies of learning and teaching in high school. *Pedagogy*, 1(1), 35–38. (in Ukrainian).
- [6] About the statement of the Program of development of the system of distance learning for 2004–2006 years. Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine. No. 1494. (2003). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1494-2003-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).

- [7] Bystrova, Yu.V. (2015) Innovative teaching methods in higher education in Ukraine. *Law and Innovative Society*, 1 (4), 27–32. (in Ukrainian).
- [8] Adamova, I. & Golovachuk, T. (2012) Distance learning: a modern view of the benefits and problems. *The Origins of Pedagogical Skills*, 10, 3–6. (in Ukrainian).
- [9] Getta V.G., Yermak S.M., Dzhevaga G.V., Shulga O.M., Povecher I.V., Nosovets N.M., Kolyada A.M. (2017). Distance learning: didactics, methodology, organization [Text]: monograph. Getta V.G. (Editor) (in Ukrainian).
- [10] Distance learning. Retrieved from vnz/org/ua/dystantsijna-osvita/pro. (in Ukrainian).
- [11] Kliap, M. (2015) Innovative teaching methods in higher education as a tool for internationalization of higher education in Ukraine. *Higher Education of Ukraine*, 4, 45–53. (in Ukrainian).

Олена Крупко, кандидат хімічних наук, асистент кафедри медичної та фармацевтичної хімії Буковинського державного медичного університету, м. Чернівці, Україна.

ДИСТАНЦІЙНА ОСВІТА ТА ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ УКРАЇНИ В ПЕРІОД КОРОНАВІРУСНОЇ ПАНДЕМІЇ

Поширення коронавірусної хвороби COVID-19 в Україні на початку 2020 року посприяло глобальним змінам у системі освіти та інтенсивному впровадженню дистанційної форми навчання в усіх сферах освітнього процесу. Здійснюючи вибір моделі для реалізації дистанційної освіти, викладач має врахувати всі її переваги та недоліки із дотриманням вимог дисципліни та організації навчання так, щоб забезпечити належний високий рівень знань здобувачів освіти. Для забезпечення якості навчання студентів та з метою її підвищення у педагогічний процес необхідно впроваджувати різні інноваційні технології відповідно до сучасних тенденцій. Впровадження інноваційних методів у педагогічну діяльність з метою модернізації, розроблення та використання освітніх інноваційних та інформаційних технологій дистанційного навчання, сприяє комплексній підготовці фахівця до професійної діяльності.

Ефективне поєднання інтерактивних методів навчання та систем електронних освітніх платформ для забезпечення належного дистанційного навчання дає можливість студентам максимально отримати практичні знання та вміння, сприяти розвитку комунікативних компетентностей, забезпечити високий рівень мислення та набуття загальних і інтегрованих компетентностей, отримувати теоретичні знання та перетворювати їх на професійні практичні вміння й навички.

У статті розглянуто розвиток та формування, основні переваги та актуальні недоліки дистанційної освіти із врахуванням навчання в процесі умов стрімкого впровадження, модернізації та адаптації у навчальних процесах вищої освіти України інноваційних методів навчання в період пандемії COVID-19.

Ключові слова: інноваційні методи, дистанційне навчання, вища освіта, інформаційні технології, педагогічна діяльність, інтегрування, саморозвиток.



Леся Лимар – кандидат психологічних наук, доцент, доцент Навчально-педагогічного центру неперервної професійної освіти Інституту післядипломної освіти Національного медичного університету імені О.О.Богомольця, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої школи, методика викладання іноземних мов, психологічні особливості взаємодії, новітні технології навчання, фахове навчання.

✉ lesyalymar@nmu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-9407-1066>

УДК 378.147:004.771:811.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-24-29>

ОСНОВНІ ПЕРЕВАГИ ТА НЕДОЛІКИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ У НЕМОВНОМУ ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

На підставі власного досвіду викладання автором визначені основні переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у немовних ЗВО України. Проведений аналіз літературних джерел показав недостатню вивченість питання дистанційного навчання, незважаючи на його особливу актуальність з березня 2020 р. Визначені основні переваги дистанційного навчання іноземних мов у немовному ЗВО: економія часу, відсутність проблеми аудиторного фонду, застосування електронних навчальних матеріалів та е-контролю знань, більша мобільність, можливість для виявлення креативності, руйнування стереотипів щодо навчання в аудиторії. Сформульовані основні недоліки дистанційного навчання: залежність навчального процесу від гаджетів та стану мережі інтернет, психологічна неготовність викладачів і студентів, проблема контролю за дотриманням академічної доброчесності, необхідність практики, негативне висвітлення дистанційного навчання у ЗМІ та відповідне формування упередженого ставлення до нього.

Ключові слова: дистанційне навчання; іноземні мови; «немовні» ЗВО.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Питання дистанційного навчання іноземних мов постало особливо актуально в 2020 р., після запровадження дистанційного навчання в країні внаслідок загрози пандемії COVID19. До цього навчання іноземних мов дистанційно здійснювалось у межах навчального плану кожного ЗВО, зокрема заочною чи власне дистанційного навчання. Варто зазначити, що в деяких ЗВО, як-то у медичних, заочної форми навчання немає (за винятком навчання фармацевтів-провізорів), а, отже такі заклади вищої освіти виявились абсолютно не готовими до раптового новозмін. Тим не менш, уже два роки навчання у ЗВО України відбувається дистанційно.

Навчання іноземних мов базується на комунікативній взаємодії та потребує живого діалогу. Саме тому так важливо визначити особливості організації навчання іноземних мов дистанційними технологіями, зокрема у немовних (наприклад, у медичних) закладах вищої освіти. З метою оптимізації навчального процесу та покращення результатів навчання іноземних мов у немовних ЗВО дистанційними засобами було визначено **мету статті:** на підставі аналізу світового, вітчиз-

няного та власного досвіду визначити основні переваги та недоліки дистанційного навчання іноземних мов у нелінгвістичних ЗВО України.

Аналіз останніх публікацій. Питання дистанційного навчання до 2019 року вже вивчалось педагогами та науковцями в Україні: так В. Вишнівський досліджував загальні принципи організації дистанційного навчання (Вишнівський, 2014), Б. Шуневич – складові його частини (Шуневич, 2003), І. Адамова та Т. Головачук – переваги та проблеми такого навчання (Адамова, 2012).

Запровадження дистанційного навчання в Україні регулюється низкою наказів: постановою Н 40 Міністерства освіти і науки України від 21 січня 2004 року (Постанова, 2004), Постановою Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» № 211 (Постанова, 2020), Наказом Міністерства освіти і науки України № 406 «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID19» (Наказ, 16.03. 2020) та врешті Наказом Міністерства освіти і науки України 1115 від 08.09.2020 (Наказ, 08.09.2020). Цими документами дистанційне навчання визначається як таке, що відбувається на відстані – дистанції між викладачем та учнем (студентом) та передбачає не лише онлайн навчання, а й обмін кореспонденцією, відеокурси тощо. Ще у 2019 році перед уведенням дистанційного навчання в систему освіти України учені почали досліджувати основні його тенденції (Сисоєва, 2019; Прокопенко, 2019; Воротнікова, 2017) та психологічні передумови (Смульсон, 2012), у 2020 році кількість досліджень, присвячених дистанційному навчанню, зростає, що відображається у оглядових роботах В. Кюрчева (2020), дослідженні особливостей дистанційного навчання (Аряев, 2020), профільного навчання (Симонець, 2020), дистанційного вивчення іноземних мов у неформальній освіті (Самохвалова, 2021).

Проте проблема дистанційного навчання іноземних мов як до запровадження карантинних обмежень у 2020 році, так і після них ще недостатньо вивчена. Низка питань залишається не дослідженою, зокрема – дистанційне навчання медиків та навчання дисциплін, що вимагають взаємодії та комунікації.

Виклад основного матеріалу. На підставі проведеного аналізу літератури було визначено, що дистанційне навчання – це навчання на відстані, в умовах віддаленості учня та викладача, що передбачає застосування електронних освітніх ресурсів в електронному освітньому середовищі, інформаційно-комунікаційну систему дистанційного навчання та технології дистанційного навчання.

Організація викладання іноземних мов при дистанційному навчанні потребує злагожденості роботи викладача та студентів, а також наявності електронного освітнього середовища, організованого викладацьким складом. Середовище може бути розміщеним на таких платформах, як Google Classroom, особиста сторінка викладача на сайті кафедри, сайт кафедри, особиста сторінка викладача в соціальній мережі (Facebook сторінка, Telegram канал), сторінка викладача в додатках на зразок Multiapps чи Quizlet, а також особистого електронного листування викладача зі студентами в межах освітнього середовища вищого навчального закладу.

Проблема дистанційного навчання іноземних мов у «немовних» ЗВО, де, власне, цей курс найчастіше непрофільний, незважаючи на декларування проєвропейського вектору, є досить актуальною. Проте власні підсумки практичної роботи дистанційними засобами виявились суперечливими, адже було визначено численні переваги та недоліки такого навчання.

Зважаючи на комунікативний характер викладання іноземних мов у немовних ЗВО, аналіз літератури та власний досвід, були виокремлені такі переваги дистанційного навчання іноземних мов у немовних ЗВО:

1. Економія часу (як викладача, так і студента) на пересування до місця навчання, навчальної чи лекційної аудиторії, бібліотеки, тощо; для студентів, які часто пересуваються між різними корпусами, є цінним. Водночас це накладає зобов'язання бути пунктуальними, як для викладача, так і для студентів.

2. Відсутність проблеми аудиторного фонду, що особливо актуально, коли одночасно дисципліна викладається на всьому потоці студентів курсу.

3. Можливість застосовувати електронні навчальні матеріали, що неможливо, якщо аудиторія не є комп'ютеризованою чи обладнаною електронною дошкою. Врешті, у 2020 році викладачі ділились тими самими матеріалами, що і до цього, проте вся комунікація відбувалась через електронні засоби навчання.

4. Застосування тієї самої системи електронного контролю знань, що і на заняттях офлайн, проте без необхідності залучення комп'ютерного класу.

5. Більша гнучкість та мобільність, як викладача, так і студентів, щодо надання консультацій, розподілу часу та навантаження.

6. Більше можливостей для креативності та співпраці, гнучкість та мобільність учасників процесу, навчання за новими правилами. Усе це сприяло підвищенню рівня конкурентоспроможності як викладачів, так і студентів.

7. Психологічний аспект: руйнування стереотипів, формування уявлення «заняття можливі поза аудиторію» або «навчання можливе з е-викладачем».

З досвіду автора дистанційне навчання іноземних мов у 2020 році було пов'язане з винятково позитивними аспектами: економією часу, більшою залученістю учасників процесу, більшою креативністю та відкритістю тощо.

Проте дистанційне навчання також виявило і ряд недоліків:

1. Абсолютна залежність організації процесу навчання від стану мережі інтернет та технічних засобів. Відсутність з'єднання інтернет чи несправний гаджет унеможливило роботу онлайн. На жаль, перший досвід організації дистанційного навчання онлайн у 2020 році показав, що через велику завантаженість мережі інтернет, спостерігались проблеми зі зв'язком. Фактор якості інтернет зв'язку, на який до цього не зважали ані студенти, ані викладачі виявився вирішальним.

2. Психологічна неготовність студентів і викладачів до такого формату занять. У поєднанні з негативним висвітленням дистанційного навчання медиків у засобах мас-медіа та критикою такого навчання, що призвело до несерйозного ставлення студентів і викладачів, саботування такого навчання. Обидві сторони навчального процесу на початку дистанційного навчання очікували, що цей етап буде тимчасовим, на кілька тижнів, тому часто заняття не проводились взагалі, з надією «надолужити пізніше». Стигматизація дистанційного навчання медиків як ненадійного також призвела до небажання студентів покращувати рівень власних знань та навичок, та не відвідувати заняття, а у викладачів – до низького рівня навчально-методичних матеріалів, якими забезпечувалось заняття. Іншою рисою, яка особливо чітко спостерігалась навесні 2020 році, була надмірна завантаженість студентів письмовими завданнями, самостійною роботою, за рахунок якої викладачі намагались компенсувати відсутність занять в аудиторії. Це призводило до фізичного виснаження студентів, виконання великих обсягів непотрібної роботи, зниження мотивації до навчання. Також варто зазначити неготовність деяких викладачів до дистанційного навчання, пов'язану із відторгненням усього нового та страхом втратити роботу (неготовність прийняти нові ролі «викладач-студент-комп'ютеризована система» тощо).

3. Низький рівень інформаційно-технічної освіти викладачів. Якщо здебільшого студентська молодь опановує використання технічних засобів навчання без проблем, для деяких викладачів старого покоління використання онлайн-платформ, перевірка завдань онлайн і навіть проведення занять чи лекцій онлайн у режимі конференції становитимуть труднощі.

4. Контроль за академічною доброчесністю. Фізичний контроль дотримання академічної доброчесності при навчанні онлайн, за наявності численних фільтрів екрану, програм приховування сторонніх звуків та навіть фізичної можливості користуватись іншими джерелами інформації при опитування, співбесіді, вимагають оперативної реакції викладачів. Запобігати проявам академічної недоброчесності при дистанційному навчанні можливо завдяки розробці комплексу індивідуальних завдань у великій кількості, створенню креативних завдань, проблемних завдань, часових лімітів на виконання завдань, візуального контролю виконання завдань за допомогою відеокамери з великим кутом огляду, а також можливості подальшого індивідуального захисту

роботи проходженням співбесіди з викладачем. Іншим варіантом запобігання проявам академічної недобросовісності є нестандартність та креативність завдань контролю.

5. Практичне навчання студентів фахових спеціальностей асоціюється з практичними заняттями-лабораторними та семінарськими заняттями, які потребують обладнання, а також практики. На жаль, технічне забезпечення, яке може симулювати практичну взаємодію, наразі недоступне в Україні (фантом лабораторії тощо). Тому для рівнозначності онлайн навчання та навчання на практиці викладачі повинні розробляти креативні матеріали, організувати онлайн-зустрічі з пацієнтами, що є затратним та вимагає значної підготовки викладача. Зекономлений час на дорогу до місця навчання втрачається внаслідок тривалої підготовки до занять. Це більше стосується практичних фахових курсів, проте, зважаючи на повну неготовність більшості ЗВО до запровадження дистанційного навчання, на перших його етапах викладачами витрачались значні ресурси на упорядкування е-матеріалів до всього курсу за короткий термін часу.

6. Наявне негативне ставлення до дистанційного навчання як такого, що не забезпечує належний рівень освіти. Мас-медіа активно поширюють цю стигму, неодноразово порушувалося питання неприпустимості дистанційної освіти, низької якості такої освіти, надавались результати опитування людей на вулиці та їх ставлення.

Висновки. Запровадження дистанційного навчання у ЗВО України у березні 2020 року пов'язане з низкою питань, які потребують вирішення. Навчання іноземних мов у немовних ЗВО дистанційними засобами виявило ряд як переваг, так і недоліків. Серед переваг варто відзначити: економію часу, відсутність проблеми аудиторного фонду, застосування електронних навчальних матеріалів та е-контролю знань, більшу мобільність, можливості креативності, руйнування стереотипів щодо навчання в аудиторії. Серед основних вад такого навчання є: залежність навчального процесу від гаджетів та стану мережі інтернет, психологічна неготовність викладачів і студентів до такого навчання, проблема контролю за дотриманням академічної доброчесності, відсутність практики, негативне висвітлення дистанційного навчання у ЗМІ та відповідне формування упередженого ставлення до нього. З огляду на визначені переваги та недоліки дистанційного навчання вважаємо, що потрібно провести подальший якісний аналіз результатів запровадження дистанційного навчання, зокрема іноземних мов, як у «мовних», так і «немовних» ЗВО, для визначення його ефективності.

Використані джерела

- [1] Адамова, І. (2012). Дистанційне навчання: сучасний погляд на переваги та проблеми. *Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки*, 10, 3–6. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_3.
- [2] Аряев, М.Л. (2020). Перший досвід дистанційного навчання в медичних вузах України в умовах COVID-19-карантину. *Здоров'я дитини*, 15 (3), 195–199. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd_2020_15_3_10.
- [3] Ванівська, О.М., Малиновська, О.Л., & Преснер, Р.Б. (2018). Дистанційна освіта і дистанційне навчання: теоретико-термінологічний аспект. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych*, 22.
- [4] Вишнівський, В.В., Гніденко, М.П., Гайдур, Г.І., & Ільїн, О.О. (2014). *Організація дистанційного навчання. Створення електронних навчальних курсів та електронних тестів*. Київ: ДУТ.
- [5] Вороникова, І.П., & Ковальчук, В.І. (2017). Моделі використання елементів дистанційного навчання в школі. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 60(4), 58–76.
- [6] Кухаренко, В.М., Рибалко, О.В., & Сиротенко, Н.Г. (2001). *Дистанційне навчання. Умови застосування*. Харків.
- [7] Кюрчев, В.М., Кюрчев, В.Н., Болтянська, Н.І., & Болтянская, Н.І. (2020). Організаційні форми дистанційного навчання і специфіка їх застосування в ТДАТУ.
- [8] Наказ Міністерства освіти і науки України 466 (30 квітня 2013р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- [9] Наказ Міністерства освіти і науки України «Про організаційні заходи для запобігання поширенню коронавірусу COVID19.» № 406 (16.03. 2020 р) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshirennyu-koronavirusu-s-ovid-19>.

- [10] Наказ Міністерства освіти і науки України № 1115 (08.09.2020 р.) http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE35224.html.
- [11] Постанова Кабінету Міністрів України «Про запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2» № 211(11.03.2020р). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>.
- [12] Постанова Міністерства освіти і науки України «Про затвердження положення про дистанційне навчання» № 40 (21 січня 2004). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>.
- [13] Прокопенко, А.І., Підчасов, Є.В., & Москаленко, В.В. (2019). Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів. Харків: Мітра.
- [14] Самохвалова, І. Ю. (2021). Неформальна освіта в умовах дистанційного навчання. *Традиції та новації у сфері педагогіки та психології: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 5–6 лютого 2021 р.)*. Київ: Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського. 143–146.
- [15] Симонець, Є. М. & інші. (2021) Дистанційне навчання на клінічних хірургічних кафедрах під час карантину зі студентами 5 та 6 курсу. *Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасна освіта та наука: проблеми, перспективи, інновації»*. Київ, 312–314.
- [16] Сисоєва, С.О., & Осадча, К.П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*, 70(2), 271–284.
- [17] Смутьсон, М.Л. та інші. (2012). Дистанційне навчання: психологічні засади. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3148>
- [18] Шуневич, Б. (2003). Обґрунтування наукової термінології з дистанційного навчання. *Вісник Національного університету "Львівська політехніка"*, (490): Проблеми української термінології, 95–104.

References

- [1] Adamova, I. (2012). Dystantsiine navchannia: suchasnyi pohliad na perevahy ta problemy. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Seria: Pedahohichni nauky. 10, 3–6. http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2012_10_3. (In Ukrainian).
- [2] Ariaiev, M.L. (2020). Pershyi dosvid dystantsiinoho navchannia v medychnykh vuzakh Ukrainy v umovakh COVID-19-karantynu. *Zdorovia dytyny*. 15 (3). 195–199. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Zd_2020_15_3_10. (In Ukrainian).
- [3] Vanivska, O.M., Malynovska, O.L., & Presner, R.B. (2018). Dystantsiina osvita i dystantsiine navchannia: teoretyko-terminolohichni aspekt. *Zbiór artykułów naukowych recenzowanych.*, 22. (In Ukrainian).
- [4] Vyshnivskiy, V.V., Hnidenko, M.P., Haidur, H.I., & Ilin, O.O. (2014). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. Stvorennia elektronnykh navchalnykh kursiv ta elektronnykh testiv. Kyiv: DUT. (In Ukrainian).
- [5] Vorotnykova, I.P., & Kovalchuk, V.I. (2017). Modeli vykorystannia elementiv dystantsiinoho navchannia v shkoli. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia*, 60(4), 58–76. (In Ukrainian).
- [6] Kukhareno, V.M., Rybalko, O.V., & Syrotenko, N.H. (2001). Dystantsiine navchannia. Umovy zastosuvannia. Kharkiv. (In Ukrainian).
- [7] Kiurchev, V.M., Kiurchev, V.N., Boltianska, N.I., & Boltianskaia, N.I. (2020). Orhanizatsiini formy dystantsiinoho navchannia i spetsyfika yikh zastosuvannia v TDATU. (In Ukrainian).
- [8] Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 466 (30 kvitnia 2013r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (In Ukrainian).
- [9] Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro orhanizatsiini zakhody dlia zapobihannia poshyrenniu koronavirusu COVID19.» № 406 (16.03. 2020 r) <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizacijni-zahodi-dlya-zapobigannya-poshyrenniu-koronavirusu-s-ovid-19>. (In Ukrainian).
- [10] Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 1115 (08.09.2020 r.) http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/RE35224.html. (In Ukrainian).
- [11] Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy «Pro zapobihannia poshyrenniu na terytorii Ukrainy hostroi respiratomoj khvoroby COVID-19, sprychynenoi koronavirusom SARS-CoV-2» № 211(11.03.2020r). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/211-2020-%D0%BF#Text>. (In Ukrainian).
- [12] Postanova Ministerstva osvity i nauky Ukrainy «Pro zatverdzhennia polozhennia pro dystantsiine navchannia» № 40 (21 sichnia 2004). <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z0464-04>. (In Ukrainian).

- [13] Prokopenko, A.I., Pidchasov, Ye.V., & Moskalenko, V.V. (2019). Tekhnolohii dystantsiinoho navchannia: metodolohiia stvorennia ta suprovodu navchalnykh kursiv. Kharkiv: Mitra. (In Ukrainian).
- [14] Samokhvalova, I. Yu. (2021). Neformalna osvita v umovakh dystantsiinoho navchannia. Tradytzii ta novatsii u sferi pedahohiky ta psykholohii: materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, (Kyiv, 5–6 liutoho 2021 r.). Kyiv: Tavriiskyi natsionalnyi universytet imeni V.I. Vernadskoho. 143–146. (In Ukrainian).
- [15] Symonets, Ye. M. & inshi. (2021) Dystantsiine navchannia na klinichnykh khirurhichnykh kafedrah pid chas karantynu zi studentamy 5 ta 6 kursu. Materialy Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Suchasna osvita ta nauka: problemy, perspektyvy, innovatsii». Kyiv, 312–314. (In Ukrainian).
- [16] Sysoieva, S.O., & Osadcha, K.P. (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy. Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektronne naukove fakhove vydannia, 70(2), 271–284. (In Ukrainian).
- [17] Smulson, M.L. ta inshi. (2012). Dystantsiine navchannia: psykhologichni zasady. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/3148> (In Ukrainian).
- [18] Shunevych, B. (2003). Obgruntuvannia naukovoï terminolohii z dystantsiinoho navchannia. Visnyk Natsionalnoho universytetu “Lvivska politekhnika”, (490: Problemy ukrainiskoi terminolohii), 95–104. (In Ukrainian).

Lesya Lymar, PhD, Associate professor, Associate professor of the Institute of Postgraduate Education of O. Bogomolets National medical University, Kyiv, Ukraine.

MAIN ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

According to the author’s personal experience and the literature data review, the main advantages and disadvantages of the distance teaching foreign languages in non-language educational institutions were found. The author defines distance training as that occurring at a distance between the teacher and a student, mainly through the use of Internet and e-educational environment. The conducted by the author literature data review revealed insufficient information coverage of the issue, despite its acute urgency since March of 2020. Teaching foreign languages in non-language higher educational institutions needs coordinated cooperation of a teacher with a student as well as the presence of an e-environment, organized by the teachers. This environment may be located on such platforms as Google Classroom, personal page of the teacher, site of the department, and personal page of the teacher in social networks (Facebook, Telegram), page of the teacher in applications like Multiapps or Quizlet, and personal e-communication of a teacher and a student.

The article defines basic advantages of distance teaching foreign languages in non-language educational institutions: time economy, no need in the classrooms and technical equipment on the classrooms, possibility of using the e-educational materials and e-control facilities, higher mobility and better opportunities for revealing creativity as well as breaking stereotypes about the classroom studies. The author has also defined basic disadvantages of distance teaching: complete dependence on gadgets and network condition, poor psychological readiness of both teachers and students, problematic issues of control over the cheating, issue of the necessity of practice as well as the issue of the negative image of distance training created by mass media, with appropriate prejudiced mindset. Further analysis of the quality characteristics of distance teaching foreign languages is required in order to define the difference between live and distance teaching.

Keywords: distance teaching; foreign languages; non-language higher educational institutions.



Наталія Богданець-Білоskalенко – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: розвиток дитячої літератури в Україні; методика навчання читання в початковій школі, проблема українського підручникотворення, інтегроване навчання мов і літератур національних меншин.

 nataliabogdanets@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-6793-8018>

Олена Фідкевич – кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: компетентнісно орієнтоване навчання мов національних меншин; проблеми конструювання змісту підручників з мов національних меншин; лінгвокультурологічний підхід до навчання мов; інтегроване навчання мов і літератур національних меншин; багатомовна освіта.

 elena.fid@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0003-3294-915X>



УДК 373.3.091.212

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-30-39>

ФОРМУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ У КОНТЕКСТІ БАГАТОМОВНОЇ ОСВІТИ

У статті на підставі аналізу тенденцій розвитку освіти у сучасному світі та в Україні, досліджень моделі багатомовної освіти в експериментальних закладах загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин визначено роль формувального оцінювання у програмах багатомовної освіти, розкрито його основні принципи, схарактеризовано взаємодію формувального та підсумкового оцінювання; представлено основні прийоми формувального оцінювання. Схарактеризовано зміст і структуру мовного портфолію як технології оцінювання рівня сформованості багатомовної комунікативної компетентності учнів/учениць. Надано приклад мовного портфолію для 3–4 класів початкової школи закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин; проаналізовано умови ефективності його використання. Визначено напрями подальшого дослідження формувального оцінювання, форм його запровадження в практику закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: багатомовна освіта, формувальне оцінювання, багатомовна комунікативна компетентність, мовне портфолію, мови національних меншин.

Постановка проблеми. Актуальність широкого запровадження формувального оцінювання в шкільну практику безпосередньо пов'язана з реформою сучасної української освіти, зміст та основні напрями якої представлені у Концепції нової української школи (2016) (Концепція, 2016), Законах України «Про освіту» (Закон, 2017), «Про повну загальну середню освіту» (Закон, 2020), державних стандартах початкової (Державний стандарт, 2018/2019) та базової середньої освіти (Державний стандарт, 2020).

Сучасне суспільство висуває нові вимоги до особистості, яка має усвідомлювати мету своєї діяльності, вмотивована до навчання упродовж усього життя, здатна до самостійного вирішення проблем і володіє для цього певними знаннями; готова до співпраці з іншими людьми на принципах толерантного спілкування, соціально орієнтована.

Саме тому важливо формувати в учнів/учениць свідоме ставлення до навчання, вміння вчитися без зайвої опіки батьків і вчителя, розвивати готовність брати на себе відповідальність; об'єктивно аналізувати свою діяльність і коригувати її результати; співпрацювати з однокласниками в групах, проєктах, адекватно оцінюючи свій внесок у спільну роботу.

Наразі у педагогічній науці визначено пріоритет використання методів і технологій, які враховують індивідуальність учня/учениці, спрямовані на формування їхньої здатності робити самостійний вибір, пов'язувати вивчене з практичним життям. Ця тенденція актуалізується і в системі оцінювання, що є важливою складовою управління якістю освіти.

Результати оцінювання дають інформацію для визначення напрямів розвитку освіти, його відповідності запитам держави; вони є підґрунтям для взаємодії батьків, вчителів і учнів. Метою такої взаємодії є обговорення індивідуальних досягнень школярів, визначення умов, за яких навчальна діяльність буде найбільш результативною.

Цим вимогам відповідає формувальне оцінювання, яке передбачає не лише фіксацію навчальних досягнень учня/учениці, а й оцінку та супровід прогресу їхніх особистих досягнень. Воно ґрунтується на принципах, що визначають першочерговість інтересів та особистісних запитів учня/учениці в процесі навчання.

Особливого значення запроваджене формувальне оцінювання набуває в програмах багатомовної освіти, яка передбачає інтегроване навчання трьох або більше мов і спрямована на підтримку мовного та культурного розмаїття, на утвердження принципів толерантного спілкування та взаємоповаги між представниками різних національностей. Багатомовна освіта потребує виваженого підходу до оцінювання навчальних досягнень учнів і учениць, адже у його процесі на основі мовного репертуару учнів аналізується сформованість ключової багатомовної компетентності, передусім у її індивідуальному, особистісному прояві, з урахуванням культурного, етичного та соціально-політичного аспектів.

Запровадження формувального оцінювання в школах України має певні складнощі, які пояснюються необхідністю зміни наявних стереотипів у підходах до оцінювання, осмислення місця й ролі формувальної оцінки в процесі контролю навчальних досягнень учнів, її особистісної спрямованості; розробки ефективних прийомів реалізації формувального оцінювання, що активізують самостійну діяльність учнів і учениць, їхню співпрацю в навчальному колективі, підвищують мотивацію до навчання.

Отже, теоретичні та практичні аспекти формувального оцінювання, зокрема методи та прийоми його реалізації в процесі формування багатомовної компетентності здобувачів освіти, потребують подальшого наукового осмислення та дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Формувальне оцінювання актуалізує в навчальному процесі новий підхід до оцінювання навчальних результатів учнів, який відповідає сучасним освітнім цінностям і завданням. Воно передбачає адресну підтримку кожного учня/учениці й активізує їхню навчальну діяльність, формуючи здатність до вироблення власних стратегій і способів навчання; сприяє підвищенню якості освіти в цілому. Саме тому формувальне оцінювання має ще другу назву «оцінювання для навчання (Assessment for Learning)».

Активна розробка теоретичних основ і практичне впровадження формульованого оцінювання в світовій освітній практиці здійснюється впродовж останніх 30 років.

Уперше терміни «формульоване та підсумкове (сумативне) оцінювання» були використані в 1967 році М. Скрівеном у роботі «The Methodology of Evaluation» (Scriven, 1967), де вчений визначив відмінність між ними в цілях і методах. Інший американський педагог і психолог Б. Блум застосував термін «формульоване оцінювання» в роботі «Learning for Mastery» (Bloom, 1968), в якій розглядав його як інструмент удосконалення навчального процесу. Також у науковій праці 1971 року «Hand book on formative and summative valuation of student learning» Б. Блум проаналізував взаємодію формульованого та підсумкового оцінювання у процесі навчання учнів, визначивши роль кожного із них (Bloom & Hastings & Madaus, 1971).

До широкого використання термін «формульоване оцінювання» залучили англійські вчені П. Блек і Д. Вільям. У роботі «Inside the BlackBox: Raising Standards through Classroom Assessment» (Black & William, 1998) на підґрунті аналізу досліджень формульованого оцінювання науковцями було зроблено висновок про його позитивний вплив на навчальні досягнення учнів. Наукові студії П. Блека та Д. Вільяма стали засадничими для більш широкого запровадження формульованого оцінювання.

У подальших дослідженнях зарубіжних учених Дж. Вілмута, Т. Крукса, К. Лі, Г. Натрієло, В. Садлера, В. Харлена, Р. Стігінса, Б. Маршал, М. Херітедж, Д. Хопкінса були схарактеризовані основні принципи й етапи формульованого оцінювання, акцентовано на важливості зворотного зв'язку, висунуто положення про те, що рівень індивідуального прогресу учня може варіюватися в процесі його навчання; запропоновано модель процесу формульованого оцінювання.

Проблема оцінювання навчальних досягнень учнів в умовах білінгвальної та багатомовної освіти розглядалася в роботах як зарубіжних науковців (П.-Ван Аверміта, Г. Екстра, Т. Валлена, Д. Вольфа, К. Брехі, Д. Марша, П. Мехісто, В. Клімент-Фернандо, М. Малих та інших), так і українських дослідників (Н. Бакуліної, Т. Боднарчук, О. Карпюк, О. Локшиної, Л. Мороз, О. Першукової, В. Редька та інших).

Дослідники аналізують сутнісні риси формульованого оцінювання: процесуальність (триває весь період навчання), комплексність (включає самооцінювання, взаємооцінювання, оцінювання вчителем, використання портфоліо), індивідуальний характер; зазначають, що в процесі багатомовного навчання оцінюється як сформованість власне комунікативних компетентностей у кожній мові, так і специфічних багатомовних компетентностей, які передбачають розвиток певних умінь: порівнювати мовні одиниці й явища вивчуваних мов, у кожній вивчуваній мові доцільно переключатися з однієї мови на іншу, компенсувати відсутність певних знань у другій або третій мові з метою здійснення комунікації й ін.

Для осмислення проблеми формульованого оцінювання, ефективності його запровадження важливими є дослідження європейського досвіду оцінювання навчальних досягнень, здійснені О. Локшиною. За визначенням О. Локшиної: «Формульоване оцінювання розуміється як інтерактивне оцінювання учнівського прогресу, що дає змогу вчителям визначати потреби учнів, адаптуючи до них процес навчання» (Локшина, 2009, с. 223–224).

Важливим кроком у висвітленні ролі формульованого оцінювання в контексті багатомовної освіти стала монографія О. Першукової «Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи» (Першукова, 2015), один із розділів якої присвячено особливостям оцінювання багатомовної компетентності школярів. Авторка наголошує на тому, що «багатомовна освіта передбачає тривалий моніторинг, у якому вирішальне значення має не рейтинг учня в певний момент навчального процесу, а динаміка отриманих показників» (Першукова, 2015, с. 368). Особливо значущим, на думку О. Першукової, є індивідуальний рівень оцінювання, який «дає змогу вчителям визначити потреби кожного з учнів, адаптуючи до них прогрес навчання завдяки розкриттю потенціалу і формуванню умінь учитися» (Першукова, 2015, с. 369).

У роботах українських учених Н. Бібік, Л. Волинець, О. Онопрієнко, К. Пономарьової, Н. Пархоменко, О. Савченко, А. Цимбалару, Р. Шияна й інших розроблено та репрезентовано теоретичні положення та практичні технології реалізації сучасної системи контролю й оцінювання

навчальних досягнень учнів/учениць на засадах компетентісного підходу, що передбачає співвіднесення очікуваних результатів навчання з ієрархією його цілей; наголошується, що характер матеріалу, способи його презентації, засоби контролю й оцінювання мають передбачати високий ступінь самостійності учнів; обґрунтовано важливу роль формувального оцінювання як складової сучасної системи оцінювання навчальних досягнень учнів, представлено найбільш ефективні способи його запровадження.

На сучасному етапі запровадження формувального оцінювання маємо результати участі вітчизняних науковців і педагогів у реалізації міжнародних проєктів з багатомовної освіти, зокрема досвід українських учителів, які у 2016–2021 роках брали участь в експерименті з упровадження багатомовної освіти у закладах загальної середньої освіти Закарпатської, Запорізької, Одеської та Чернівецької областей «Формування багатомовності дітей та учнів: європейський досвід в українському контексті» за ініціативи МОН України та підтримки Верховного Офісу комісара ОБСЄ з питань національних меншин. За результатами експерименту було видано посібник «Успішні практики багатомовної освіти в Україні» (Берегова, 2020).

Упродовж останніх років було видруковано декілька практичних посібників, покликаних допомогти вчителям опанувати теорію та практику формувального оцінювання. Серед них посібник за редакцією Н. Бібік. «Нова українська школа: порадник для вчителя» (Бібік, 2017), посібники «Теорія і практика формувального оцінювання в 1–2 класах закладів загальної середньої освіти» (Фідкевич & Бакуліна, 2019) та «Теорія і практика формувального оцінювання в 3–4 класах закладів загальної середньої освіти» (Фідкевич & Богданець-Білоskalенко, 2020a).

Водночас проблему запровадження формувального оцінювання, зокрема його використання в програмах багатомовної освіти в закладах загальної середньої освіти України вважаємо недостатньо розробленою, а створення його методичного супроводу та ресурсної підтримки – важливим перспективним завданням для вітчизняної педагогічної науки.

Метою статті є розкриття ролі й особливостей упровадження формувального оцінювання в процесі багатомовного навчання, що характеризується здатністю компетентно послугоуватися державною, рідною й іноземною мовами, толерантно спілкуватися в полікультурному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичною метою є запровадження багатомовної освіти у закладах загальної освіти України із навчанням мов національних меншин на основі ставлення до мовного і культурного розмаїття як до цінності.

Уміння, які розвиваються в процесі багатомовного навчання й є підґрунтям для формування багатомовної комунікативної компетентності, були схарактеризовані нами у статті «Зміст і функції комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти з навчанням мов національних меншин» (Фідкевич & Богданець-Білоskalенко, 2020b, с. 71–72). Ці уміння забезпечують здатність школярів ефективно організувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення поставлених цілей своєї діяльності в умовах багатомовного середовища.

Оцінювання сформованості цих умінь є досить складним завданням, адже не всі вони можуть бути визначені на кількісному рівні. Саме тому в процесі інтегрованого навчання мов є важливим продумане поєднання формувального та підсумкового оцінювання. Кожний з цих видів оцінювання відіграє свою роль у підвищенні якості навчального процесу в контексті багатомовної освіти.

Підсумкове оцінювання – це стандартизований вид оцінювання, спрямований на результат (має на меті передусім визначити рівень сформованості ключових і предметних компетентностей учня / учениці). Воно передбачає зіставлення навчальних досягнень учнів з конкретними очікуваними результатами навчання, визначеними освітньою програмою, має чітко визначені стандартизовані загальні якісні та кількісні критерії. Орієнтирами для визначення рівнів навчальних досягнень учнів у процесі формування багатомовної компетентності є критерії оцінювання з мовних предметів, які визначені в Державних стандартах.

У процесі реалізації мовно-предметної інтеграції оцінюються лише досягнення з певного предмету, зміст якого засвоюється за допомогою M2 (другої мови). Учитель організовує процес самооцінювання та взаємооцінювання з метою визначення доцільності використання мовних

одиниць, зокрема відповідних термінів; робить висновки щодо впливу другої мови на процес засвоєння предметного змісту.

Формувальне оцінювання – індивідуалізований процес, який має для учня/учениці ціннісне значення та націлений на підвищення ефективності навчання. Формувальне оцінювання відповідає основним принципами багатомовної освіти: індивідуальний характер досягнень і безперервність процесу навчання мов. Його головна мета – підтримка кожного учня та створення мотивації навчання.

Основними функціями формувального оцінювання є формувальна, стимулювальна та мотивувальна.

Замість фіксації навчальних прогалин під час формувального оцінювання необхідно аналізувати причини, що призвели до цих прогалин; при цьому учнівський самоаналіз має передувати оцінці вчителя. Основна ознака формувального оцінювання полягає в тому, що навчання розглядається як участь у наблизненні до життя діяльності, а контрольні-оціночні процедури – як частина процесу набуття пізнавального досвіду.

Безпосередня участь учнів/учениць у процесі оцінювання спонукає їх свідомо ставити навчальні цілі, які відповідають їхнім особистісним потребам, глибше занурюватися в матеріал, розвивати навички самооцінювання та взаємооцінювання, досягати результатів і порівнювати їх із поставленими цілями, коригувати їх. Діяльність вчителя й учнів у процесі формувального оцінювання можна представити у вигляді такої послідовності дій:

- постановка об'єктивних і доступних для учнів навчальних цілей і вироблення критеріїв оцінювання;
- забезпечення ефективної рефлексії учнів;
- створення ефективного зворотного зв'язку;
- активна участь учнів у процесі навчання;
- коригування процесу навчання з метою покращення результатів спільної діяльності учнів і вчителя.

Упровадження формувального оцінювання як важливого елементу в процесі реалізації моделі багатомовної освіти буде ефективним за умови, якщо вчителі будуть дотримуватися єдиних принципів його застосування:

- здійснення оцінювання як запланованого та ретельно продуманого складника процесу навчання;
- формулювання конкретних цілей і критеріїв оцінювання, повідомлення учням критеріїв і методів оцінювання перед виконанням роботи;
- зосередження на оцінюванні найбільш значущих результатів навчальної діяльності учнів;
- системне відстеження відповідності досягнень учнів цілям і результатам навчання;
- прагнення до простоти й ясності форм, методів, цілей процесу оцінювання для всіх учасників освітнього процесу;
- ситуативність навчальної діяльності, тобто добір навчальних завдань з елементом новизни і непередбачуваності, орієнтованих на життєвий досвід учнів.

Мотивація учнів у процесі навчання також забезпечується дотриманням певних психолого-педагогічних умов формувального оцінювання, до яких належить:

- створення партнерських відносин між учителем і учнями, що стимулюють зростання досягнень, спрямованість на розвиток і підтримку учнів;
- відмова від конкуренції серед учнів, від складання рейтингів, нагород за правильно виконані завдання; пріоритет вербального заохочення;
- переключення ситуації конкуренції на ігрові види діяльності або проєктну роботу, що дає можливість відмовитися від різкої критики помилок, яка зумовлює негативні емоції;
- однакові вимоги й однакове ставлення до всіх учнів;
- відмова від негативних коментарів, розгляду оцінки як інструменту тиску;
- оцінювання навчальних результатів учнів/учениць, а не їх особистості;
- акцент на позитивних результатах навчальної діяльності учнів;

- аналіз діяльності учня/учениці лише у порівнянні з їхніми власними попередніми досягненнями;
- надання можливості учням удосконалити власну роботу.

Етап корекції у традиційному розумінні контролю й оцінювання досягнень учнів у процесі інтегрованого навчання мов відрізняється від етапу корекції у ході формувального оцінювання.

Для виправлення помилок учитель нагадує учневі/учениці навчальні цілі та пропонує зіставити їх з результатами роботи, звернути увагу на алгоритм, зразок, на основі якого виконувалося завдання; на конкретному прикладі показати, що необхідно зробити; поставити допоміжні запитання. Вибір інструментів корекції здійснюється відповідно до психологічних особливостей учнів і рівня засвоєння ними навчального матеріалу. У процесі корекції перевага надається індивідуальній роботі.

Однією із пріоритетних технологій здійснення формувального оцінювання є мовне портфоліо учнів/учениць – добірка репрезентативних свідчень про їхні досягнення в процесі багатомовного навчання. Колекція робіт автора/авторки мовного портфоліо демонструє прогрес в опануванні мов і докладені для цього зусилля за певний період часу. Значну цінність представляє автентичність цих матеріалів, наближеність до умов реального життя, в яких учні демонструють рівень сформованості багатомовної компетентності. Мовне портфоліо має неформальний характер і може вмещувати результати будь-якого мовного досвіду учнів/учениць.

За підтримки Міністерства освіти і науки України створено українську версію європейського мовного портфоліо (ЄМП), яке запроваджується як інструмент оцінювання в практику іншомовного навчання за допомогою стратегії «шести кроків», яка передбачає: 1) формування навичок рефлексії; 2) ознайомлення учнів із завданнями та функціями ЄМП; 3) формування навичок постановки цілей за допомогою дескрипторів; 4) формування навичок і розвиток умінь планування учнями власної навчальної діяльності; 5) поступове впровадження самооцінювання; 6) підтримка учнівської роботи з ЄМП (Карпук, 2008). Цю версію доцільно використовувати й у процесі реалізації моделі багатомовної освіти.

Мовне портфоліо учня/учениці за прикладом Європейського мовного портфоліо пропонується складати з мовного паспорту, біографії та досьє.

У мовному паспорті є відомості про мовне середовище, перелік виучуваних мов навчання; терміни, упродовж яких вивчається кожна мова; інформація про використання цієї мови в різних сферах і ситуаціях (перебування за кордоном, спілкування з носіями мови); визначення особистих цілей навчання кожної мови.

Мовна біографія вмещує листи самооцінювання учнів щодо сформованості основних комунікативних умінь у різних видах мовленнєвої діяльності в кожній мові на основі визначених дескрипторів, а також самооцінку навчальних стратегій, які використовуються учнями («Я запам'ятовую слова краще, якщо...», «Я розумію текст краще, якщо...», «Я усно сприймаю текст, якщо...» тощо). Аналіз мовної біографії дає учителю можливість ефективно корегувати свою діяльність, забезпечувати якісний зворотний зв'язок.

Мовне досьє представляє роботи учнів, які свідчать про їхні досягнення в опануванні мовами (твори, реферати, дипломи, сертифікати). Учні разом із вчителем мають визначити терміни наповнення мовного досьє (чверть, пів року). Ці добірки мають коментуватися учнем: чому саме ці роботи він вирішив репрезентувати в досьє, чим вони є для нього значущими, які моменти є вдалими, які потребують удосконалення. Коментарі здійснюються мовою, яку обирає сам учень.

Мовне портфоліо учня зазвичай містить рубрики, визначені в Європейському мовному портфоліо, але учні можуть вносити свої корективи в структуру та додавати рубрики власного портфоліо. Мовне портфоліо може бути складником загального портфоліо учня/учениці.

Учителі, батьки можуть надати учневі/учениці допомогу в створенні мовного портфоліо, особливо в початковій школі, але остаточний вибір залишається за авторами портфоліо: саме вони вирішують, яка інформація буде розміщена у портфоліо, в якій комунікативній діяльності вони роблять значні, за їхньою думкою, успіхи. Самостійна добірка матеріалів мовного портфоліо

породжує ситуацію успіху, підвищує самооцінку та впевненість у власних можливостях; окрім того, розвиває пізнавальні інтереси та готовність до самостійного пізнання.

Отже, показники ефективності навчання за програмами багатомовної освіти мають аналізуватися на основі досягнень учнів з кожної мови (тестові, контрольні роботи), результатів спостереження вчителем за навчальною діяльністю учнів на уроках мовних і немовних предметів, результатів анкетування та тестування, аналізу мовних портфоліо з метою визначення рівня мотивації, когнітивного розвитку, комунікативних умінь, рефлексії учнів.

Надасмо приклад мовного портфоліо для учнів 3–4 класу.

Перший розділ може мати такі назви: «Мій мовний паспорт», «Мій мовний документ» або «Мови, які я знаю (вивчаю)».

I. Мій мовний документ

1. Мова(и), якими я розмовляю в родині:

2. Мова(и), якими я спілкуюся з друзями:

3. Мови, які я вивчаю в школі. Для чого я їх вивчаю?

4. Мови, які я вивчаю поза школою (мета):

5. Я спілкуюся із носіями різних мов і використовую такі мови:

6. Я маю родичів і друзів у інших країнах (у яких?) Я спілкуюся з ними мовами (якими?)

7. Країни, які я хочу відвідати (відвідав(ла)):

8. Мені подобаються свята, традиції (які?) моєї країни, тому що...

9. Мене цікавлять свята, традиції (які?) інших країн(яких?). Я хочу до них долучитися, тому що...

II. Моя мовна біографія

1. Я почав вивчати другу та третю мови (терміни, умови вивчення: у родині, у школі, у гуртку тощо)...

Як я оцінюю свої досягнення в кожній мові?

3. Що мені легко робити (подобасться робити) кожною виучуваною мовою? (постав позначку в квадратику)

- слухати
- говорити
- читати
- писати

4. Я допомагаю під час групової роботи іншим учням зрозуміти зміст текстів другою, третьою мовою (конкретизувати мови); спілкуватися цими мовами (або сам(а) потребую допомоги).
5. Під час слухання, я краще розумію зміст тексту, коли...
6. Під час читання я краще розумію текст, коли ...
7. Для того, щоб добре написати твір, я ...
8. Для того, щоб спілкуватися з іншими учнями другою (третьою) мовами я ..
10. Що я роблю, щоб досягти успіхів у вивченні кожної мови?

III. Моя мовна скарбничка

Мовна скарбничка уміщує:

- письмові роботи, які сам учень визначає як кращі;
- словнички, складені учнем (ученицею); перелік прочитаних книг; добірку цікавої інформації з теми;
- матеріали індивідуальних і групових проєктів;
- нагороди й інші форми визнання досягнень учня.

Листки самооцінки є складовою другої частини мовного портфоліо.

Листки самооцінки готуються вчителем і обговорюються з учнями відповідно до спільно розроблених дескрипторів.

Також у другій частині портфоліо можуть бути розміщені анкети з відповідями учня/учениці, які також є ефективною формою визначення ставлення учнів до вивчення інших мов, до інших культур.

Важливо, щоб анкети не містили формальних загальних питань («Що тобі подобається або не подобається в культурі іншого народу?»), а були спрямовані на осмислення конкретних явищ, подій, традицій цієї культури після обговорення цієї теми на уроці або після завершення проєкту, тематичного заходу. Краще ставити такі запитання: «Що спільного в культурах народів (конкретизувати яких народів і які явища, події, ритуали порівнюються)?»; «Чим вони відрізняються?»; «Що тобі здалося цікавим?»; «Що тебе здивувало?».

Мовне портфоліо надає можливість визначити рівень умінь учнів, які свідчать про сформованість багатомовної компетентності; мотивацію учнів до навчання мов і використання їх у повсякденній діяльності; рефлексію учнів щодо своїх навчальних досягнень.

Висновки. Сучасне оцінювання не зводиться лише до визначення рівня сформованої компетентності учня відповідно до очікуваних результатів. Це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку школярів, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя й учня/учениці як повноправних учасників освітнього процесу.

Саме цій характеристиці відповідає формувальне оцінювання, запровадження якого в практику українських шкіл засвідчило, з одного боку ефективність цієї технології, її позитивний вплив на якість освіти, з іншого – недостатню готовність учителів до його якісної реалізації, відсутність широкої ресурсної бази, дидактичних матеріалів, які б вони могли використовувати під час оцінювання навчальних досягнень учнів.

Особливого значення формувальне оцінювання набуває в умовах багатомовного навчання, адже воно враховує індивідуальний поступ кожної дитини в процесі оволодіння кількома мовами, надає можливість визначити рівень їхньої мотивації та рефлексії, що є надзвичайно важливим для формування багатомовної компетентності учнів/учениць.

Наступними важливими завданнями для педагогічної науки є подальше осмислення теоретичних аспектів формувального оцінювання в контексті реформування української школи, зокрема при впровадженні багатомовної освіти, й створення науково-методичного забезпечення його реалізації на всіх щаблях загальної середньої освіти в Україні.

Використані джерела

- [1] Грищенко, М. (ред). (2016). Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

- [2] Закон України «Про освіту» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- [3] Закон України «Про повну загальну середню освіту» (2020). https://urst.com.ua/act/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu
- [4] Державний стандарт початкової освіти (2018/2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12>
- [5] Державний стандарт базової основної освіти (2020). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti>
- [6] Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R., Gagné, R. and Scriven, M., Eds., Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1), Rand McNally, Chicago, PP.39-83
- [7] Bloom, B. (1968). Learning for Mastery. *UCLA Evaluation Comment* 1 (2), 1968. P.1-8.
- [8] Bloom, B., Hastings, J., Madaus, G. (1971). Hand book on formative and summative valuation of student learning. McGraw-Hill Companies. January 1.
- [9] Black, P. William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *PhiDeltaKappan*, Vol. 80, No. 2 (October), 1-12.
- [10] Локшина, О. (2009) Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). Київ.
- [11] Першукова, О. (2015). Розвиток багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи. Київ.
- [12] Берегова, О. та ін. (2020). Успішні практики багатомовної освіти в Україні. Київ.
- [13] Бібік, Н. (ред.). (2017). Нова українська школа: порадник для вчителя. Київ.
- [14] Фідкевич, О., Бакуліна, Н. (2019). Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти. Київ.
- [15] Фідкевич, О., Богданець-Білоskalенко, Н. (2020a). Нова українська школа: теорія і практика формувального оцінювання у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти. Київ.
- [16] Фідкевич, О., Богданець-Білоskalенко, Н. (2020b). Зміст і функції багатомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти України. *Український педагогічний журнал*. 3, 66-74.
- [17] Карпюк, О. (2008). Європейське мовне портфоліо: методичне видання. Тернопіль.

References

- [1] Hryshchenko, M. (red). (2016). *Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- [2] Zakon Ukrainy «Pro osvitu» (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (in Ukrainian).
- [3] Zakon Ukrainy «Pro povnu zahalnu seredniu osvitu» (2020). https://urst.com.ua/act/pro_povnu_zagalnu_serednyu_osvitu (in Ukrainian).
- [4] Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity (2018/2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF#n12> (in Ukrainian).
- [5] Derzhavnyi standart bazovoi osnovnoi osvity (2020). <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/nova-ukrayinska-shkola/derzhavnij-standart-bazovoyi-serednoyi-osviti> (in Ukrainian).
- [6] Scriven, M. (1967). The Methodology of Evaluation. In: Tyler, R., Gagné, R. and Scriven, M., Eds., Perspectives of Curriculum Evaluation (AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation, No. 1), Rand McNally, Chicago, RR.39-83. (in English).
- [7] Bloom, V. (1968). Learning for Mastery. *UCLA Evaluation Comment* 1 (2), 1968. R.1-8. (in English).
- [8] Bloom, V., Hastings, J., Madaus, G. (1971). Hand book on formative and summative valuation of student learning. McGraw-Hill Companies. January 1. (in English).
- [9] Black, R. William, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. *PhiDeltaKappan*, Vol. 80, No. 2 (October), 1-12. (in English).
- [10] Lokshyna, O. (2009) Zmist shkilnoi osvity v kraynakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna KhKh – pochatok KhKhI st.). Kyiv. (in Ukrainian).
- [11] Pershukova, O. (2015). Rozvytok bahatomovnoi osvity shkoliariv u kraynakh Zakhidnoi Yevropy. Kyiv. (in Ukrainian).

- [12] Berehova, O. ta in. (2020). Uspishni praktyky bahatomovnoi osvity v Ukraini. Kyiv. (in Ukrainian).
- [13] Bibik, N. (red.). (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia. Kyiv. (in Ukrainian).
- [14] Fidkevych, O., Bakulina, N. (2019). Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 1–2 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Kyiv. (in Ukrainian).
- [15] Fidkevych, O., Bohdanets-Biloskalenko, N. (2020a). Nova ukrainska shkola: teoriia i praktyka formuvalnoho otsiniuvannia u 3–4 klasakh zakladiv zahalnoi serednoi osvity. Kyiv. (in Ukrainian).
- [16] Fidkevych, O., Bohdanets-Biloskalenko, N. (2020b). Zmist i funktsii bahatomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity Ukrainy. Ukrainyskyi pedahohichnyi zhurnal. 3, 66–74. (in Ukrainian).
- [17] Karpiuk, O. (2008). Yevropeiske movne portfolio: metodychne vydannia. Ternopil. (in Ukrainian).

Nataliia Bogdanets-Biloskalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Education of Languages of National Minorities and Foreign Literature at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Olena Fidkevych, Candidate of Philological Sciences, senior researcher of the Department of Education of Languages of National Minorities and Foreign Literature at the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine..

FORMATIVE ASSESSMENT IN THE CONTEXT OF MULTILINGUAL EDUCATION

In the article, on the basis of the review of the tendencies of the development of modern education in the world and Ukraine, and the studies of the model of multilingual education in experimental general secondary education institutions with instruction in the languages of national minorities, the role of formative assessment in the programs for multilingual education is defined, its basic principles are considered, the interplay between formative and summative assessment are characterized; the major techniques of formative assessment are provided. In the process of formative evaluation, instead of detecting and documenting learning shortcomings, it is necessary to analyze the reasons that led thereto. Moreover, learner self-analysis is to precede teachers evaluation. The core feature of the formative assessment is that learning is viewed as involvement into everyday activities, while monitoring and evaluation procedures are regarded as a part of the process of acquisition of cognitive experience.

The content and structure of the language portfolio is a technology for evaluation the maturity level of multilingual competence of learners. The language portfolio provides an opportunity to define the level of learners skills, which demonstrate the formation of multilingual competence; learners motivation in learning languages and using them in everyday activities; learners reflection relating to their own academic achievements.

The example of the language portfolio for 3rd-4th grades of the primary schools of general secondary education institutions with instruction in the languages of national minorities is provided; the context of the effective implementation thereof is analyzed. The trends of the further research of formative assessment and the forms of its implementation into the practice of teaching in general secondary education institutions are defined. Thus, an important challenge for pedagogical science is further comprehension of theoretical aspects of formative assessment in the context of reform of Ukrainian school, notably in the process of implementation of multilingual education and providing the respective scientific and methodological support at all stages of general secondary education in Ukraine.

Keywords: multilingual education, formative assessment, multilingual communicative competence, language portfolio, languages of national minorities



Зоя Возна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри всесвітньої історії та методик навчання, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, м. Умань, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка; суспільствознавство; методика викладання суспільствознавчих дисциплін; інноваційні методи навчання.

✉ domar35@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3242-3214>

Тетяна Ремех –

кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувачка відділу суспільствознавчої освіти, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна..

Коло наукових інтересів: педагогіка; методика навчання правознавства, громадянської освіти, історії; критичне мислення; активні методи навчання.

✉ remehtatjana@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5666-6640>



УДК 37.016:94:37.017.4

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-40-52>

ІНТЕГРОВАНІ КУРСИ З ІСТОРІЇ ТА ГРОМАДЯНСЬКОЇ ОСВІТИ ДЛЯ 5 КЛАСУ: ТЕОРЕТИКО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ

У статті розкрито основні принципи та підходи до інтеграції історії і громадянської освіти в курсах громадянської та історичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти. Здійснено загальний огляд тенденцій та періодів розвитку шкільної суспільствознавчої освіти в Україні, інтеграції та дезінтеграції. Зіставлено й уточнено поняття, пов'язані з інтегративним підходом в освіті.

Проаналізовано модельні навчальні програми інтегрованих курсів для закладів загальної середньої освіти для адаптаційного циклу («Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс)» та «Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»).

Окремі положення статті проілюстровано прикладами.

Ключові слова: інтеграція; громадянська та історична освітня галузь; модельні навчальні програми.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Глобальні цивілізаційні процеси сучасності зумовлюють необхідність

переосмислення стратегій загальної середньої освіти. Такою у Новій українській школі виступає інтегративна стратегія побудови змісту предметів на різних рівнях повної середньої освіти, яка покликана вивести освіту за межі вузькодисциплінарних установок окремих предметів, подолати взаємне відчуження між гуманітарним і природничим компонентами знання, що призводить до фрагментарності світогляду; забезпечити розвиток творчого потенціалу особистості, критичного мислення, ціннісних орієнтацій, набуття компетентностей, що відповідають реаліям техногенного суспільства.

На думку Т. Засекіної, «сьогодні педагогічна інтеграція визначається як провідна ідея сучасної реформи загальної середньої освіти, отже інтегративний підхід (сукупність методологічних способів здійснення інтеграції) має бути провідним і взаємопов'язаним із компетентнісним, особистісно орієнтованим, діяльним тощо у теорії та практиці шкільної освіти» (Засекіна, 2020, с. 50).

У Державному стандарті базової середньої освіти (далі – Стандарт) закріплене положення, згідно якого на підставі базового навчального плану розробляють типові навчальні плани (як складові частини типової освітньої програми), що містять орієнтовний перелік навчальних предметів, інтегрованих курсів, зміст яких може формуватися шляхом упорядкування в логічній послідовності результатів навчання кількох інтегрованих освітніх галузей, однієї освітньої галузі чи її окремих складників (Державний стандарт, 2004). Відтак поняття «навчальний предмет» та «інтегрований курс» набувають статусу рівнозначних одиниць змісту освіти, що зафіксовано в Законі України «Про повну загальну середню освіту» (Закон України, 16.01.2020).

Практичним втіленням інтегративної стратегії є створення модельних навчальних програм, аналіз змісту яких стає актуальною темою для інтелектуальної та особистої рефлексії науково-педагогічних працівників, педагогів закладів загальної середньої освіти в цілому й учителів історії зокрема.

Модельна навчальна програма є документом, що визначає орієнтовну послідовність досягнення очікуваних результатів навчання учнів, зміст навчального предмета/інтегрованого курсу та види навчальної діяльності учнів та рекомендований для використання в освітньому процесі Державний стандарт, 2004). Міністерством освіти і науки України затверджено десять модельних навчальних програм предметів і курсів для закладів загальної середньої освіти громадянської та історичної освітньої галузі для адаптаційного циклу (5–6 класи). П'ять з них – це програми інтегрованих курсів (Модельні навчальні програми, 2021) (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Модельні навчальні програми інтегрованих курсів
для адаптаційного циклу базового рівня середньої освіти**

Назва модельної навчальної програми	Автори
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Васильків І. Д., Димій І. С., Шеремета Р. В.
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Пометун О. І., Ремех Т. О., Малієнко Ю. Б., Мороз П. В.
«Досліджуємо історію і суспільство (інтегрований курс). 5–6 класи»	Гісем О. В., Мартинюк О. О., Гісем О. О., Охредько О. Е.
«Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»	Власова Н. С., Желіба О. В., Кронгауз В. В., Секиринський Д. О., Щупак І. Я.
«Україна і світ. Вступ до історії та громадянської освіти. 5–6 класи (інтегрований курс)»	Кафтан М. В., Козорог О. Г., Костюк І. А., Мудрий М. М., Селіваненко В. В.

Ідея інтегрованого навчання не є новою у педагогічній науці, однак нині вона набуває важливого значення в подоланні самодостатньої функціональної ролі шкільних предметів різних

освітніх галузей. Це посилює актуальність звернення до історичного та теоретичного аспектів інтегрованої моделі навчання.

Перелік модельних програм засвідчує низку тенденцій, які варті окремого аналізу. Першою у цьому ряду є поява у пропедевтиці шкільної історії нового складника – громадянської освіти, що, на нашу думку, є доцільним і сигналізує про можливе створення системи у вивченні предмета «Громадянська освіта», який нині вивчають лише учні 10 класу. З іншого боку, назви пропедевтичних курсів свідчать про об'єднання в одному предметі двох різних компонентів освітньої галузі.

Зміст освіти в цілому можна визначити як педагогічну модель соціального замовлення, зверненого до школи. Відтак зміна назви освітньої галузі та формування її концептуальних засад можна пояснити, зокрема, новими тенденціями у зовнішньополітичному русі України, передусім її проєвропейським вектором, який закономірно актуалізує проблему громадянської ідентичності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті, та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячується стаття.

Розпочнемо з короткого аналізу нормативних освітніх документів стосовно шкільної історії, шкільного суспільствознавства та громадянської освіти.

Початком стандартизації історичної та суспільствознавчої освіти вважаємо ухвалення у 2004 р. Державного стандарту базової і повної середньої освіти (Державний стандарт, 2004). Провідними завданнями освітньої галузі «Суспільствознавство» в цьому документі проголошено підготовку учнів до взаємодії із соціальним середовищем, самореалізації як особистостей в умовах багатоманітного світу через засвоєння комплексу знань, формування в учнів відповідних компетентностей, національних та загальнолюдських цінностей, толерантного ставлення до інших народів, правової свідомості, економічного мислення, критичного мислення, навичок оцінювання суспільних явищ і процесів, життєвих та прикладних особистісно-життєтворчих, комунікативних, інтелектуально-інформаційних навичок, почуття власної гідності, відповідальності, здатності визначати власну активну життєву позицію, робити свідомий вибір, встановлювати особисті цілі, спрямовані на розвиток суспільства, держави, забезпечення власного добробуту та добробуту своєї родини. Історичний, суспільствознавчий, правовий, філософський компоненти зазначеної освітньої галузі об'єднані загальними змістовими наскрізними лініями як-от: людина – людина, людина – суспільство, людина – природа (Державний стандарт, 2004).

У Державному стандарті базової і повної загальної системи освіти 2011 р. визначено, що освітня галузь «Суспільствознавство» структурно складається з історичного та суспільствознавчого компонентів, які мають окрему мету та завдання. Так метою навчання історії в загальноосвітній школі за цим стандартом визначається «формування в учнів ідентичності та почуття власної гідності у результаті осмислення соціального та морального досвіду минулих поколінь, розуміння історії і культури України в контексті історичного процесу. Щодо мети навчання суспільствознавства, то це створення умов для розвитку особистості компетентного, активного, відповідального громадянина України, члена європейської і світової спільноти, здатного сприймати й ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози» (Державний стандарт, 2011).

У новому Стандарті (2020 р.) освітня галузь має назву громадянська та історична. На відміну від попереднього документу, мета галузі визначена як єдина для історичного та громадянствознавчого складників у такому трактуванні: «Метою громадянської та історичної освітньої галузі є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції» (Стандарт, 2020).

Концептуальні завдання наведених до прикладу державних Стандартів засвідчують, з одного боку, педагогічну належність та соціальну сутність змісту шкільної історичної та суспільствознавчої освіти, з іншого – вказують на змінний характер їх змісту, на який впливають обек-

тивні та суб'єктивні фактори та який варіюється разом із змінами мети та завдань навчання і виховання, розвитком суспільства і суспільствознавчих наук. Поєднання в освітній галузі нового Стандарту двох систем (історичної та громадянської освіти) свідчить про поширення в освіті ідеї інтегрованого навчання.

Для контексту нашої наукової розвідки важливим є методологічне обґрунтування інтеграції знань в освітньому процесі в цілому та можливості використання закономірностей інтеграції у вивченні суспільствознавчих предметів, висвітлені у працях таких науковців як М. Арцишевська, Р. Гуревич, О. Заболотна, І. Козловська, Л. Масол та ін.

Процес становлення і розвитку змісту історичної та суспільствознавчої освіти є предметом досліджень В. Арешонкова, М. Арцишевської, Т. Бакки, Н. Гупана, Ю. Малієнко, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагіна та ін. Узагальнений аналіз наукових дискурсів дає нам змогу констатувати таке: починаючи з 20-х років ХХ ст. шкільна суспільствознавча освіта розвивалася разом з історичною освітою; в основі їх періодизації впродовж ХХ-ХХІ ст. лежать основні історичні віхи розвитку суспільства та нові тенденції в освіті. Впродовж цього періоду історична освіта зберігала свою предметну систему, а на зміни у змісті історичної дидактики впливав розвиток історико-методичної теорії та практики викладання історії в Україні. На відміну від історичної освіти, основним системоутворювальним чинником, що характеризував відмінності кожного наступного періоду розвитку суспільствознавства впродовж 1920–1990 рр., був процес предметної інтеграції-дезінтеграції (Смагін, 2011, с. 57). Схожі тенденції прослідковуємо в предметній системі й у ХХІ ст. На думку І. Смагіна, такі властивості, як нелінійність, варіативність, відкритість, здатність до флуктуацій (випадкових відхилень) і біфуркацій (роздвоєнь) свідчать про синергетичний характер системи і створюють підстави для використання синергетичного підходу у її вивченні (Смагін, 2011, с. 52).

Визначені властивості суспільствознавства як предметної системи дали змогу досліднику виокремити та охарактеризувати п'ять основних періодів її розвитку, а саме: у першому періоді (1920 – перша пол. 1930-х рр.) відбулося формування освітньої системи інтегрованого навчального предмета «Суспільствознавство»; в другому (друга половина 30-х – кінець 50-х рр.) та четвертому (1975–1986 рр.) відбулася предметна дезінтеграція та введення у навчання низки курсів у межах галузі шкільного суспільствознавства; для третього (1960–1975 рр.) та п'ятого (1987–1990 рр.) періодів було характерне повернення інтегрованих предметів «Суспільствознавство» та «Людина і світ» (Смагін, 2011, с. 57–59).

Наступним етапом розвитку освітньої галузі «Суспільствознавство» став тривалий період її докорінного реформування впродовж становлення суверенної України. Важливими віхами на цьому шляху вважаємо затвердження Державних стандартів базової і повної загальної середньої освіти 2004 та 2011 років (Державний стандарт, 2004; Державний стандарт, 2011), які стандартизували шкільну історичну та суспільствознавчу освіту.

Наразі спостерігаємо становлення нового етапу – етапу інтеграції предметних галузей. Серед зовнішніх чинників біфуркації визначимо прагнення України до членства у Європейському Союзі, проблему глобалізації світових економічних зв'язків та соціальних відносин. До внутрішніх чинників біфуркації віднесемо звернення до компетентнісної освіти, яку розглядають як траєкторію освітнього процесу, орієнтовану на розвиток особистості.

Модельні навчальні програми, розроблені й затверджені у 2021 р. відповідно до Стандарту і Типової освітньої програми, актуалізують нові тенденції в загальній середній освіті, зокрема, академічну свободу закладу освіти, в тому числі щодо створення на їх основі програм предметів/курсів. Це, своєю чергою, визначає актуальними теоретичний та практичний аспекти інтеграції як наукового та педагогічного феномену.

Цілі статті – охарактеризувати нові тенденції у змісті шкільної історичної освіти на основі теоретичного аналізу проблеми дидактичної інтеграції, виявити важливі константи нових модельних навчальних програм з громадянської та історичної освітньої галузі для реалізації інтегрованого навчання учнів 5 класів.

При проведенні дослідження, висвітленого у статті, використано наукові методи: дескриптивний для опису принципів і підходів; узагальнювальний при формулюванні тенденцій та періодів; компаративний з метою зіставлення та уточнення; аналізу та синтезу при формулюванні висновків щодо чинних модельних програм у контексті інтеграції історії і громадянської освіти в курсах громадянської та історичної освітньої галузі Державного стандарту базової середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні ми послуговуємося поняттям «інтегралогія» як галузі наукового знання про суть, закономірності та застосування інтеграції. Зважаючи на педагогічний складник, зазначимо, що дидактична інтегралогія досліджує інтегративні процеси в межах теорії освіти та навчання. Для розуміння змісту та методологічних основ чинних інтегрованих курсів з історії та громадянської освіти для учнів 5-х класів виявимо важливі основи дидактичної інтегралогії через аналіз базових для наукової розвідки понять, а саме: інтеграція, інтегроване навчання, інтегровані курси.

Зупинимось на педагогічному аспекті поняття «інтеграція», яке має множинність визначень, оскільки тлумачиться у мовному, філософському, соціологічному, психологічному та інших аспектах. У загальному розумінні інтеграція – це стан внутрішньої цілісності, зв'язаності диференційованих частин і функцій системи, а також процес, що веде до такого стану (Масол, 2020, с. 21).

У Короткому термінологічному словнику з інноваційних педагогічних технологій «інтеграція (лат. *integratio* – відновлення, поповнення, від *integer* – цілий) – це процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між ними на основі достатньої підстави, в результаті чого формується інтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів» (Короткий термінологічний словник, 2012).

Короткий термінологічний словник з педагогіки тлумачить інтеграцію навчання «як відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували в єдине ціле знань з різних галузей» (Короткий термінологічний словник, 2004, с. 16). Тут поняття «інтеграція» подане у словосполученні «інтеграція навчання» та виділено її види – тематичну і повну як окремі. Важливими константами для формування змісту інтегрованих модельних навчальних програм з історії України та громадянської освіти, на нашу думку, є: встановлення (не відновлення), зміцнення (не ускладнення) зв'язків між предметними системами за умови збереження предметних особливостей у їх функціональному призначенні.

С. Гончаренко та І. Козловська наголошують на тому, що наукові дослідження засвідчують переобтяження ключового поняття різноманітними характеристиками, що ускладнює розуміння змісту та його логіко-методологічне обґрунтування. Визначені в дослідженнях проблеми закономірності та принципи структурування змісту в процесі інтеграції є важливими для аналізу створених модельних навчальних програм та розуміння алгоритму побудови на їх основі навчальних програм з предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі.

Дослідники визначають базові закономірності процесу інтеграції, до яких відносять корелятивність, імперативність, доповнювальність (Козловська, Гаврилюк, 2020, с. 383–384). Відповідно до них модельні навчальні програми з інтегрованих курсів мають відповідати на такі питання: чи мають інтегровані теми (розділи) порогові значення; чи є їх взаємодія ефективною; чи виникає нова якість знань (суперпозиція). Важливими для педагогічної рефлексії є також відповіді й на інші питання: чи зберігають сформульовані в імперативній формі програми індивідуальні властивості та нелінійну залежність між інтегрованими компонентами; який на виході має бути характер знань – предметний чи інтегративний; чи врахована у програмах закономірність доповнювальності, яка виявляється в діалектичному зв'язку інтеграції та диференціації тощо.

Іншою важливою проблемою для аналізу є питання типу цілісності, яка формується на основі інтегруючих чинників. Дослідники дидактичної інтегралогії вбачають суть інтеграції

не в простому об'єднанні систем, а в їх взаємопроникненні, внаслідок якого, як зазначає І. Козловська, «виникає не додавання, не поліпшення якості двох об'єктів, а повністю новий об'єкт зі своїми властивостями» (Козловська, 2012, с. 52). Водночас Л. Масол хоча й називає серед форм взаємодії взаємопроникнення, проте вважає, що «у результаті новостворений інтегрований курс набуває нових властивостей, зберігаючи у своїй структурі риси вихідних автономних елементів» (Масол, 2020, с. 21). Отже, виявлено два погляди на інтегровані курси: перший – це повністю нові об'єкти, другий – курси з новими властивостями та автономними елементами предметів, що інтегруються.

Перш ніж перейти до узагальненого аналізу модельних навчальних програм зауважимо на принципах конструювання їх змісту. Розробка будь-якого інтегрованого курсу передбачає виявлення певних дидактичних підстав поєднання та перетворення предметно-диференційованого змісту в інтегративний. Важливим тут є знаходження загальної основи і механізмів об'єднання предметних знань. Відповідно до закономірності корелятивності, елементи інтеграції для збереження здатності до взаємодії мають бути достатньо однорідними та водночас достатньо різномірними для запобігання їх синтезу (Козловська, Гаврилук, 2020, с. 383). Дослідники суголосні в тому, що створення нової цілісності не може зводитися до штучного механічного сумування елементів. Процес інтегрування є природним і передбачає пошук об'єктивно існуючих зв'язків між об'єктами, а процедура інтегрування є процесом виділення стрижневих елементів – інтеграторів і упорядкування взаємодії між ними (Масол, 2020, с. 24). Важливим у цьому аспекті є дотримання принципів проблемності, системності, варіативності, наступності та ефективності.

Зазначені аспекти дидактичної інтегродогії стосуються проблеми трансформації змісту різних предметних галузей або інтеграції за предметною ознакою, до яких у пошуках шляхів побудови цілісної картини світу здобувачів освіти апелюють запропоновані інтегровані модельні навчальні програми. Натомість предметне роздроблення наукових знань веде не лише до втрати цілісного розуміння світу, а й цілісного уявлення про людину. Тому важливою рисою інтегрованої освіти має бути спрямованість навчання людської особистості у всій її цілісності.

О. Заболотна акцентує увагу на важливості дотриманні принципів холистичної освіти в побудові навчального плану та освітнього процесу, серед яких дослідниця вказує такі, як інтегрованість, міждисциплінарність, інтеракція, діалогічність, партнерство, спільне творення та співпраця. Ми підтримуємо цю думку в тому, що в освітньому процесі слід дотримуватися основних векторів спрямованості інтегрованого навчання як-от: цілісна особистість, цілісна громада, цілісне життя, системне мислення, мета-пізнання (Заболотна, 2013, с. 229).

Важливими для контексту нашої наукової розвідки є напрацювання зарубіжних дослідників холистичного (інтегрованого) навчання Дж. Міллера, Р. Нави, С. Форбса та ін. На їхню думку, таке навчання базується на тому, що кожний індивід прагне самопізнання своєї ролі, свого місця та усвідомлення мети буття через зв'язок із спільнотою, природним середовищем на різних рівнях свідомості. Р. Нава у моделі холистичного навчання виокремлює шість вимірів-сфер мислення і вираження (когнітивний, соціальний, емоційний, фізичний, естетичний та духовний) та п'ять рівнів свідомості (особистісний, рівень громади, соціальний, планетарний та космічний) (Nava).

Прибічник цілісного підходу в навчанні Дж. Міллер до основних принципів інтегрованої освіти відносить: рівновагу як гармонійне поєднання розумового розвитку з емоційним, фізичним, естетичним, творчим (креативним) і духовним; залученість, що означає побудову освітнього процесу на основі діалогічності, партнерства, спільного творення, співпраці та взаємоповаги між його учасниками; зв'язок, який полягає у використанні в освітньому процесі знань, заснованих на досвіді (Miller).

Ю. Малієнко визначає інтеграцію стосовно шкільної історичної та громадянської освіти як «взаємозв'язок змістового, процесуального, ставленевого аспектів громадянської та історичної освіти, інших освітніх галузей, необхідний для формування в дитини цілісної картини світу та різнобічного розвитку особистості» (Малієнко, 2021, с. 126).

Урахування в змісті інтегрованих курсів зазначених вище підходів уможливило подолання протиріччя між раціональними та емоційно-ціннісними процесами, що, своєю чергою, має призвести до цілісного розуміння учнями картини світу та формування гуманістичного ставлення до суспільства.

Відтак ідеї інтегрованої освіти актуалізують не лише змістову, а й процесуальну інтеграцію, що співвідноситься з діями здобувачів освіти із предметною інформацією – дослідженням, навчанням, узагальненням, перетворенням, екстрополяцією тощо. Інтеграція з позицій гносеологічного підходу виступає процесом створення багатовимірної картини світу, заснованої на поєднанні різноманітних форм і способів пізнання дійсності. Тому інтегровані навчальні програми, окрім інтегрованого змісту, мають містити інтегровані види навчальної діяльності здобувачів освіти.

Тепер проаналізуємо запропоновані модельні навчальні програми на предмет дотримання у їх змісті основ дидактичної інтегродології. Візьмемо до прикладу одну із її закономірностей – доповнюваність як зв'язку інтеграції та диференціації. Дидактичним потенціалом знань, який виявляє здатність до їх використання і перетворення, поетапно знаходячись у резерві то інтеграції, то диференціації, є теми, які розкривають взаємовідносини історії та спеціальних історичних дисциплін.

Прикладом застосування внутрішньопредметної інтеграції визначаємо ті теми, де учні опановують основи знань з історичної хронології, історичної географії, історичного джерелознавства та формують початкові уявлення про такі спеціальні історичні дисципліни, як археологія, палеографія, нумізмати́ка, геральдика, мемуаристика тощо. Прикметним у цьому плані є запропоноване у модельних навчальних програмах інтегрованих курсів звернення до усної історії як джерела та методу історичних знань, до основ музеєзнавства, топоніміки, джерел вивчення рідного краю тощо.

Палітра наукових дисциплін має демонструвати учням історичну науку як складну і багатогранну систему знань, яка складається з власне історії та знань про історичну науку. Включення зазначених тем визначає, з одного боку, внутрішньопредметну інтеграцію, оскільки всі дисципліни є історичними, а з іншого – міжпредметну, адже кожна дисципліна має спеціальне призначення. Тісна співпраця з іншими науками визначає її міждисциплінарну ознаку, що реалізує інтегративну функцію, коли дослідження ведуть на порубіжжі з автономними галузями знань, часто базуючись на спільних джерелах. Наприклад, ономастика має справу з лінгвістичними джерелами, картографія та історична географія спирається на географічні джерела, фольклористика базується на етнографічних джерелах (Калакура, 2004, с. 37).

Зауважимо, що зміст інтегрованого курсу для 5 класу в своїй основі вже є інтегрованим на рівні внутрішньої та міжпредметної інтеграції в межах історичної науки як системи, і своїм змістом демонструє цілісну картину історичного пізнання. Здатність виявити цей потенціал залежить не тільки від програмових установок, а й від професіоналізму вчителя. Окремо зазначимо, що у модельних навчальних програмах інтегрованих курсів колективів авторів О. Пометун та ін., М. Кафтан та ін. побудова змісту на основі міжпредметної, внутрішньогалузевої і міжгалузевої інтеграції визначена як пріоритетна психолого-дидактична характеристика.

Практичний характер спеціальних історичних дисциплін уможливило процесуальну інтеграцію, спрямовану на використання та перетворення знань. Покажемо це на прикладі діяльнісного потенціалу, що його демонструє модельна навчальна програма «Досліджуємо історію і суспільство. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти колективу авторів І. Васильків та ін. Інтегрованої взаємодії сприйняття змісту та діяльності учнів сприяють такі види навчальної діяльності як: створення усного «сценарію» відеоролика про Україну; онлайн ігри з картою; створення простих візуальних медіапродуктів (фото, листівка, комікс, книжечка, стіннівка, колаж тощо) індивідуально та в групі про територію України; складання готової мапи-пазла адміністративних одиниць України (настільної гри чи онлайн); створення реклами, логотипу рідного краю; укладання плану екскурсії рідною вулицею; моделювання археологічного дослідження; віртуальна/реальна екскурсія музеями-скансенами України та її об-

говорення; виготовлення робочого аркуша/лепбуку «Камяний вік»; учнівські активності «Малюнок на скелі/камені» – створення глиняної таблички із клинописним текстом.

Зазначимо, що діяльнісний вид інтеграції визначає поряд із предметним також модельна навчальна програма колективу авторів О. Пометун та ін., де прямо вказано, що інтеграція є основою досягнення очікуваних результатів і відбувається не лише через зміст, а й види навчальної діяльності учнів.

Названі теми, що спираються на систему та підсистеми (спеціальні історичні дисципліни) історії як науки, були осьовими у пропедевтичному курсі історії впродовж останніх десятиліть, тому перенесення їх у зміст інтегрованих курсів є ознакою імперативності як іншої базової закономірності. Ця закономірність, на думку групи дослідників, має низку наслідків, серед яких: збереження індивідуальних властивостей елементів інтегрованих знань, що дає змогу структурувати знання як за предметним, так і за проблемним принципом; функціональні параметри залежності інтегрованої системи є нелінійними; обсяг інтегрованих знань менший за обсяг елементів, що інтегруються (за рахунок якісних перетворень елементів); залежно від умов знання проявляють предметний або інтегративний характер, що зумовлено збереженням індивідуальних ознак елементів (Козловська, 2020, с. 384).

Обсяг статті унеможливорює детальний аналіз усіх зазначених вище ознак, тому зупинимося на проблемі функціональних параметрів залежності змісту та збереженні індивідуальних властивостей інтегрованих курсів.

Нелінійність у загальному значенні тлумачать як властивість систем чи процесів, що полягає у відсутності лінійної залежності одних параметрів від інших (Предборська, 2006, с. 21). Якщо йдеться про історію чи громадянську освіту як предметні галузі, то в лінійному характері розвитку абсолютизується неповторюваність історичних/суспільних явищ та ігнорується повторюваність, схожість окремих проявів суспільного життя, а в теоріях нелінійного розвитку вказується на циклічний характер розвитку суспільства, де має місце повторюваність окремих моментів історії у вигляді циклів.

Узагальнений аналіз модельних навчальних програм з інтегрованих курсів свідчить про врахування нелінійного підходу в побудові їх змісту, що зараз на часі. Так, звернення до проблеми цілісного бачення у навчанні здобувачів освіти є засадничим підходом у контексті нелінійності (Коломієць, 2010). Проте лише в деяких програмах інтегрованих курсів у пояснювальних записках знаходимо вказівку на підхід, за яким сконструйовано програму. Приміром, у програмі колективу авторів Н. Власової та ін. зазначено, що у структурі курсу поєднуються лінійний і концентричний підходи. Тоді як в програмі колективу авторів М. Кафтан та ін. немає акценту на нелінійності змісту, відтак на використання лінійної системи в її побудові вказують принципи послідовності та збалансованості. У цій програмі визначено, що відбір сюжетів, що ілюструють ті чи інші теми, запропоновано на засадах багатоаспектності, щоправда автори програми подають такий підхід лише в розумінні академічної свободи вчителя. Прикладом застосування багатоаспектності є зміст теми «Що таке історія?» у програмі колективу авторів Н. Власова та ін., де історія постає як наука та навчальний предмет, як скарбниця досвіду людства, як історична пам'ять, як історія, що твориться довкола людини, як складова культури тощо. А в програмі колективу авторів О. Гісем та ін. пропонується розглядати, наприклад, таке питання як «Стадії розвитку людського суспільства: різні підходи». Отже, багатоваріантність шляхів еволюції, що їх пропонують модельні навчальні програми з інтегрованих курсів для 5–6 класів, є ознакою нелінійності.

Ще одним прикладом подолання лінійності є звернення до концентрів у змісті інтегрованого курсу колективу авторів І. Васильків та ін. Так, у 6 класі дослідження історії відбувається через три змістові лінії – «Людина, природа і світ матеріальних речей», «Людина, світ її уявлень та ідей», «Людина, суспільство, влада», що за задумом авторів є своєрідними витками спіралей-концентрів, початок яких закладений у зміст ще 5 класу. Розробники вказують, що у їхній програмі поєднано лінійний та концентричний (нелінійний) принципи, коли історія певних терито-

рій, держав, народів вивчається неодноразово, з урахуванням вікових можливостей здобувачів освіти та зростання їхніх досягнень.

Про застосування нелінійного підходу свідчать й інші, застосовані у модельних навчальних програмах характеристики. Це, зокрема, орієнтація на внутрішнє, іманентно притаманне особистості, на пошук свого місця в складному світі, що саморозвивається, відчуття особистісної співпричетності та відповідальності, ймовірнісне сприйняття і діалогічність процесів пізнання. Так, на діалогічність процесу пізнання спрямований один із компонентів модельної навчальної програми колективу авторів О. Пометун та ін., в якій серед орієнтованих видів навчальної діяльності знаходимо завдання для пошукової, творчої, практичної роботи, запитання для розвитку діалогічного мислення тощо. Зазначимо, що ознакою нелінійного характеру модельних навчальних програм з інтегрованих курсів вважаємо і прагнення авторів сформувати в учнів дослідницькі вміння засобами проєктної діяльності, що присутня у більшості програм.

Іншою ознакою нелінійності є розподіл навчального матеріалу, який відрізняється від фіксованого. Це номадичний розподіл, якому притаманна рухомість і внутрішня здатність до самоорганізації. Такий розподіл створює простір для внутрішньої рухомості знання. Такий підхід означає не відкидання ступінчастості, а розгляд її як своєрідного «виходу за рамки», як можливості трансгресії, при цьому знання подають цілісно й у тій формі, яка відповідає віковим особливостям учнів (Кочубей, 2006, с. 38).

Питання добору змісту тем/проблем, їх структурування авторами різних модельних навчальних програм має бути темою окремого дослідження. У нашій статті ми зупинимось на проблемі тематичного взаємопроникнення та збереження індивідуальних властивостей курсів як ознаці імперативності.

Складно прослідкувати в модельних навчальних програмах баланс між інтегрованими предметами, оскільки теми проявляють то предметний, то інтегративний характер. Що стосується обсягу інтегрованих знань, то він є меншим за обсяг елементів, що інтегруються. Очевидним є невизначеність із базовими принципами конструювання змісту модельних навчальних програм, яке відбувається як за предметно-тематичним, так і проблемно-тематичним принципом, що має своє пояснення. Адже укладачі навчальних програм з історії традиційно використовують хронологічно-тематичний принцип, а в основі побудови програм із громадянської освіти лежать принципи міждисциплінарної інтеграції та проблемності. Тому важливо зберігати баланс, а проблеми громадянської освіти, що опираються на історичні знання, мають враховувати принцип історичної хронології та послідовності.

Певним ризиком для процесу пізнання, на нашу думку, видаються теми, пропонувані, наприклад, у такій послідовності (із програми колективу авторів М. Кафтан та ін.): 1. Якими були перші людські спільноти. Перші об'єднання людей: родова община, територіальна (сусідська) община, племя. 2. Села й міста в минулому і тепер. Чим відрізняються сучасні села й міста від тих, які були в минулому. Які зміни відбулися в житті людей.

Розуміння тяглості історії, відмінностей між сьогоденням і попередніми етапами розвитку різних елементів суспільного життя є важливим умінням учнів, утім, виникає питання – що і за якими критеріями слід порівнювати. Зазначимо, що спільноти – це формальні та неформальні групи людей, яких об'єднують не лише територія, а й цінності та/або ідеї. У минулому люди гуртувалися для протистояння стихії, пошуку їжі, полювання, захисту від ворогів. Нині такі спільноти формуються у фізичному та віртуальному просторах міст і сільських поселень. Цілі змінюються, і спільноти теж. При цьому незмінними залишаються принципи взаємодопомоги та готовності діяти разом заради кращого життя. Нам видається логічним критерієм для порівняння цілі та цінності спільнот, який має бути чітко визначено у тематичній конструкції.

Наведений вище приклад щодо процесу розвитку спільнот виявляє проблему з вибором тем-інтеграторів із громадянської освіти, обумовлену низкою причин. Об'єктивно у навчанні учнів громадянської освіти відсутня чітка система, тому одні автори у доборі тем спиралися на програми початкової школи, дотримуючись принципу спадкоємності, інші – орієнтувалися на чинну

навчальну програму з громадянської освіти для 10 класу, спираючись на принцип наступності, а були й ті, які брали за основу базові компетентності з громадянської освіти.

Ми зголошуємося з думкою більшості дослідників про те, що в побудові інтегрованого мислення учнів доцільним є розгортання погляду дитини від свого «Я» у малих спільнотах, таких як школа, місцева громада тощо, до розуміння особливостей великих спільнот, якими є Україна та світ, з їх особливостями у часі та просторі. Тому науково обґрунтованими темами-інтеграторами пропедевтики громадянської освіти як складника інтегрованого курсу для учнів 5 класів є такі теми, як: «Я в родині», «Я в школі», «Я в громаді», «Я – громадянин» тощо. Зазначимо, що такі інтегратори не виключають випадкових відхилень і можуть доповнюватися іншими темами, які виходять за межі предметного простору.

Узагальнений аналіз модельних навчальних програм показує, що крім тем, спрямованих на об'єднання особистісного рівня свідомості з оточенням на рівні сім'ї, громади, суспільства, у пропонованому переліку тем є проблеми, які не відповідають віку й пізнавальним можливостям учнів 5–6 класів, хоча й мають важливий громадянськознавчий зміст та, як правило, віддзеркалюють конкретні результати освітньої галузі, зазначені в Стандарті. До них віднесемо, приміром, такі: дискримінація, мова ворожнечі, діяльність ООН, зміст суспільних відносин, соціальний статус, світові релігії, основи теорії держави і права, конфлікти і способи їх подолання, протидія порушенню прав людини і громадянина, принципи і механізми функціонування демократії та ін. Такі й подібні за змістом питання зустрічаємо в змісті більшості модельних навчальних програм інтегрованих курсів для адаптаційного циклу.

Такі наші міркування виявляють проблему вибору типу інтеграції. Як показує проведений аналіз, у змісті модельних навчальних програм з інтегрованих курсів переважає об'єктна інтеграція, характерна для об'єднання знань навколо певного об'єкта, предметна (тематична) та операційна інтеграція. Збереження закономірності корелятивності потребує проблемної – комбінованої, складної – інтеграції. Проблемно-тематичний принцип побудови змісту, на відміну від більш відомого в дидактиці проблемного методу, означає, на думку В. Мисана, не лише постановку завдання, а й має пропонувати «таку змістовну тематичну конструкцію, що забезпечить розв'язання завдання. Конструювання змісту включає в себе формулювання навчальної теми як проблеми та подання набору основних положень (підтем, питань), які допоможуть розкрити тему» (Мисан, 2018, с. 40).

Нами виявлено, що проблемно-тематичний принцип як пріоритетний закладений у модельній навчальній програмі колективу авторів О. Пометун та ін.; проблемному принципу відповідають сформульовані запитання тем у програмі колективу авторів М. Кафтан та ін. Щоправда, в останній не всі теми мають детальні конструктори (підтеми) для пошуку відповідей на запропоновані питання. Інші аналізовані нами модельні навчальні програми навпаки – хибують численними підтемами, що не завжди є виправданим. У пошуку функціональних параметрів нелінійної залежності в змісті розділу чи теми можуть об'єднуватися різні інтегратори, в ролі яких виступають процеси, галузі наук, духовний потенціал, що не спрощує, а ускладнює розуміння змісту теми.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізовані константи модельних навчальних програм інтегрованих курсів для 5 класу дають нам змогу зробити такі висновки.

Громадянська та історична освіта є цілісним системним утворенням з властивостями нелінійності, варіативності, відкритості, здатності до трансформації в певних точках біфуркації. У своїй основі зміст запропонованих модельних навчальних програм з інтегрованих курсів відповідає основним засадам дидактичної інтегративності, хоч і виявляє певні проблеми із поєднання і перетворення предметно-диференційованого змісту в інтегрований, осмислення та рефлексії проблем складних систем.

Модельні навчальні програми з інтегрованих курсів є новим сміливим кроком у формуванні інтегрованого світогляду здобувачів освіти, подоланні дисперсії знання, пошуках засобів досягнення ними дійсності в багатовимірній картині світу.

Перспективи подальших наукових розвідок лежать у площині аналізу впровадження модельних навчальних програм із предметів і курсів громадянської та історичної освітньої галузі для адаптаційного циклу в практику закладів загальної середньої освіти, оцінки їх потенціалу у формуванні й розвитку ключових компетентностей та наскрізних умінь учнів, виявлення зв'язків модельних навчальних програм адаптаційного (5–6 класи) та предметного (7–9 класи) навчальних циклів.

Використані джерела

- [1] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 14 січня 2004 р. № 24. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text>.
- [2] Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- [3] Державний стандарт базової середньої освіти. Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text>
- [4] Заболотна, О. А. (2013). Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань.
- [5] Засекіна, Т.М. (2020). Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія. Київ.
- [6] Калакура, Я. (2004) Структура спеціальних історичних дисциплін як підсистеми історичної науки. Спеціальні історичні дисципліни: питання теорії та методики. 11. С. 37–52. <http://history.org.ua/JournALL/sid/11/1/2.pdf>
- [7] Козловська, І. (2012). Теоретико-методологічні основи інтеграції знань у навчальному процесі: основи дидактичної інтегративності. Молодь і ринок. 11. 31–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_11_8.
- [8] Козловська, І.М., Гаврилюк, М.В. (2020). Можливості використання закономірностей інтеграції у процесі вивчення дисциплін суспільно-гуманітарного циклу. Молодий вчений. 5 (81). 382–387. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/5/78.pdf>.
- [9] Коломієць, А.М. (2010). Нелінійність як один з методологічних орієнтирів сучасної освітньої парадигми. Філософія науки: традиції та інновації. 1(2). 203–209. <http://www.info-library.com.ua/books-text-12065.html>
- [10] Кочубей, Н. В. (2006). Нелінійне мислення в освіті. Філософські абрисы сучасної освіти: монографія. Предборська, І. (ред.). Суми. 29–41.
- [11] Короткий термінологічний словник з інноваційних педагогічних технологій. <http://xt.od.ua/73-prohrannometodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-kortkij-terminologichnij-slovník-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tehnologij>
- [12] Мельничук, С.Г. (ред.). (2004). Короткий термінологічний словник з педагогіки. Кіровоград.
- [13] Малєнко, Ю.Б. (2021). Інтеграція як концепт сучасного підручникотворення. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. 27. 123–131.
- [14] Масол Л. (2020). Інтеграція? Інтеграція... Інтеграція? (Поліцентрична інтеграція змісту загальної мистецької освіти). Мистецтво та Освіта. 1(95). 20–26.
- [15] Модельні навчальні програми. Громадянська та історична освітня галузь. <https://imzo.gov.ua/model-ni-navchal-ni-prohramy/hromadianska-ta-istorichna-osvitnia-haluz/>
- [16] Мисан, В. (2018). Роль принципів у конструюванні змісту шкільної історії. Шкільний бібліотечно-інформаційний центр, 10. 40–44.
- [17] Предборська, І. М. (ред.). (2006). Філософські абрисы сучасної освіти: Суми.
- [18] Закон України «Про повну загальну середню освіту № 463-IX.» . 16 січня 2020 р.
- [19] Смагін, І. І. (2011). Методичні засади створення і функціонування підручників із суспільствознавчих предметів у загальноосвітній школі України (1920–1990 рр.): дисертація, Київ.
- [20] Miller, D. Kholisticheskoe obrazovanie: Pedagogika predchuvstviya [Holistic Education: Pedagogy apprehension]. <http://ps.1september.ru/article.php? ID=200205007>
- [21] Nava, R. G. A Multi-dimensional Multi-level Perspective of Holistic / Nava, Ramon G. Education: An Integrated Model. <http://www.ramongallegos.com/englishversions.htm>

References

- [1] Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 14 sichnya 2004 r. # 24. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/24-2004-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
- [2] Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 23 ly`stopada 2011 r. # 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>. (in Ukrainian).
- [3] Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 30 veresnya 2020 r. # 898 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- [4] Zabolotna, O. A. (2013). Teoriya i prakty`ka al`ternaty`vnoyi shkil`noyi osvity` u krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: monografiya. Uman`. (in Ukrainian).
- [5] Zasyekina, T.M. (2020). Integraciya v shkil`nij pry`rodny`chij osviti: teoriya i prakty`ka: monografiya. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [6] Kalakura, Ya. (2004) Struktura special`ny`x istory`chny`x dy`scy`plin yak pidsy`stemy` istory`chnoyi nauky`. Special`ni istory`chni dy`scy`pliny`: py`tannya teorii ta metody`ky`. 11. S. 37–52. <http://history.org.ua/JournALL/sid/11/1/2.pdf> (in Ukrainian).
- [7] Kozlovs`ka, I. (2012). Teorety`ko-metodologichni osnovy` integraciyi znan`u navchal`nomu procesi: osnovy` dy`dakty`chnoyi integrologiyi. Molod`i ry`nok. 11. 31–35. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mir_2012_11_8. (in Ukrainian).
- [8] Kozlovs`ka, I.M., Gavry`lyuk, M.V. (2020). Mozhly`vosti vy`kory`stannya zakonomirnostej integraciyi u procesi vy`vchennya dy`scy`plin suspil`no-gumanitarnogo cy`klu. Molody`j vcheny`j. 5 (81). 382–387. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2020/5/78.pdf>. (in Ukrainian).
- [9] Kolomyecz`, A.M. (2010). Nelinijnist` yak ody`n z metodologichny`x oriyenty`riv suchasnoyi osvity`noyi parady`gmy`. Filosofiya nauky`: trady`ciyi ta innovaciyi. 1(2). 203–209. <http://www.info-library.com.ua/books-text-12065.html> (in Ukrainian).
- [10] Kochubej, N. V. (2006). Nelinijne my`slennya v osviti. Filosofs`ki abry`sy` suchasnoyi osvity`: monografiya. Predbors`ka, I. (red.). Sumy`. 29–41. (in Ukrainian).
- [11] Korotky`j terminologichny`j slovny`k z innovacijny`x pedagogichny`x tekhnologij. <http://xt.od.ua/73-prohranno-metodychne-zabezpechennia/rekomendatsii/514-korotkij-terminologichnij-slovnik-z-innovatsijnikh-pedagogichnikh-tehnologij> (in Ukrainian).
- [12] Mel`ny`chuk, S.G. (red.). (2004). Korotky`j terminologichny`j slovny`k z pedagogiky`. Kirovograd. (in Ukrainian).
- [13] Maliyenko, Yu.B. (2021). Integraciya yak koncept suchasnogo pidruchny`kotovrennya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zb. nauk. prac`. 27. 123–131. (in Ukrainian).
- [14] Masol L. (2020). Integraciya? Integraciya... Integraciya? (Policentry`chna integraciya zmistu zagal`noyi my`stecz`koyi osvity`). My`steczstvo ta Osvita. 1(95). 20–26. (in Ukrainian).
- [15] Model`ni navchal`ni programy`. Gromadyans`ka ta istory`chna osvityna galuz`. <https://imzo.gov.ua/modelni-navchal-ni-programy/hromadians-ka-ta-istorychna-osvitnia-haluz/> (in Ukrainian).
- [16] My`san, V. (2018). Rol` pry`ncy`piv u konstruyuvanni zmistu shkil`noyi istoriyi. Shkil`ny`j bibliotechno-informacijny`j centr, 10. 40–44. (in Ukrainian).
- [17] Predbors`ka, I. M. (red.). (2006). Filosofs`ki abry`sy` suchasnoyi osvity`: Sumy`. (in Ukrainian).
- [18] Zakon Ukrainy` «Pro povnu zagal`nu serednyu osvitu # 463-IX.» (16 sichnya 2020 r. (in Ukrainian).
- [19] Smagin, I. I. (2011). Metody`chni zasady` stvorennya i funkcionuvannya pidruchny`kiv iz suspil`stvoznavchy`x predmetiv u zagal`noosvitnij shkoli Ukrainy` (1920–1990 rr.): dy`sertaciya, Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [20] Miller, D. Kholisticheskoe obrazovanie: Pedagogika predchuvstviya [Holistic Education: Pedagogy apprehension]. <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007> (in English).
- [21] Nava, R. G. A Multi-dimensional Multi-level Perspective of Holistic / Nava, Ramon G. Education: An Integrated Model. <http://www.ramongallegos.com/englishversions.htm> (in English).

Zoya Vozna, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of World History and Teaching Methods, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

Tetyana Remekh, PhD in Pedagogy, Senior Researcher, Head of the Department of Social Science Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

INTEGRATED COURSES IN HISTORY AND CIVIC EDUCATION FOR THE 5TH GRADE: THEORETICAL AND CONTENT ANALYSIS

The article reveals the basic principles and approaches to integration of history and civic education in the courses of civic and history educational field in the State Standard of Basic Secondary Education of 2020. There has been made an overview of the periods of development of school social science education in Ukraine, which was accompanied by integration and disintegration, there have been highlighted external and internal factors that influenced these processes.

There have been defined new tendencies in the content of social science education on the basis of theoretical analysis of the problem of didactic integration; there have been found important constants of new model curricula in the field of civic education and history education aimed at implementation of integrated learning of 5th grade students of the New Ukrainian School. Emphasis has been placed on the basic laws of the integration process (correlativity, imperativeness, complementability), timeliness and importance of an integrated approach in teaching students educational courses, challenges to integration of history and civic education as the components of integrated courses.

The main concepts related to the integrative approach in education have been specified and correlated: integration, integrology, holistic education, integrator topics.

There have been thoroughly analyzed current model curricula of integrated courses for general secondary education institutions for the adaptation cycle compiled by a range of writing teams ("We explore history and society (integrated course)" and "Ukraine and the world. Introduction to history and civic education. The 5th and 6th grades (integrated course)")

There have been outlined the following problems: propaedeutics; linear and concentric approaches to teaching integrated courses; balance between integrated subjects in the model curricula for such courses.

Certain provisions of the article have been supported by examples.

Keywords: integration; civic and history educational field; model curricula.



Євген Хриков – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Коло наукових інтересів: дослідження теоретичних і практичних проблем управління навчальними закладами, методології педагогічних досліджень, реалізації третьої місії університетами України та світу.

✉ enxr@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5496-2753>

УДК 378.07:005.742

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-53-62>

КОЛЕГІАЛЬНЕ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЗНАЧЕННЯ, СТАН, НАПРЯМИ РОЗВИТКУ

Охарактеризовано значення колегіальності управління закладами вищої освіти яка відповідає тенденціям особистісного та соціального розвитку, забезпечує більший рівень прозорості управління, активності працівників, якості управлінських рішень, захищеності інтересів студентів та викладачів тощо. Проаналізовано стан колегіальності управління у провідних університетах України. Виявлено залежність між місцем ЗВО у рейтингах та розвиненістю системи колегіального управління. У провідних університетах країни високим є рівень розвиненості діяльності колегіальних органів. Та навпаки, у ЗВО, які не займають провідних позицій у рейтингах, функціонують тільки передбачені законами колегіальних органів, нечіткі процедури розробки колегіальних рішень, низький рівень прозорості діяльності, якості управлінських рішень. Визначено напрями подальшого розвитку колегіальності управління: формування його теоретичних основ; удосконалення законодавчих та нормативних засад; формування сучасної системи органів колегіального управління та унормування їх діяльності; залучення та підготовка до колегіального управління керівників, працівників та студентів; розробка та запровадження системи оцінки стану колегіального управління.

Ключові слова: «колегіальне управління»; «колегіальні органи»; «структура органів колегіального управління»; «стан колегіального управління»; «напрями розвитку колегіального управління».

Постановка проблеми. Зкладам вищої освіти притаманні високий рівень освіченості працівників, давні традиції демократизму та колегіальності, близькість соціальних статусів працівників, культ науки, знання, а не бездумне підкорення, велика кількість структурних механізмів детермінації поведінки підлеглих. Усі ці особливості суперечать використанню одноосібних владних ресурсів як головного механізму вирішення управлінських завдань та сприяють розвитку колегіального управління (*дали – КУ*).

Однією з провідних тенденцій розвитку сучасного світу є демократизація суспільного життя, децентралізація управління в країні, розвиток народовладдя. У закладах вищої освіти ця тенденція знаходить свій прояв у розвитку колегіальних засад управління. В останній редак-

ції Закону України «Про вищу освіту» передбачено певні кроки з розв’язання цієї проблеми: запровадження наглядових рад, підвищення ролі конференцій трудового колективу, розвиток студентського самоврядування, зміни у діяльності вчених рад тощо. У зв’язку з цим актуальною є проблема аналізу стану КУ закладами вищої освіти та визначення шляхів його подальшого розвитку, що дозволить підвищити ефективність управління ЗВО.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Бухарестському комюніке наголошується на важливості розвитку більш ефективних управлінських структур у ЗВО, зазначено необхідність підтримки залучення студентів і працівників до структур урядування на всіх рівнях (Ministerial, 2012).

У «Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки» зазначено, що одними із пріоритетних засад розвитку вищої освіти є колегіальність, залученість та розподілена відповідальність, прозорість та відкритість управління, партнерство, посилення ролі академічної громади (студентів, викладачів, дослідників) в управлінні ЗВО (Стратегія, 2020).

Про актуальність проблеми колегіальності управління свідчить дослідження провідного фахівця з менеджменту ХХ століття П. Друкера, який зазначав, що всі визнають необхідність роботи керівників на колективній основі, а на практиці панує культ особистості вищих посадових осіб (Друкер, 2002).

В останній час фахівці з управління університетами постійно підкреслюють значення колегіального управління. Так, з-поміж 5 головних елементів управління з пов’язаними з колегіальним управлінням: керівництво стейкхолдерами, академічне самоврядування, управлінське самоврядування (De Boer, 2007).

Шведські дослідники відзначають, що колегіальність – це сучасна, ефективна форма врядування, але вона ніколи не працює самостійно, а взаємодіє з іншими формами врядування, а дискусії, критика та аргументація висновків є основними рисами колегіального врядування (Kerstin Sahlin, 2016).

Але дослідження у Великій Британії показало низький рівень залученості академічного персоналу до процесів прийняття рішень в університеті, а ієрархічні моделі є застарілими та невідповідними в секторах, заснованих на знаннях. Автори дослідження пропонують здійснити відновлення більш колегіальних процесів прийняття рішень для створення професійного, ефективного підходу до управління, зміну управлінської парадигми (Васон, 2014).

Численими є дослідження ролі різних акторів колегіального управління. Так, Р. Дафт розглядає проблему мотивації працівників до участі в ухваленні рішень та засоби оцінки необхідності їх участі у цьому процесі в конкретній ситуації (Дафт, 2015), Л. Тракман висвітлює проблему участі стейкхолдерів у врядуванні університетами для забезпечення збалансованої системи, де всі озвучують свої інтереси (Тракман, 2008), Е. Каху аналізує засоби залучення студентів до університетського врядування (Кажу, 2013).

У вітчизняному науковому дискурсі є монографії, в яких детально висвітлено європейські підходи щодо управління університетами, що створює умови для об’єктивної оцінки реального стану колегіального управління в ЗВО країни (Механізми, 2020).

Методологічне значення для дослідження має трактування сутності врядування ЗВО як процесу прийняття рішень в університеті шляхом залучення різних зацікавлених сторін, з акцентом на партнерських взаємовідносинах між цими сторонами (Механізми, 2020, с. 167). Фактично така позиція є визнанням колегіальності як невід’ємної складової сучасного врядування, що відбиває його сутність. Вітчизняні фахівці за результатами аналізу практики управління також звертають увагу на залежність викладачів і студентів від адміністрації ЗВО, це перетворює їх представництво у виборних органах на суто номінальне (Механізми, 2020, с. 88).

Детально проаналізована проблема особливостей дуальної та унітарної систем управління, ролі академічної спільноти та участі студентів в ухваленні управлінських рішень (Аналіз, 2020).

Особливості різних моделей управління ЗВО розглядає і О. Моргулець. Одна із таких моделей побудована на визначенні організації як колективу людей, що виконують спільну роботу, використовуючи принципи поділу та кооперації праці (Моргулець, 2017).

На важливу особливість університетського врядування звертає увагу С. Калашнікова – воно має багато рівнів, багато акторів, правил, процедур, механізмів досягнення спільних цілей, вимагає лідерства, партнерства, розподіленої відповідальності, прозорості та відкритості (Калашнікова, 2016).

Проблемі університетської автономії, врядування та ролі управлінського лідерства, студентського самоврядування присвячені колективні роботи вчених Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України (Автономія, 2014; Розвиток, 2017).

Важливим для нашого дослідження є положення про велике значення чітко визначених процедур врядування, які дозволяють знаходити баланс між системою цінностей членів академічної спільноти і системою інтересів усіх зацікавлених у діяльності університету сторін (Драч, 2018, 60–65).

Забезпеченню об'єктивної оцінки реалізації КУ сприяє історичне дослідження діяльності вчених рад українських університетів у XIX столітті (Зеленська, 2011) та аналіз проблеми влади в управлінні навчальними закладами, впливу особистої влади керівників на розвиток колегіальних засад управління (Хриков, 2016, 121–148).

Мета статті – охарактеризувати значення, стан та напрями розвитку колегіального управління закладами вищої освіти.

Методологія дослідження. Для реалізації мети статті було розроблено методологію дослідження, яка полягала в аналізі сайтів перших 70 університетів України із рейтингу ТОП 200, законодавчих та теоретичних засад проблеми. На першому етапі дослідження було проаналізовано законодавчі засади управління ЗВО та стан дослідження цієї проблеми. На другому етапі було визначено документи ЗВО, які мали інформацію про стан колегіального управління: статuti ЗВО, положення про вчену раду, структурні підрозділи, колегіальні органи, студентське самоврядування, стратегічні плани, рішення колегіальних органів, склад вчених рад тощо. На третьому етапі проводився аналіз та узагальнення інформації щодо таких питань: які повноваження мають колегіальні органи, яким є перелік колегіальних органів (далі – КО), які нормативні документи регулюють діяльність КО, хто очолює діяльність КО, які зміни у розвитку КО передбачають стратегічні плани, які рішення ухвалюють КО, якість рішень КО, які заходи щодо розвитку колегіальності в управлінні планують ЗВО. На четвертому етапі було виокремлено головні особливості колегіального управління в досліджених ЗВО. Вся отримана інформація дозволила на п'ятому етапі дослідження охарактеризувати значення КУ, його потенційні загрози та напрями подальшого розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Узагальнення теоретичних, правових засад КУ, ретроспективний аналіз власного управлінського досвіду, тривале спостереження за управлінською діяльністю ЗВО дозволяє охарактеризувати його значення та виокремити три головні виміри КУ: його соціальну роль, вплив на особистий розвиток, вплив на ефективність управління.

КУ відповідає тенденціям соціального розвитку. В Україні з кожним роком набуває сили процес децентралізації влади її наближення до громадян. Тому розвиток колегіальних засад в управлінні ЗВО відповідає потребам сьогодення. ЗВО мають бути носіями провідних тенденцій соціального розвитку, а не здоганяти зміни, які вже відбулися. Окрім того колегіальність більшою мірою відповідає різноманітності навколишнього світу за рахунок збільшення кількості центрів прийняття рішень, диференціації та спеціалізації управлінських структур, збільшення кількості суб'єктів процесу управління.

ЗВО у наш час є дуже складним, багатокомпонентним утворенням, відкритою системою тому управління закладами вищої освіти постійно ускладнюється, зростає обсяг управлінських завдань. Ієрархічні системи не можуть відповідати новій управлінській ситуації за рахунок їх більшої консервативності, кількісної обмеженості, можливості суб'єктивних інтересів керівників.

КУ відповідає не тільки тенденціям розвитку суспільства, а і тенденціям розвитку особистості сучасної людини, яка бажає брати активну участь у тому, що відбувається навколо, осо-

бисто впливати на ці процеси. Колегіальність формує активного громадянина країни, що сприяє її розвитку.

Колегіальний підхід до прийняття рішень у наш час – це засіб, за допомогою якого можна зберегти фундаментальні цінності університету, збалансувати суперечливі цілі різних категорій стейкхолдерів та виконати свої зобов'язання перед державою і своїм регіоном та таким чином забезпечити соціальну відповідальність ЗВО.

У наш час у світі існують різні моделі управління ЗВО – переважно орієнтовані на одноосібну владу керівників, орієнтовані на поєднання одноосібної і колегіальної влади, орієнтовані на колегіальні засади управління, але все більше поширення набуває колегіальна модель управління. Одноосібна, ієрархічна модель управління передбачає, що рішення приймають одні, а виконувати їх мають інші, що значно знижує умотивованість та активність працівників. Тому колегіальність управління дозволяє підвищувати рівень умотивованості та активності працівників. Окрім того, одноосібна, ієрархічна модель управління обумовлює концентрацію влади та відповідальності за стан справ керівником, а колегіальне управління є одним із засобів розподілу влади та відповідальності між членами спільноти ЗВО. Вони починають відчувати відповідальність за прийняття стратегічних та поточних управлінських рішень, які визначають розвиток закладу, його основні напрямки діяльності, тому КУ є ефективним механізмом врядування. Ще одною особливістю ієрархічної системи є те, що вона має більші потенціальні корупційні загрози, а колегіальна система – менші за рахунок більшого рівня прозорості управління та того, що базується не на інтересах ієрархічних керівників, а на науковому знанні. Колегіальність створює більші можливості для контролю діяльності керівників, уникнення суб'єктивних інтересів, забезпечує об'єднання зусиль усіх гілок влади на реалізацію місії ЗВО.

Авторитарний стиль управління, якій панує при ієрархічній системі управління, унеможливує колегіальність, він обумовлює формальний демонстраційний характер діяльності КО, які за таких умов стають засобом легітимізації одноосібної влади ректора, а ЗВО перетворюється на «ректорську вотчину». Тому широке поширення колегіальних засад діяльності у ЗВО забезпечує перехід до демократичного стилю управління. Дуже часто викладачі не сприймають менеджерів як своїх колег, а студенти з настоорогою ставляться до викладачів. Колегіальність позитивно впливає на модернізацію стосунків керівників, працівників, студентів між собою, обумовлює формування у всіх сучасних етичних цінностей тому, що вона базується на співпраці, дискусії, обговоренні проблем.

Розвиток колегіальних засад управління у ЗВО не може бути здійсненим тільки за бажанням керівників або працівників та студентів. Такий розвиток передбачає Закон України «Про вищу освіту», «Про освіту», міжнародні освітні документи (Закон, 2014; Верховна, 2017; Ministerial, 2012).

Важливою особливістю КУ є те, що воно обумовлює більший рівень обґрунтованості та якості управлінських рішень за рахунок залучення більшої кількості працівників до їх розробки, використання сталих форм діяльності КО, участі у їх діяльності носіїв сучасного наукового знання, пріоритету наукової логіки над бюрократичною.

Однією з особливостей сучасного світу є його демократичність, спрямованість на захист інтересів кожної людини. Саме КУ дозволяє більшою мірою захищати інтереси студентів та викладачів – головних суб'єктів освітнього процесу – та залучати їх до ухвалення важливих рішень, від яких залежать численні аспекти їх життєдіяльності.

КУ пов'язане з активним особистим розвитком членів університетських спільноти. Спільнота забезпечує формування управлінського досвіду у широкого кола працівників ЗВО, студентів, це позитивно впливає на формування управлінської культури закладу та ефективність його діяльності. Такого ефекту досягають за рахунок використання наукових процедур аналізу, наукової дискусії, наукового проєктування, чітко визначених, науково обґрунтованих процедур діяльності. Об'єктивно рішення наукової спільноти мають бути більш якісними ніж рішення окремих керівників по вертикалі. Колегіальність значно розширює світогляд працівників, які ма-

ють виходити за межі своєї повсякденної діяльності, починають краще розуміти системні особливості ЗВО, стають носіями та провідниками спільних цінностей. КУ передбачає переважно вимоги до керівників ЗВО: з одного боку йдеться про професіоналізацію діяльності керівників, а з іншого боку – про сформованість лідерських якостей. Професіоналізм дозволяє системно бачити проблеми управління, значення його колегіальності, а лідерські якості забезпечують орієнтацію на результативність діяльності та членів колективу, а не особисту владу.

Але КУ має певні потенційні вади та загрози:

- може породжувати безвідповідальність за рахунок послаблення особистої відповідальності працівників;
- може породжувати анархію за рахунок значного розширення суб'єктів управління, наявності великої кількості думок;
- КУ є потенційно більш складною системою з великою кількістю управлінських центрів, що може ускладнювати процес управління;
- колегіальні процедури вимагають більшого часу для їх реалізації та не завжди можуть забезпечувати оперативність управління;
- бюрократичні ієрархічні процедури реалізуються в межах посадових обов'язків керівників, а колегіальні процедури реалізуються переважно на громадських засадах та не регламентуються посадовими обов'язками;
- КУ не відповідає поширеній ієрархічній системі управління освітою в Україні. Значна кількість працівників управлінських структур вважає, що ієрархічна система більшою мірою відповідає реалізації завдань розвитку вищої освіти;
- КУ не відповідає пануючим тривалим традиціям управління ЗВО та життєвому досвіду працівників та студентів. Усі сучасні покоління працівників та студентів ЗВО жили та живуть за умов панування ієрархічної системи управління.
- КУ не відповідає рівню підготовки сучасних менеджерів ЗВО. Серед сучасних керівників ЗВО мало професійних менеджерів. Якщо для більшості інших видів професійної діяльності наявність професійної освіти є необхідною умовою, то для керівництва ЗВО поширеною є думка про достатність управлінського досвіду.

Аналіз сайтів ЗВО дозволила з'ясувати численні особливості діяльності КО. Систему таких органів у ЗВО складають: конференції трудового колективу, конференція студентів, наглядова рада, вчена рада, адміністративна рада, ректорат, рада деканів, деканати, рада факультетів, інститутів, рада молодих учених, профспілковий комітет, студентська рада, студентський парламент, студентський ректорат, студентський сенат, старостат, студентський деканат, спілка іноземних студентів і аспірантів, спілка студентів і молоді університету, студентська рада гуртожитків, асоціація випускників, рада старійшин, рада з інформатизації, наукова рада, рада із забезпечення якості вищої освіти, рада стратегічного розвитку, рада роботодавців, рада інвесторів, тимчасові або постійні комісії Вченої ради, комісія з питань охорони праці, комісія з трудових спорів, контрольно-ревізійна комісія, координаційна рада комплексних наукових тем, атестаційна комісія університету тощо. Частіше всього КО мають назву «рада», «комісія», «комітет». Ці поняття підкреслюють колективний характер діяльності цих органів. Тимчасові та постійні комісії вчених рад існували в університетах України ще у XIX столітті.

Головним, постійно функціонуючим КО у ЗВО є вчена рада. Аналіз показав, що 80% вчених рад ЗВО очолюють ректори, а інші 20% очолюють перші проректори, декани, радники ректорів (ректори в минулому) та, інколи, знані вчені. За українськими законами ЗВО очолюють ректори, які мають одноосібну владу. Вчена рада ЗВО має урівноважити одноосібні та колегіальні засади управління, але якщо вчену раду очолює ректор, то ми отримуємо ще один інструмент одноосібної влади. Окрім того вчена рада за своїм складом не є радою вчених. Майже половину її членів є ті, хто за своїми посадами є менеджерами різного рівня, та студенти.

Закономірним є питання: чи може гальмувати розвиток колегіальності те, що вчені ради очолюють переважно ректори? Однозначної відповіді на це запитання немає. У ЗВО, в яких є

сталі традиції та процедури колегіального управління, та ректор є його прибічником, він розуміє його значення та механізми функціонування, КУ може стати головним засобом вирішення управлінських завдань. Але, якщо всього цього немає, то колегіальність набуває формального, демонстраційного характеру. На наш погляд, ректор має працювати за принципом «влада мені необхідна тільки для того, щоб відати її колегіальним органам». Така ситуація стає можливою, якщо керівник головним своїм завданням вважає побудову системи управління ЗВО, в якій важливу роль будуть відігравати КО.

Позитивно можна оцінити процедуру діяльності вченої ради Криворізького національного університету, яка передбачає оприлюднення, обговорення та доопрацювання проєктів нормативних документів закладу. Так, зараз проводиться обговорення та доопрацювання 5 нових університетських документів. Але є і інші приклади, коли проєкти рішень вченої ради оприлюднюються за день до засідання і спроби навіть фахівців з проблеми ввести певні зміни не дають результатів. Перший приклад процедури діяльності вченої ради дає значні підстави вважати діяльність КО неформальною та ефективною. А другий приклад дає підстави перевірити, яка із причин такої ситуації відповідає дійсності: у закладі немає процедури розробки, обговорення та затвердження таких документів; діяльність ради є формальною-демонстраційною та функціонує як засіб легітимізації рішень керівництва університету; керівники університету вважають, що всі ініціативи мають бути тільки від них.

Відмінність різних КО полягає у тому, яке коло питань вони розглядають – комплексне (вчена рада, ректорат, деканат) або спеціалізоване (комісії, комітети, ради). Окрім того є КО, які мають у своєму складі тільки керівників (ректорат, деканат), а є такі, які мають у складі, як керівників, так і рядових працівників, студентів. Розгляд ректорату, деканату, кафедри як КО є дещо умовним, тому, що КО – це засіданням цих органів.

Значно відрізняється підхід до КО загальноуніверситетського рівня в європейських країнах. Так, наприклад, в Університеті ім. Павла Йозефа Шафарика в Кошицях функціонують: керівництво університету, колегія ректора, вчена рада, академічна рада, адміністративна рада. Головними особливостями такої структури КО є те, що у вчену раду входять тільки провідні вчені, а в академічну раду – доценти, професори та студенти. На наш погляд, такий підхід до складу та розподілу повноважень КО є більш ефективним він забезпечує більший рівень спеціалізації та якості управлінських рішень (Університет, 2022).

За результатами дослідження структури загальноуніверситетських КО 22 європейських країн з'ясовано, що в 13 країнах ЗВО мають дуальну форму управління, яка передбачає наявність двох структур управління – органу типу «сенат» і органу типу «рада», які поділяють повноваження щодо прийняття рішень. Дев'ять країн мають унітарну форму управління, яка характеризується тим, що повноваженнями щодо прийняття рішень в університеті володіє один керівний орган – сенат або рада (Аналіз, 2020, 120–123). Зрозуміло, що Україна має унітарну систему управління, яка може бути ефективною за умов чіткого визначення та реалізації процедур КУ.

Структура КО різних ЗВО значно відрізняється. Так, наприклад, у СумДУ функціонують вчена рада, ректорат, деканати, рада з інформатизації, наукова рада, рада із забезпечення якості вищої освіти, комісія з профілактики правопорушень, рада з питань організації харчування, наукове товариство студентів (слухачів), аспірантів, докторантів і молодих учених, координаційна рада з питань підтримки університетських стартапів, комісія з етики (добросовісності) та управління конфліктами.

У НаУКМА функціонує розвинена система комітетів: фінансів, фандрайзингу, грантової діяльності, з науки та видавничої діяльності, з якості освіти, з етики наукових досліджень, зі стратегічного розвитку, протидії дискримінації, сексуальним домаганням, булінгу. Фактично структура КО характеризує пріоритетні напрями діяльності, систему цінностей, рівень управління та за умов неформальної їх діяльності визначає результативність функціонування ЗВО.

В університетських документах немає чіткості у визначенні статусу ректорату. Часто його разом із приймальними комісіями, відповідно до Закону «Про вищу освіту», називають робо-

чими органами. У деяких ЗВО є положення про ректорат, але ці положення визначають дуже широкі повноваження ректорату. Будь-який КО управління має приймати управлінські рішення, а робочі органи таких рішень не ухвалюють, тому ректорат – це КО, а приймальна комісія – це робочий орган. Окрім того, на наш погляд, ректорат має вирішувати поточні управлінські завдання, а більш масштабні завдання мають розглядати КО, в яких представлені різні категорії працівників ЗВО.

Серед комісій, комітетів є такі, які відповідають особливостям КО та ухвалюють управлінські рішення, а є такі, які виконують переважно дорадчі функції та готують проекти рішень, які розглядають на засіданнях КО більш високого рівня. Але практика управління провідних університетів, де чітко визначені процедури діяльності таких КО, свідчить, що проекти їх рішень КО більш високого рівня ухвалюють без змін, тому вони є дещо умовно дорадчими.

Коли владних повноважень КО мають визначити закони, статут ЗВО та положення про ті чи інші КО. Але в наявній управлінській ситуації переважно від ректора залежить, які свої повноваження він делегує КО.

Як правило, серед КО не називають кафедру, але вона за своєю сутністю є колегіальним утворенням. Аналіз показав, що в положеннях про кафедру немає чіткого визначення ролі засідань кафедри – чи є обов'язковим виконання рішень кафедри. Але найчастіше принцип одноосібної влади, який панує на більш високих рівнях управління ЗВО, проектується і на кафедральний рівень ухвалення управлінських рішень.

У ході дослідження виявлено залежність між місцем ЗВО у рейтингу ТОП 200 та розвиненістю системи КО. У провідних університетах країни високим є рівень розвиненості системи КО. Про це свідчить розгалужена система КО, нормативна визначеність їх повноважень, наявність сталих процедур діяльності, залучення до колективного управління широких кіл працівників, студентів, відповідність структури КО головним напрямам діяльності ЗВО, якість управлінських рішень та, як наслідок, висока ефективність діяльності закладу. Та навпаки, у ЗВО, які не займають провідних позицій у рейтингах, функціонують тільки передбачені законами КО, незрозумілі процедури розробки колегіальних рішень, низький рівень прозорості діяльності, поширена формальність, неконкретність частини рішень, ухвалених КО.

Аналіз свідчить, що те, що декларують закони щодо колегіальності управління, та те, що є на практиці, часто не збігається. У бізнесі вже відбувся відхід від ієрархічних підходів в управлінні, а в ЗВО він панує, його підтримують законодавчі засади та тривалі традиції. Закон України «Про вищу освіту» має половинчастий характер, з одного боку він обумовлює розвиток колегіальних засад, а з іншого – він створює умови для збереження старої ієрархічної системи управління.

У Законі «Про вищу освіту» є й інші суперечності. Зокрема зазначено, що вчена рада «визначає стратегію...», «ухвалює фінансовий план...» «ухвалює рішення про розміщення власних надходжень...» і водночас передбачено, що «рішення вченої ради закладу вищої освіти вводяться в дію рішеннями керівника закладу вищої освіти» (Закон, 2014). Але в такому випадку вчена рада не визначає і не ухвалює, а тільки готує проекти рішень. Тому для удосконалення цього закону треба більш чітко використовувати понятійну систему та визначити повноваження різних суб'єктів управлінської діяльності.

Проведене дослідження дає змогу зробити висновок, що у тих закладах, де керівники розуміють значення колегіальності та будують систему управління на її засадах, такий підхід стає провідним чинником розвитку ЗВО, дозволяє оптимально поєднувати механізми одноосібного та колегіального управління. У наявній ситуації професіоналізм керівників стає умовою розвитку КУ. Але розвиток вищої освіти неможливо узалежнювати тільки від суб'єктивного чинника, тому треба зробити наступний крок у інституалізації КУ, що дозволить узгодити інтереси керівників, викладачів, студентів, регіональних стейкхолдерів та таким чином підвищити ефективність розвитку ЗВО та всієї країни.

Недостатню ефективність КУ обумовлює низка чинників: керівники ЗВО не бажать надавати реальні повноваження КО, тому колегіальність має демонстраційний характер і не є та

кою за сутністю; відсутність у більшості ЗВО професійних менеджерів, здатних забезпечити реальну колегіальність управління; недостатнє поширення ефективного досвіду КУ; використання колегіальних підходів до управління ЗВО недостатньо теоретично обґрунтоване; відсутні критерії, методики моніторингу стану колегіального управління; недостатньо чітке визначення меж КУ у законодавчих та внутрішніх документах ЗВО; відсутність реальних повноважень у КО; не сформованість у працівників ЗВО готовності до ефективної участі у КУ складниками якої є вмотивованість, сформованість умінь аналізувати, проектувати діяльність закладу, вести дискусію, контролювати виконання певних рішень та планів тощо.

Проведене дослідження дозволяє визначити напрями подальшого розвитку колегіальності управління: формування його теоретичних основ; удосконалення законодавчих та нормативних засад; формування сучасної системи органів колегіального управління та унормування їх діяльності; залучення та підготовка до колегіального управління керівників, працівників та студентів; розробка та запровадження системи оцінки стану колегіального управління.

Для подальшого розвитку колегіального управління ЗВО доцільно зробити такі кроки: проаналізувати ефективність своєї діяльності, зміни позицій у рейтингах, недостатньо ефективні напрями діяльності, стратегічні напрями розвитку; проаналізувати роль КО в досягненні результатів діяльності ЗВО; визначити засоби підвищення ефективності діяльності наявних КО та необхідність створення нових КО; удосконалити або розробити нові нормативні документи щодо діяльності КО (положення, регламенти, процедури діяльності), оприлюднити нові документи організувати їх обговорення та затвердження; сформувати склад нових КО, організувати підготовку членів КО до нової для них діяльності, визначити критеріїв оцінки діяльності КО, залучити відповідні кафедри до розробки аналітичного інструментарію діяльності КО; здійснювати щорічну оцінку діяльності КО та реалізації колегіальних засад управління закладом.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямку.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що колегіальність управління, яка забезпечує залучення широких кіл стейкхолдерів до ухвалення управлінських рішень, можна розглядати як один із головних чинників ефективності діяльності ЗВО. У провідних університетах країни рівень розвитку колегіальності управління є вищим, але у більшості закладів він є низьким. Таке становище обумовлює недостатня теоретична, законодавча, нормативна обґрунтованість колегіальності управління, недосконалість їх структури, недостатня готовність до КУ керівників, працівників та студентів. Подолання цих вад є умовою подальшого розвитку КУ. Актуальним для вирішення проблеми у майбутньому є обґрунтування системи оцінки стану колегіальності управління ЗВО.

Використані джерела

- [1] Закону України «Про вищу освіту». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82#Text>.
- [2] Закон України «Про освіту». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- [3] Калашникова, С. (ред.). (2020а). Аналіз провідного вітчизняного та зарубіжного досвіду щодо механізмів реалізації ефективного врядування в університетах: аналітичні матеріали у двох частинах. Київ: Прінтеко.
- [4] Калашникова, С., Луговий В., Таланова, Ж. (ред.). (2014). Автономія та врядування у вищій освіті: збірник наукових праць. Київ, Україна.
- [5] Trakman, L. (2008). Modelling University Governance. Higher Education Quarterly. Blackwell Publishing, Oxford. Vol. 62, 1/2, 64-83.
- [6] Ministerial conference Bucharest Communiqué. (2012). <https://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html>
- [7] Bacon, E. (2014). Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial university. <https://www.lfhe.uk>
- [8] Драч, І. (2018). Управління дослідницькою діяльністю в системі університетського врядування: характеристика та закономірності. Вища освіта України. 3 (70), 60–65.

- [9] Друкер, П. (2002). Задачи менеджмента в XXI веке. Москва, Россия.
- [10] Дафт, Р. (2015). Менеджмент. Питер, Россия.
- [11] Зеленська Л. (2011). Учена рада університету: історія, теорія, досвід: монографія. Харків, Україна.
- [12] Університет ім. Павла Йозефа Шафарика в Кошицях. (2022). <https://www.upjs.sk/ua/upjs/o-univerzite/>
- [13] Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021–2031 роки. (2020). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitkuvishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
- [14] De Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. New forms of governance in research organizations. Germany: Research Institute for Public Administration Speyer Springer. 137–152.
- [15] Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. Studies in Higher Education. Texas, USA. 38:5. 758–753.
- [16] Sahlin, K. & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). Collegiality in modern universities – the composition of governance ideals and practices. Nordic Journal of Studies in Educational Policy. University of Gävle, Sweden. 203.
- [17] Калашнікова, С. (2016). Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти: навч. посіб. Київ: Пріоритети.
- [18] Калашнікова, С. (ред.). (2020b). Механізми реалізації ефективного врядування в університетах України в умовах євроінтеграції: методичні рекомендації. Київ, Прінтеко.
- [19] Моргулець, О. (2017). Управління вищим навчальним закладом як суб'єктом ринку: монографія. Київ: КНУТД.
- [20] Калашнікова, С. (ред.). (2017). Розвиток інституційного потенціалу університетів у контексті глобального лідерства: колективна монографія. Київ, Інститут вищої освіти НАПН України.
- [21] Хриков, Є. (2016). Управління навчальним закладом. Ч.1. Харків, Україна.

References

- [1] Zakonu Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find=1&text=%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%83%D1%82#Text>. (in Ukrainian).
- [2] Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. (in Ukrainian).
- [3] Kalashnykova, S. (red.). (2020a). Analiz providnoho vitchyznianoho ta zarubizhnoho dosvidu shchodo mekhanizmiv realizatsii efektyvnoho vriaduvannia v universytetakh: analitychni materialy u dvokh chastynakh. Kyiv: Printeko. (in Ukrainian).
- [4] Kalashnykova, S., Luhovyi V., Talanova, Zh. (red.). (2014). Avtonomiia ta vriaduvannia u vyshchii osviti: zbirnyk naukovykh prats. Kyiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- [5] Trakman, L. (2008). Modelling University Governance. Higher Education Quarterly. Blackwell Publishing, Oxford. Vol. 62, 1/2, 64–83. (in English).
- [6] Ministerial conference Bucharest Communiqué. (2012). <https://www.ehea.info/cid101043/ministerial-conference-bucharest-2012.html> (in English).
- [7] Bacon, E. (2014). Neo-collegiality: restoring academic engagement in the managerial university. <https://www.lfhe.uk> (in English).
- [8] Drach, I. (2018). Upravlinnia doslidnytskoiu diialnistiu v systemi universytetskoho vriaduvannia: kharakterystyka ta zakonmirnosti. Vyshcha osvita Ukrainy. 3 (70), 60–65. (in Ukrainian).
- [9] Друкер, П. (2002). Zadachy menedzhmenta v KhKhI veke. Moskva, Rossyia. (in Russian).
- [10] Daft, R. (2015). Menedzhment. Pyter, Rossyia. (in Russian).
- [11] Zelenska L. (2011). Uchena rada universytetu: istoriia, teoriia, dosvid: monohrafiia. Kharkiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- [12] Universytet im. Pavla Yozefa Shafaryka v Koshtsiakh. (2022). <https://www.upjs.sk/ua/upjs/o-univerzite/> (in Ukrainian).
- [13] Stratehiia rozvytku vyshchoi osvity v Ukraini na 2021–2031 roky. (2020). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitkuvishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf> (in Ukrainian).
- [14] De Boer, H., Enders, J., & Schimank, U. (2007). On the way towards new public management? The governance of university systems in England, the Netherlands, Austria, and Germany. New forms of governance in research organizations. Germany: Research Institute for Public Administration Speyer Springer. 137–152. (in English).

- [15] Kahu, E. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*. Texas, USA. 38:5. 758–753. (in English).
- [16] Sahlin, K. & Eriksson-Zetterquist, U. (2016). Collegiality in modern universities – the composition of governance ideals and practices. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. University of Gävle, Sweden. 2–3. (in English).
- [17] Kalashnikova, S. (2016). Rozvytok liderskoho potentsialu suchasnoho universytetu: osnovy ta instrumenty: navch. posib. Kyiv: Priorityety. (in Ukrainian).
- [18] Kalashnykova, S. (red.). (2020b). Mekhanizmy realizatsii efektyvnoho vriaduvannia v universytetakh Ukrainy v umovakh yevrointehratsii: metodychni rekomendatsii. Kyiv, Printeko. (in Ukrainian).
- [19] Morhulets, O. (2017). Upravlinnia vyshchym navchalnym zakladom yak subiekтом rynku: monohrafiia. Kyiv: KNUTD. (in Ukrainian).
- [20] Kalashnykova, S. (red.). (2017). Rozvytok instytutsiinoho potentsialu universytetiv u konteksti hlobalnoho liderstva: kolektyvna monohrafiia. Kyiv, Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. (in Ukrainian).
- [21] Khrykov, Ye. (2016). Upravlinnia navchalnym zakladom. Ch.1. Kharkiv, Ukraina. (in Ukrainian).

Yevhen Khrykov, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Public Service and Management of Educational and Social Institutions of Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine*

COLLEGIATE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: SIGNIFICANCE, STATUS, DIRECTIONS OF DEVELOPMENT

The article describes the essence, state and directions of development of collegial management of higher education institutions. To achieve the goal of the study, a methodology was developed which consisted in the study of legislative and theoretical principles of the problem, analysis of sites of 70 universities of Ukraine.

The author notes that collegiality corresponds to the trends of personal and social development, provides a greater level of transparency of management, activity of employees, quality of management decisions, protection of interests of students and teachers and more.

The analysis of university sites allowed to determine the structure of collegial bodies, the peculiarities of the regulation of their activities, the composition of the heads of Academic Councils, the peculiarities of the decisions they make.

The study of the activities of higher education institutions revealed the relationship between the place in the TOP 200 ranking and the development of the system of collegial management. The level of development of the system of collegial bodies is high in the leading universities of the country. This is evidenced by their extensive system, normative definition of their powers, the existence of sustainable procedures, involvement in the collective management of a wide range of employees, students, compliance with the structure of collegial bodies. Conversely, in higher education institutions that do not occupy leading positions in the rankings, there are only collegial bodies provided by law, unclear procedures for developing collegial decisions, low level of transparency, formality of some decisions made by collegial bodies.

For further development of collegial management, it is proposed to improve the legal framework for its implementation, align the objectives of higher education institutions and the structure of collegial bodies, ensure a clearer regulation of their activities, training members of collegial bodies and systematic analysis of collegial management.

As a task for further research the substantiation of criteria of an estimation of a condition of collegial management is defined.

Keywords: collegial management; collegial bodies; structure of collegial management bodies; state of collegial management; directions of development of collegial management.



Любов Мальяр – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Коло наукових інтересів: розвиток шкільної та педагогічної освіти на Закарпатті (XIX – XX ст.); методика навчання освітньої галузі «Мови і літератури» у початковій школі. .

✉ lyubov.malyar@uzhnu.edu.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-1589-7178>

Галина Шикітка –

кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет».

Коло наукових інтересів: освітньо-виховний потенціал педагогічних товариств Закарпаття; методика навчання освітньої галузі «Математика» у початковій школі.

✉ ms.galina682@ukr.net



УДК: 37.026:37.041:37.04(043.5)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-63-69>

ІНКЛЮЗІЯ В УМОВАХ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ

У статті окреслено наявні тенденції щодо інклюзії сучасної освіти в дошкільному навчальному закладі та в початковій школі. Охарактеризовано основні виразні особливості інклюзивної дошкільної та початкової освіти. Окреслено різницю між інтеграцією дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес й інклюзивною освітою. Проаналізовано переваги дошкільної інклюзивної освіти. Визначено основні проблеми інклюзивної початкової освіти в Україні та запропоновано шляхи їх розв'язання. Проаналізовано вплив інклюзивної дошкільної освіти на результати навчання, виховання, розвиток і соціальну інтеграцію дітей.

Ключові слова: інклюзія, початкова освіта, дошкільна освіта, інтеграція.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Інклюзивна дошкільна освіта передбачає спільне навчання в установі дошкільної освіти здорових дітей і дітей з особливими освітніми потребами, яке є необхідним насамперед для того, щоб розв'язати проблеми соціальної адаптації останніх. У такий спосіб у дитячому співтоваристві виховують толерантність і рівноправне ставлення до дітей-інвалідів.

Найбільш ефективним є розв'язання означеної проблеми у ситуації, коли інклюзивною стає саме дошкільна освіта, адже діти дошкільного віку не мають упереджень щодо однолітків, які

з різних причин є не такими, як усі. Багаторічний досвід інклюзивної освіти в Англії дав змогу дослідникам довести ефективність інклюзивного навчання для здорових дітей та дітей з особливими освітніми потребами (Давиденко, 2015).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з активно обговорюваних останнім часом проблем в системі освіти є інклюзія. Поняття «інклюзія» було введено в обіг на Всесвітній Конференції освіти осіб з особливими потребами та відображено в Саламанській Декларації осіб з особливими потребами (Саламанська..., 1994). Поняття «інклюзія» (від англійського inclusion – включення), ще не має чіткого визначення, науковці вживають різні його формулювання. Інклюзія виступає як принцип і як концепція; модель освіти і форма інтеграції; процес визнання і збільшення участі; приналежність до спільноти, можливість участі; соціокультурна технологія тощо (Шевцов, 2004, с. 65).

У міжнародних документах інклюзивну освіту найчастіше трактують як органічне поєднання спеціальної та загальної освіти з метою створення умов для подолання у дітей соціальних наслідків генетичних і біологічних відхилень розвитку, політику держави, спрямовану на повне включення всіх дітей у загальноосвітній процес, їх соціальну адаптацію, незалежно від віку, статі, етнічної, релігійної приналежності, особливості розвитку шляхом активної участі сім'ї, корекційно-педагогічної та соціальної підтримки персональних потреб дитини (Беленька та інш., 2009, с. 23).

Інклюзивна освіта на сьогодні – це закономірний процес розвитку освіти, що базується на визнанні того, що всі учні можуть навчатися разом у всіх випадках, коли це є можливим, незважаючи ні на які труднощі або відмінності, які існують між ними; як механізм забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти для учнів з різними освітніми потребами (Валентик, 2010, с. 45).

Інклюзивне навчання та виховання – це організація спеціальної освіти, за якої навчання та виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку здійснюється одночасно з особами, які таких особливостей не мають.

За умов інклюзивної освіти навчальний процес організовують у такий спосіб, що всі учні, незалежно від їх особливостей (психофізичних, культурних, соціальних, мовних тощо) і здібностей, є включеними в загальну освітню систему і навчаються в установах основної та додаткової освіти, що враховують їх особливі освітні потреби і надають їм необхідну підтримку (Колупаєва, 2007, с. 64).

У міжнародній практиці інклюзивна освіта організовується і розвивається для забезпечення рівних можливостей в отриманні освіти учнів з різними освітніми потребами: обдарованих і талановитих дітей; дітей з порушеннями поведінки, з девіантною поведінкою; дітей, які представляють національні меншини і сім'ї мігрантів, біженців, вимушених переселенців; дітей, які перебувають в соціально небезпечному становищі; дітей з особливостями психофізичного розвитку тощо (Софій та інш., 2000, с. 112).

В Україні система освіти передбачає цілеспрямовану роботу з різними групами учнів з особливими освітніми потребами в межах єдиного освітнього простору, включення всіх в єдиний спільний освітній процес. Інклюзія передбачає реформування навчальних закладів та перепланування навчальних приміщень у такий спосіб, щоб вони відповідали потребам всіх без винятку дітей. Н. Софій деталізує цей термін, вказуючи, що інклюзія забезпечується лише за умови відсутності в навчальному закладі фізичних, психологічних або інших бар'єрів, і за наявності компетентних педагогів, відповідного методичного та технічного оснащення. (Софій та інш., 2000, с. 112)

Отже, «концептуальною основою інклюзії є врахування розмаїття усієї учнівської спільноти та визначення особливих потреб, а не порушень розвитку, та задоволення особливих освітніх потреб не тільки учнів з психофізичними вадами, а всіх дітей, які мають ті чи інші відмінності, зумовлені культурним середовищем, етнічною приналежністю, мовними, релігійними, соціально-економічними причинами, рівнем навчальних здібностей та іншими чинниками, що впливають на розвиток та навчання дітей» (Колупаєва, 2019, с. 8)

Формулювання цілей статті. Мета дослідження – окреслити наявні тенденції щодо інклюзії сучасної освіти в дошкільному навчальному закладі та в початковій школі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Багато хто з батьків побоюється, що педагог або вихователь приділятиме здоровим дітям недостатньо уваги, оскільки йому постійно доведеться витратити свій дорогоцінний час на дітей з особливими потребами. Однак на практиці у звичайну групу включають не більше 2–3 дітей з особливими потребами, і педагог приділяє їм стільки ж уваги, скільки і здоровим дітям. Якщо йдеться про дітей з особливими потребами з достатнім рівнем інтелекту, то вони зазвичай не мають жодних додаткових потреб, які б змушували педагога затримувати всю решту групи дітей у процесі навчання. Для дітей з особливими потребами дошкільна освіта, отримана на загальних підставах – це реальний шанс позбутися багатьох труднощів соціально-психологічного характеру, з якими вони змушені стикатися.

Інклюзивна дошкільна та початкова освіта як нова концепція ґрунтується на інших цінностях, ніж традиційна освіта та потребує зміни звичних, сформованих за тривалий час уявлень. Це процес розвитку загальної освіти, метою якого є доступність освіти для всіх, пристосованість до різних запитів усіх дітей, що забезпечує доступ до освіти насамперед для дітей з особливостями психофізичного розвитку як фокус-групи.

У розвитку інтеграційних тенденцій в дошкільній та початковій освіті можна виокремити такі етапи:

- 1) мейнстрімінг (mainstreaming) – загальний потік – переважає фізична інтеграція та навчання дитини-інваліда здійснюється за окремою програмою;
- 2) інтегроване навчання та виховання – переважає освітня інтеграція і навчання за типовими програмами відповідної спеціальної школи;
- 3) інклюзивна освіта – соціальна інтеграція та навчання за єдиними національними програмами з необхідною їх адаптацією.

Інтеграцію й інклюзію дошкільної та початкової освіти можна розглядати як дві фази одного процесу:

- 1) інтеграція – це фаза, у якій забезпечується просто присутність,
- 2) інклюзія – фаза повного включення в освітню систему.

Можемо виокремити такі основні особливості освітнього процесу при інтеграції та інклюзії.

Особливості освітнього процесу при інтеграції	Особливості інклюзивної дошкільної та початкової освіти
увага, спрямована на проблеми «особливих» дітей	увага спрямована на всіх дітей дитячого садка, школи
зміна дитини з проблемами, адаптація її до пропорованих умов	зміна умов освітньої системи: дитячого садка, школи, з урахуванням освітніх потреб дітей
перевагу від цього процесу отримують не тільки діти з особливими потребами	перевагу отримують всі діти
організують освітній процес фахівці та спеціально підготовлені педагоги	освітній процес організується за допомогою творчої командної роботи всіх його учасників: дітей, батьків, педагогів, фахівців
освітній процес передбачає використання спеціальних методів навчання і корекції для дітей з особливостями психофізичного розвитку	трансформація соціальних умов, що включають всіх учасників соціальної системи для якісного навчання та виховання всіх дітей

Вітчизняні та зарубіжні дослідники у процесі вивчення феномена освітньої інклюзії та способів його реалізації в освітній практиці спираються на методологічні, філософські та науково-теоретичні позиції, а саме: культурно-історична концепція в психології, теорія діяльності, ідея єдності закономірностей розвитку в умовах онтогенезу і дизонтогенезу тощо.

Інтеграція означає приведення потреб учнів з психічними та фізичними порушеннями у відповідність з системою освіти, що залишається загалом незмінною, і передбачає адаптацію учня до вимог системи, тоді як інклюзія полягає в адаптації системи до потреб осіб з особливостями розвитку.

Як наголошено в низці наукових публікацій, присвячених означеній проблемі, серйозні труднощі в реалізації інклюзивного навчання в дошкільних навчальних закладах та в початковій школі пов'язані з недостатнім нормативним регулюванням чисельності учнів з різними варіантами порушень розвитку в одній групі, чи в одному класі (Шевцов, 2004; Колупаєва, 2007).

Так, якщо в дитячому колективі 2–3 дитини з різними видами порушень, то кожна з них потребує розроблення індивідуального навчального плану, адаптованої освітньої програми на основі рекомендацій психолого-медико-педагогічної комісії. Диференціація освітніх програм та їх реалізація як умова освітньої інклюзії є можливими лише за умови, що педагог має низку відповідних компетентностей, як-от: володіння сучасними технологіями навчання та виховання дітей з будь-якими порушеннями, технологіями організації різних форм спільної та індивідуальної діяльності всіх учнів у межах структурованого уроку, засобами альтернативної комунікації.

Зазначені вище уміння і навички мають стати частиною професійної компетентності всіх педагогів, незалежно від того, реалізують вони інклюзивну практику на сьогодні або ще не зіткнулися з її необхідністю, і як структурний компонент професійної компетентності сучасного педагога мають формуватися в процесі вищівської підготовки. Сучасний педагог має стати свого роду універсалом, здатним проєктувати й реалізовувати інклюзивне навчання дитини практично з будь-яким видом порушення.

Отже, інклюзивність дошкільної та початкової освіти істотно змінює умови праці педагога, вимагає від нього великих інтелектуальних і фізичних витрат, стресостійкості, вміння контролювати свій емоційний стан, що, своєю чергою, загострює проблему фінансування інклюзивної педагогічної діяльності.

У світі давно усвідомлена висока економічна затратність інклюзивної дошкільної та початкової освіти. Невирішеність цього питання в нашій країні є важливим чинником, який породжує негативні установки педагогів щодо інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Багато навчальних закладів вважають за краще вибирати для дітей з вадами розвитку навчання в окремих класах, залучаючи їх не до спільного навчання з однолітками, а до спільної позаурочної діяльності. Але об'єднання дітей з особливими потребами в окремому класі, чи групі не знімає проблеми, оскільки педагог в цих умовах має реалізувати різні адаптовані освітні програми. Окрім того, для реалізації різних корекційних курсів в одних випадках потрібен тифлопедагог, в інших – сурдопедагог, ще в інших – олігофренопедагог. А це визначає необхідність зміни кадрового комплектування організацій, що не завжди відповідає реальним можливостям навчального закладу.

Проблема недостатньої компетентності педагогів у навчанні дітей з особливими потребами розвитку можна вирішити, спираючись на досвід фахівців, насамперед корекційних освітніх організацій і Центрів психолого-педагогічного та медико-соціального супроводу осіб з вадами розвитку, а також організацією командної взаємодії фахівців інклюзивної освіти. Іншими механізмами, що дають змогу долати дефіцит інклюзивної компетентності педагогічних працівників, підтримувати та спрямовувати їх зусилля, стають стажувальні майданчики і ресурсні центри. Однак доводиться констатувати, що якщо в низці великих міст ресурсні центри доволі давно створені й успішно функціонують, то в регіонах ситуація не настільки благополучна.

Отже, на нашу думку, найважливішою проблемою в реалізації інклюзивної практики в дошкільній та початковій освіті є проблема відсутності відповідної компетентності педагогічних кадрів. Підготовка педагогічного корпусу до реалізації інклюзивного навчання передбачає її науково-методичне та технологічне оснащення. Основою ефективною інклюзивної практики педагога є його гуманістична спрямованість, прийняття «особливих» дітей. Однак прийняття цінностей інклюзії не гарантує здатності педагога реалізовувати особливі освітні потреби дитини з особливими потребами. Командна та мережева взаємодія фахівців в інклюзивній освіті є необхідною. Але здійснює інклюзивне навчання в класі педагог, який володіє спеціальними

методами, технологіями та прийомами навчання і комунікації. Отже, центральним завданням у забезпеченні ефективності освітньої інклюзії стає завдання її науково-методичного та технологічного забезпечення, розв'язання якого стане основою формування відповідних компетенцій майбутніх педагогів вже на рівні студентської підготовки.

Ще однією проблемою для успішної реалізації інклюзивної практики, на нашу думку, є недостатність розробленості проблеми інклюзії для початкової освіти: результати аналізу засвідчили, що наукових досліджень, які розкривають методи та технології інклюзивної практики на рівні початкової освіти, менше, ніж аналогічних робіт, присвячених технологіям інклюзивного навчання в дошкільній освіті. І є підстави вважати, що наявна ситуація може створювати перешкоди на шляху забезпечення наступності інклюзивного навчання дитини з особливими потребами в дошкільній і початковій освіті.

Окрім того, дослідивши практику закладів початкової освіти та дошкільних закладів, маємо відзначити низку чинників, які полегшують, на наш погляд, прийняття та реалізацію інклюзії в дошкільних закладах порівняно з закладами початкової освіти:

- до інклюзивної практики перейшло багато дошкільних освітніх закладів, які раніше мали корекційну спрямованість, а на сьогодні набули статусу дошкільного освітнього закладу комбінованого типу, а працівники таких дитячих садків не тільки вже мають досвід роботи з дітьми з особливими потребами, але частіше за все й не відчувають психологічних труднощів у взаємодії з ними;
- у дошкільних освітніх закладах полегшується завдання супроводу дитини силами різних фахівців: режим дня в дитячому садку, тісна, практично щоденна взаємодія вихователя, логопеда, дефектолога, педагога-психолога – все це дає змогу своєчасно відстежувати у дитини з вадами розвитку труднощі, зміни в її стані, узгоджувати зміст корекційної роботи (натомість у початковій школі складніше об'єднати загальний для всіх розклад уроків і необхідні для дитини з особливими потребами корекційні заняття в обсязі не менше 5 годин на тиждень);
- у дошкільних закладах можливий більш тісний контакт фахівців з батьками, що також дає змогу оперативно обговорювати з ними просування дитини індивідуальним освітнім маршрутом, залучати їх до співпраці;
- у дошкільних закладах немає традиційної для шкільної освіти орієнтації на академічні результати.
- одна з основних відмінностей діяльності вчителя від діяльності вихователя полягає в переважанні фронтального спілкування над діалогічним – адресованим окремій дитині або невеликій групі дітей, а інклюзивна практика більшою мірою потребує діалогічного спілкування з особливою дитиною, що є більш звичним і природним для вихователя.

Висновки. Отже, можемо зазначити, що за результатами дослідження ризиків впровадження інклюзії у вищій освіті, одним з істотних факторів ризику в розширенні інклюзивних практик є відсутність спеціальних професійних навичок у викладачів. Тому необхідним вважаємо розширення підготовки студентів, які здобувають педагогічну освіту за профілем дошкільної та початкової освіти, відповідними курсами, що пропонують методи та технології роботи в інклюзивних класах і групах.

У межах спеціальної освіти накопичено великий досвід навчання дітей з особливими потребами. У науковій літературі представлено змістовні приклади застосування технологій інклюзивної освіти, але, на нашу думку, бракує систематизації та узагальнення технологій інклюзивного навчання дітей з різними порушеннями в межах урочної діяльності педагога і включення спеціальних розділів, орієнтованих на інклюзивне навчання, у програми дисциплін, пов'язаних з методиками викладання окремих предметів, у навчальні плани вищої педагогічної освіти. Окрім того, для ефективної роботи вихователя і шкільного вчителя з інклюзивним класом потрібне розроблення спеціальних технологій поєднання фронтального і діалогічного спілкування на уроці, яке нерідко потребує володіння додатковими засобами комунікації.

Успішність реалізації освітньої інклюзії значною мірою визначається ставленням до неї батьків нормативно розвинутих дітей. На сьогодні, можна відзначити дуже незначну кількість досліджень, присвячених організації роботи з батьками учнів з вадами розвитку в дошкільних навчальних закладах та у початковій школі і тим більше – з усіма батьками інклюзивних класів. Одночасно маємо невтішну статистику, яка свідчить про скептичне ставлення до інклюзії більшості батьків дітей без особливих потреб. На нашу думку, розв'язання окресленої проблеми визначатиметься вдосконаленням технологій навчання і виховання дітей в інклюзивних класах, тому що найпереконливіший аргумент для батьків здорової дитини на користь інклюзії – її високі академічні результати і позитивне ставлення до навчання, школи та однокласників. Необхідним вважаємо також вироблення вміння вихователя та вчителя транслувати своїм вихованцям толерантне ставлення до всіх дітей, незалежно від їх психофізичних, соціальних, національних, релігійних та інших особливостей, і його володіння технологіями організації конструктивної, партнерської взаємодії між дітьми.

Барто і ще раз відзначити відсутність нормативно-правового регулювання кількості дітей з різними порушеннями в інклюзивному класі, яке, в умовах орієнтації навчання на освітні результати, істотно ускладнює діяльність вчителя і може вести до зниження якості навчання.

Значимість вирішення цих проблем визначається їх основним значенням і для успішності впровадження освітньої інклюзії, і для подолання скептичного ставлення до неї і самих педагогів, і батьків, і суспільства в цілому.

Використані джерела

- [1] Беленька Г. В., Борисова З. Н., Машовець М. А. (2009). Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова.
- [2] Валентик, Н. (2010). Інклюзивна освіта: за і проти. Директор школи (Шкільний світ), 14/15, 45–58.
- [3] Давиденко, Г. В. (2015). Впровадження інклюзивної освіти у Великій Британії: проблеми, шляхи вирішення. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами, 12, 2015, 27–38.
- [4] Софій, Н., Єрмаков, І. (ред.) (2000). Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. зб. Київ: Контекст.
- [5] Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами. (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text
- [6] Шевцов, А. Г. (2004). Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я. Київ: НТІ «Інститут соціальної політики».
- [7] Колупаєва, А. А. (2007). Інклюзивні тенденції сучасної спеціальної освіти. Дидакт. та соціал.-психолог. аспекти корект. роботи у спец. шк.: наук.-метод. зб., 9.
- [8] Колупаєва, А. А. & Таранченко О. М. (2019). Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник. Харків: Ранок.

References

- [1] Bieliienka H. V., Borysova Z. N., Mashovets M. A. (2009). Pidhotovka vykhovateliv do rozvytku osobystosti dytyny v doshkilnomu vitsi. Kyiv: Vyd-vo NPU im. M. P. Drahomanova. (in Ukrainian).
- [2] Valentyk, N. (2010). Inkluzivna osvita: za i proty. Dyrektor shkoly (Shkilnyi svit), 14/15, 45–58. (in Ukrainian).
- [3] Davydenko, H. V. (2015). Vprovadzhenia inkluzyvnoi osvity u Velykii Brytanii: problemy, shliakhy vyrishennia. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia liudei z osoblyvymy potrebamy, 12, 2015, 27–38. (in Ukrainian).
- [4] Sofii, N., Yermakov, I. (red.) (2000). Kroky do kompetentnosti ta intehratsii v suspilstvo: nauk.-metod. zb. Kyiv: Kontekst. (in Ukrainian).
- [5] Salamanska deklaratsiia pro pryntsyipy, polityku ta praktychnu diialnist u haluzi osvity osib z osoblyvymy osvitimy potrebamy. (1994). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#Text (in Ukrainian).
- [6] Shevtsov, A. H. (2004). Metodychni osnovy orhanizatsii sotsialnoi reabilitatsii ditei z vadamy zdorovia. Kyiv: NTI «Instytut sotsialnoi polityky». (in Ukrainian).

- [7] Kolupeieva, A. A. (2007). Inkluzivni tendentsii suchasnoi spetsialnoi osvity. Dydakt. ta sotsial.-psykholoh. aspekty korekt. roboty u spets. shk.: nauk.-metod. zb., 9 (in Ukrainian).
- [8] Kolupeieva, A.A. & Taranchenko O.M. (2019). Navchannia ditei z osoblyvymy osvitynymi potrebamy v inkluzyivnomu seredovyshchi: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kharkiv: Ranok (in Ukrainian).

Lyubov Malyar, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhhorod National University, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor

Galina Shikitka, Senior Lecturer of the Department of General Pedagogy and Higher School Pedagogy, Uzhhorod National University, Candidate of Pedagogical Sciences.

INCLUSION IN THE CONDITIONS OF PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION

When it comes to inclusive education, many things remain vague from a parent's perspective. Especially when it comes to such varieties as preschool and primary education of an inclusive nature. Inclusive preschool education involves joint education in the institution of preschool education of healthy children and children with special needs. This article highlights the answers to the questions that affect inclusive preschool education. The implementation of inclusive preschool education on the results of education and social integration of children is analyzed. The modern educator, therefore, must become a kind of universal, able to design and implement inclusive education for children with virtually any type of disorder. Thus, the inclusiveness of preschool and primary education significantly changes the working conditions of teachers, requires high intellectual and physical qualities, stress, ability to control their emotional state, which, in turn, exacerbates the issue of financing inclusive teaching. The world has long been aware of the high economic cost of inclusive preschool and primary education. The unresolved issue in our country is an important factor that creates negative attitudes of teachers towards the inclusive education of children with special needs. Not surprisingly, many educational institutions prefer to choose for children with disabilities in certain classes, involving them not in joint learning with peers, but in joint extracurricular activities. It should be noted in this regard that the association of children with special needs in a separate class or group does not solve the problem, because the teacher in these circumstances must implement various adapted educational programs. In addition, for the implementation of various correctional courses in some cases you need a teacher, in others – a teacher of the deaf, in others – a teacher of the oligophrenic. And this determines the need to change the staffing of organizations, which does not always correspond to the real capabilities of the educational institution. Our point of view is confirmed by the results of a study of the risks of implementing inclusion in higher education, which shows that one of the significant risk factors in the expansion of inclusive practices is the lack of special professional skills of teachers. In our opinion, it is necessary to expand the inclusive training of students who receive pedagogical education in the field of preschool and primary education. It is worth noting once again that the lack of legal regulation of the number of children with various disabilities in an inclusive classroom, which, in the context of educational orientation on educational outcomes, sigoligophrenically complicates the teacher and can reduce the quality of education. The importance of solving these problems is determined by their fundamental importance for the success of the implementation of educational inclusion, and for overcoming the skeptical attitude to it of the teachers themselves, and parents, and society as a whole.

Keywords: inclusion, primary education, preschool education, integration.



Тамара Полонська – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов учнів ЗЗСО; формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності учнів гімназії; упровадження інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови; формування та розвиток критичного мислення учнів у процесі оволодіння іноземними мовами; інноваційні технології навчання іноземних мов тощо.

✉ Polonska@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-5717-1041>

УДК 373.5.016:811.111]159.955

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-70-79>

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ

У статті досліджено теоретичні аспекти розвитку критичного мислення як однієї з провідних сучасних технологій компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. Розкрито актуальність і необхідність розвитку критичного мислення учнів основної школи. Проаналізовано базову модель технології критичного мислення та схарактеризовано її основні етапи. Розглянуто методи розвитку критичного мислення у процесі оволодіння учнями іншомовним спілкуванням; наведено можливі приклади їх практичного використання на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. Окреслено вимоги до сучасного вчителя іноземних мов. Акцентовано, що технологія критичного мислення сприяє ефективності та якості засвоєння учнями знань, формуванню ключових компетентностей, розвитку особистісних якостей.

Ключові слова: технологія розвитку критичного мислення, іноземні мови, компетентнісно орієнтоване навчання, учні гімназії.

Постановка проблеми. Основними цінностями XXI століття є інтелект, креативність, соціальні навички, що розвиваються протягом усього життя людини. Знань і вмінь, які формувала школа минулого століття, недостатньо для того, щоб стати успішним у сучасному суспільстві. Найважливішими стають соціальні навички, критичне мислення, вміння взаємодіяти з іншими людьми, розв'язувати проблеми. Критичне мислення стало не лише модним освітнім трендом, а й необхідною життєвою навичкою. Системи освіти різних країн переосмислюють свої цілі та включають в навчальні програми усе ширший перелік навичок, зокрема критичне мислення.

Одним із пріоритетних напрямів сучасного вітчизняного освітнього процесу також є формування та розвиток критичного мислення учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО), у тому числі й гімназій. Особливу актуальність проблема набула у зв'язку з проведенням реформи Нової української школи (НУШ). На необхідність розвитку *критичного мислення* як наскрізного вміння, що розвивається засобами всіх предметів і є підґрунтям для формування компетентностей учня, звернено увагу в Концепції нової української школи (2016). Цю ідею відображено в Державному стандарті початкової освіти (2018) і Державному стандарті базової середньої освіти (2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідженню різних аспектів критичного мислення присвячено чимало праць зарубіжних науковців (Р. Бустром, Д. Дьюї, Д. Клустер, А. Кроуфорд, М. Ліпман, К. Мередіт, Р. Пауль, Дж. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн та ін.). Серед українських учених цей феномен вивчали Т. Воропай, О. Пометун, І. Сущенко, С. Терно, О. Тягло, Л. Терлецька та інші. І лише незначна кількість публікацій дослідників (А. Гембарук, І. Ільчук, О. Нікітченко, Т. Полонська, О. Тарасова) стосується окремих аспектів розвитку/формування критичного мислення у процесі навчання іноземних мов учнів ЗЗСО.

Формулювання цілей статті. Дослідити проблему розвитку критичного мислення як одну з провідних сучасних технологій компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у ЗЗСО; визначити і схарактеризувати основні етапи та методи розвитку критичного мислення у процесі оволодіння учнями 5–6 класів гімназій іншомовним спілкуванням.

Виклад основного матеріалу. У Державному стандарті базової середньої освіти (2020) разом із фокусом на 11 ключових компетентностей передбачено розвиток 10 наскрізних умінь, які є спільними для всіх компетентностей. Одним із таких умінь є *критичне та системне мислення*, що виявляється у визначенні характерних ознак явищ, подій, ідей, їх взаємозв'язків, умінні аналізувати та оцінювати доказовість і вагомість аргументів у судженнях, зважати на протилежні думки та контраргументи, розрізняти факти, їх інтерпретації, розпізнавати спроби маніпулювання даними, використовуючи різноманітні ресурси та способи оцінювання якості доказів, надійності джерел і достовірності інформації.

Оновлені навчальні програми з іноземних мов для 5–9 класів (2017) також акцентують увагу на необхідності формування вміння учнів *критично оцінювати інформацію та використовувати її для різних потреб*. Ця ідея проходить наскрізно через усі окреслені в програмі предметні та ключові компетентності, якими мають оволодіти школярі після закінчення кожного з 2-х циклів – адаптаційного (5–6 класи) і базового предметного навчання (7–9 класи). Нова модельна навчальна програма з іноземної мови для 5–9 класів ЗЗСО (Редько, Шаленко та ін., 2021, с. 11) теж передбачає оволодіння учнями певними *уміннями критичного і системного мислення*, а саме: *розуміння й аналіз зв'язків між ідеями та аргументами; оцінка ідей, аргументів і варіантів; розв'язання проблем і прийняття рішень*. Значення цих умінь розкрито за допомогою комплексу мисленневих операцій – дескрипторів: *визначати, ідентифікувати, порівнювати, відрізняти, аналізувати, вивчати, добирати, ставити запитання, порівнювати, урахувати, інтерпретувати, оцінювати* тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Уміння та дескриптори для критичного і системного мислення

Уміння	Дескриптор
Розуміє та аналізує зв'язки між ідеями	Порівнює погляди й аргументи з різних джерел.
	Розпізнає головні та додаткові аргументи.
	Визначає основний зміст аргументу.
Оцінює ідеї, аргументи та варіанти	Відрізняє факти від суб'єктивних думок.
	Розпізнає свідчення та їх достовірність.
	Розпізнає припущення й умовиводи в аргументі.
	Аналізує та оцінює доказовість і вагомість аргументів у судженнях.
	Визначає проблеми в запропонованому плані, наприклад, організації шкільного заходу.
	Аналізує причини і наслідки проблеми.
	Вивчає можливі способи розв'язання певної проблеми та констатує їх ефективність.
	Враховує різні погляди на одну і ту ж проблему задля пошуку способів її розв'язання.
	Оцінює сильні та слабкі позиції можливих розв'язань проблеми.

Є чимало визначень поняття «критичне мислення», які дещо змінилися за останні декілька десятиліть. Розглянемо окремі з них.

Засновник Інституту критичного мислення М. Ліпман (M. Lipman) визначив критичне мислення як «кваліфіковане (досвідчене, майстерне), відповідальне мислення, яке сприяє правильним судженням, оскільки воно ґрунтується на критеріях, самокоригується, залежить від контексту» (Lipman, 1995, с. 146).

На думку американської психологині Д. Халперн (D. Halpern), критичне мислення – це «використання таких когнітивних навичок і стратегій, які збільшують ймовірність отримання бажаного результату. Відрізняється виваженістю, логічністю і цілеспрямованістю. Інше визначення – спрямоване мислення» (Halpern, 2014, с. 8).

Українська дослідниця питань розвитку критичного мислення в учнів ЗЗСО О. Пометун розглядає цей термін з педагогічної точки зору і трактує його як «окремий тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю й рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» (Пометун, 2020, с. 94). На думку авторки, таке визначення дає змогу побудувати навчання як поетапне формування кожного з названих мисленневих умінь і водночас звернути увагу на процес розвитку характеристик самого процесу мислення учня.

Отже, критичне мислення – це здатність людини аналізувати інформацію з позиції логіки, уміння приймати обґрунтовані рішення та застосовувати отримані результати для розв'язання як стандартних, так і нестандартних життєвих проблем. Критичне мислення означає не критику або негативність суджень, а раціональний розгляд різних підходів з метою прийняття обґрунтованих суджень і розв'язань.

Основоположник «рефлексивної» моделі освіти М. Ліпман виокремив шість ключових елементів критичного мислення.

1. **Уміння мислити** – це володіння певними прийомами, які в сукупності створюють перевірену на практиці методологію опрацювання інформації.

2. **Відповідальність** передбачає, що людина, звертаючись до інших, усвідомлює обов'язок надавати їм доводи та приклади відповідно до прийнятих стандартів.

3. **Формулювання самостійних суджень** як продукту критичного мислення означає, що воно спрямовано на творчу мовленнєву діяльність, а не на репродуктивне мислення, яке ґрунтується на жорстких алгоритмах і стереотипах.

4. **Критерії**, до яких апелює, на які спирається критичне мислення. Критерії – це положення, які бере до уваги критично мисляча людина, оцінюючи ідеї у процесі їх аналізу чи критики. Такими критеріями, на думку М. Ліпмана, є стандарти, закони, підзаконні акти, правила, регламенти, керівництва, інструкції, приписи поведінки, вимоги, умови, обмеження, конвенції, норми, домовленості про уніфікацію, принципи, передбачення, дефініції, ідеали, мету, наміри, результати перевірки, експериментальні дані, методи, процедури тощо.

5. **Самокорекція** потребує використання критичного мислення як методу, що заснований на власних судженнях та має на меті їх корекцію чи покращення.

6. Загальні критерії не виключають **уваги та чуйності до контексту**. Критично мислячою людиною критерії сприймаються у зв'язку із контекстом, вона допускає відповідні ситуативні альтернативи (Ліпман, 2006).

Особливої уваги заслуговує, на нашу думку, рефлексивний компонент критичного мислення. Американські дослідники Б. Коллі (Colley), А. Білікс (Bilics) і К. Лерч (Lerch) у статті «Рефлексія: ключовий компонент критичного мислення» стверджують, що «навчання упродовж усього життя відбувається завдяки рефлексії. Тобто, навчання починається з метапізнання, знання власних думок і роздумів, що дозволяє людині визначити фактори, які впливають на її власне мислення» (Colley et al, 2012, с. 1–2)..

Тобто, у процесі розвитку критичного мислення учні повинні навчитися знаходити потрібну інформацію, уміти оцінити її адекватність і правдивість, робити аргументовані висновки на основі отриманої інформації та бути у змозі застосувати її при вирішенні поставленого перед ними завдання.

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з означеної теми дозволяє нам виділити основні характеристики критичного мислення на уроках з різних предметів, у тому числі й іноземної мови:

- **Самостійність.** Мислення стає критичним, тільки якщо воно має індивідуальний характер.
- **Постановка проблеми.** Критичне мислення часто починається з постановки проблеми, бо її розв'язання стимулює людину мислити критично.
- **Ухвалення рішення.** Закінчення процесу критичного мислення – це прийняття рішення, яке дозволяє оптимально розв'язати поставлену проблему.
- **Чітка аргументованість.** Людина, яка мислить критично, повинна усвідомлювати, що часто одна й та ж проблема може мати декілька розв'язань, тому вона має підкріпити своє рішення переконливими, власними аргументами, які б довели, що її рішення є найкращим та оптимальним.
- **Соціальність.** Людина живе в соціумі, тому доводити свою позицію вона повинна у спілкуванні, у результаті якого вона поглиблює свою позицію або може щось змінити в ній.

Серед основних механізмів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у ЗЗСО значне місце відведено освітнім інноваційним технологіям. Однією з таких технологій, що допомагає учням не тільки засвоїти певний обсяг знань, а й сприяє розвитку їхніх особистісних якостей, є педагогічна технологія розвитку критичного мислення (ТРКМ). ТРКМ – це умовна назва проекту «Читання й письмо для розвитку критичного мислення», яку створили наприкінці ХХ століття американські педагоги Дж. Стіл, Ч. Темпл, К. Мередіт (Steele et al., 2000). Вона являє собою сукупність різноманітних методів і прийомів, спрямованих на те, щоб спочатку зацікавити учня/студента (пробудити в ньому дослідницьку, творчу активність), потім створити умови для осмислення ним навчального матеріалу і, зрештою, допомогти йому узагальнити здобуті знання.

Технологія критичного мислення використовується в педагогіці як фундамент для розвитку мисленнєвих навичок учнів, необхідних не тільки у навчанні, а й у звичайному житті: уміння приймати зважені рішення, працювати з інформацією, аналізувати різні сторони явищ, аргументувати свою позицію тощо. Структуру ТРКМ можна представити у вигляді таблиці (табл. 2).

Таблиця 2

Структура технології розвитку критичного мислення

Технологічні етапи		
I етап	II етап	III етап
Виклик: <ul style="list-style-type: none"> • наявні знання; • інтерес до отримання нової інформації; • постановка учнем власних цілей навчання 	Осмислення змісту: <ul style="list-style-type: none"> • отримання нової інформації; • коригування учнем поставлених цілей навчання 	Рефлексія: <ul style="list-style-type: none"> • роздум, народження нового знання; • постановка учнем нових цілей навчання
Функції		

<p>Мотиваційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> спонукання до роботи з новою інформацією, пробудження інтересу до теми. <p>Інформаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> виклик «на поверхню» наявних знань з теми. <p>Комунікаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> безконфліктний обмін думками. 	<p>Інформаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> отримання нової інформації з теми. <p>Систематизаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> класифікація отриманої інформації за категоріями знання. <p>Мотиваційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> збереження інтересу до теми, що досліджується. 	<p>Комунікаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> обмін думками про нову інформацію. <p>Інформаційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> здобуття нового знання. <p>Мотиваційна:</p> <ul style="list-style-type: none"> спонукання до подальшого розширення інформаційного поля. <p>Оцінювальна:</p> <ul style="list-style-type: none"> співвіднесення нової інформації та наявних знань, вироблення власної позиції, оцінка процесу.
--	---	--

Отже, базова модель технології критичного мислення передбачає три послідовних етапи діяльності з навчальним матеріалом: 1) виклик; 2) осмислення; 3) рефлексія (рис. 1). Фактично ці фази є не що інше, як складники уроку іноземної мови: виклик – вступна частина уроку, осмислення – основна частина, рефлексія – завершення уроку.

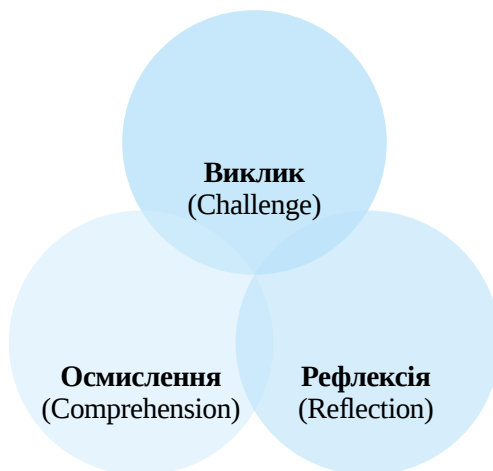


Рис. 1. Базова модель технології критичного мислення

Етап виклику є актуалізацією наявних знань, пробудженням зацікавленості темою, визначенням мети вивчення конкретних матеріалів. На цьому етапі передбачається створення мотивації до отримання знань, налаштування на ту інформацію і той процес, які будуть пропонуватися на наступних етапах роботи. У процесі реалізації стадії виклику важливо:

1. Давати учням можливість висловлювати свою точку зору щодо теми/ проблеми, що вивчається, без боязні помилитися і бути виправленим учителем.
2. Фіксувати усі висловлювання, бо будь-яке з них буде важливим для подальшої роботи. Учитель має пам'ятати, що на цьому етапі немає правильних і неправильних висловлювань.
3. Доцільно поєднувати індивідуальну та групову роботу. Індивідуальна необхідна для актуалізації знань і особистого досвіду кожного учня; груповою роботою дозволяє почути різні думки і висловити свою точку зору в психологічно комфортних умовах. Обмін думками у групі може сприяти виробленню продуктивних і креативних ідей, появі цікавих питань, пошуку відповідей, які будуть стимулювати учнів до вивчення нового матеріалу.

Функції етапу виклику: *мотиваційна* (спонукання до роботи з новою інформацією, стимулювання інтересу до постановки і способів реалізації мети); *інформаційна* (виклик на «поверхню» наявних знань з теми); 3) *комунікаційна* (безконфліктний обмін думками).

Етап осмислення передбачає роботу з новою інформацією, занурення в контекст. Основним завданням цього етапу є контроль за сприйняттям і процесом вивчення нового матеріалу самими учнями. Завдання вчителя – стимулювати учнів до постановки нових запитань, пошуку відповідей через контекст тієї інформації, з якою вони працюють. Учителеві необхідно виділяти достатньо часу для реалізації смислової стадії, оскільки саме тут учні тренують когнітивні процеси сприйняття, розуміння, переробки іншомовного матеріалу та відтворення його у своєму мовленні. З методичної точки зору для реалізації проміжних завдань навчання доцільно виділяти час для тренування різних технологій читання й аудіювання (глобальне, детальне, вибіркоче тощо).

На **етапі рефлексії**, як заключному етапі роботи з новим навчальним матеріалом, осмислення й інтерпретації мають творчий характер, сприяючи інтеграції всього нового в особистісному досвіді учня. Рефлексія спрямована на роздуми, формування особистої думки щодо навчального матеріалу. Передбачається також визначення освітніх досягнень учнів і результатів навчальної діяльності вчителя. У принципі рефлексія пронизує всі етапи роботи з навчальним матеріалом, оскільки за своєю суттю вона має на увазі міркування, самоспостереження, самопізнання, тобто форму теоретичної діяльності людини, спрямовану на осмислення власних дій під час роздумів.

Третій етап є вирішальним у розвитку критичного мислення учнів, оскільки його основними завданнями є не лише узагальнення та систематизація вивченого матеріалу, а також рефлексія (розмірковування) щодо процесу і результатів навчальної діяльності як власних, так і інших учнів. Аналізуючи функції двох перших фаз технології розвитку критичного мислення, можна зробити висновок про те, що, по суті, рефлексивний аналіз та оцінка пронизують усі етапи роботи. Однак рефлексія на фазах виклику та реалізації має інші форми і функції. На третьому етапі вона (рефлексія) стає основною метою діяльності учнів і вчителя. Важливо, щоб у процесі рефлексії учні самостійно могли оцінювати свій шлях від пред'явлення нового матеріалу до його осмислення, формувати особисту думку щодо навчального матеріалу тощо. Рефлексія передбачає вміння учнів не лише аналізувати отриману інформацію, а й уміти її застосовувати в реальному житті.

Розглянемо найпоширеніші методи розвитку критичного мислення у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов для кожного з трьох етапів. Доречно зауважити, що всі зазначені нами методи є інтерактивними, і вони орієнтовані на широку взаємодію учнів не тільки з учителем, а й один з одним, на домінування активності дітей у процесі навчання. Для кожного етапу наведено по одному з дібраних або розроблених нами прикладів.

Перший етап – Виклик (Challenge)

Для розвитку критичного мислення на початку уроку, тобто **Виклику**, пропонуємо використовувати такі методи і прийоми: *Мозковий штурм, Діаграму (Коло) Венна, Кластер, Кошик ідей, Вибір афоризму, Концептуальне колесо, Кола по воді, Дерево припущень тощо*. Наприклад:

Метод «**Кола по воді**» є універсальним засобом активізації знань учнів та їхньої мовленнєвої активності на стадії виклику. Опорним словом до цього прийому може стати поняття/явище, що вивчається. Воно записується у стовпчик і на кожну літеру добираються іменники (дієслова, прикметники, стійкі словосполучення) до теми, що вивчається. По суті, це невелике дослідження, яке може розпочатися у класі і мати продовження вдома. Наприклад, опорне слово *nice* (по вертикалі з перших літер NATURE):

- N – nice (гарний, добрий)
- A – amazing (дивовижний, неймовірний)
- T – tidy (охайний, акуратний)
- U – unusual (незвичайний, особливий)
- R – romantic (романтичний, фантастичний)
- E – exciting (захоплюючий, хвилюючий).

Другий етап – Осмислення (Comprehension)

Що стосується основної частини уроку **Осмислення**, то до найбільш поширених методів розвитку критичного мислення можна віднести: *Ментальну карту, Ажурну пилку, Карусель, Тонкі й товсті запитання, Ромашку Блума, Шість капелюхів, Zigzag та інші*. Приміром:

Метод **«Ментальна карта»** (інші назви: *інтелект-карта, карта пам'яті, карта розуму, карта знань*) є технологією зображення інформації у графічному вигляді, що використовується для мозкового штурму, творчого мислення, розв'язання проблем, організації та фіксації ідей, упорядкування інформації тощо. Карта відображає зв'язки (семантичні, асоціативні, причинно-наслідкові тощо) між поняттями або частинами, що становлять проблему/тему.

Пропонуємо зразок побудови інтелект-карти «Фрукти» (рис. 2). Тема «Фрукти» є центральним елементом карти, від якого відходять чотири підтеми, що означають фрукти за кольором. У свою чергу підтемам підпорядковуються мікротеми, які уточнюють назви фруктів за кольором. Цю карту можна ще розширити за рахунок додаткових мікротем до кожного фрукту.

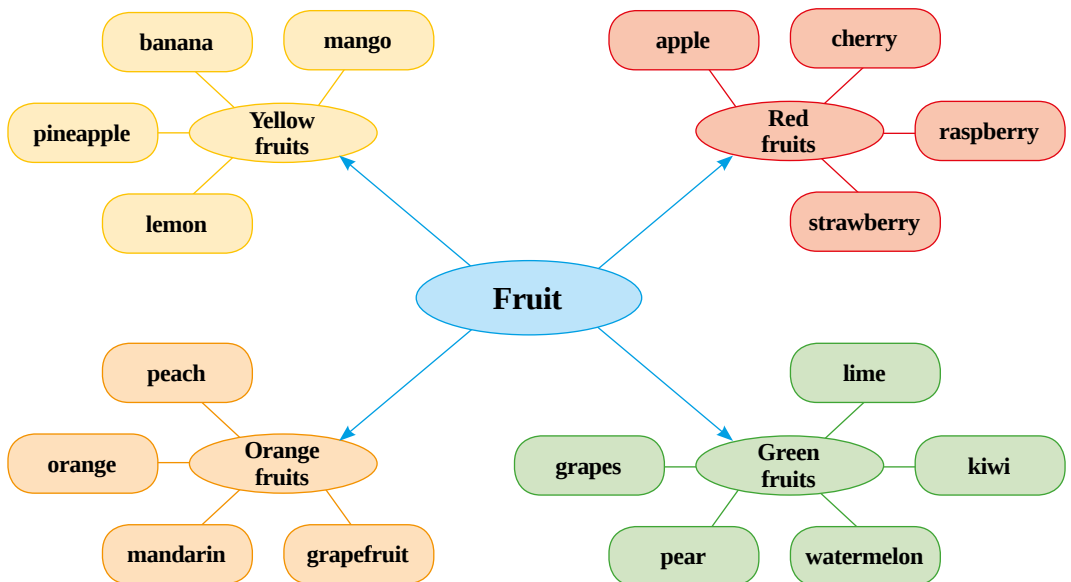


Рис. 2. Ментальна карта «Фрукти»

Навчати учнів самостійно створювати інтелект-карти потрібно поступово: спочатку аналізувати готові зразки, потім створювати у класі колективно з учителем, згодом у групах, і лише після цього давати індивідуальні завдання щодо побудови карт.

Третій етап – Рефлексія (Reflection)

Що стосується методів розвитку критичного мислення на кінцевій стадії уроку, тобто **Рефлексії**, то до них можна віднести: *Сінквейн, ПРЕС, Есе, Кластер, Займи позицію, Шкала думок, Плюс-Мінус-Цікаво, Риб'яча кістка та інші*. Наприклад:

Метод **«Сінквейн»** (або Сенкан) – це вірш що складається з п'яти рядків і написаний за певними правилами. Лаконічність цього методу розвиває здатність резюмувати інформацію, висловлювати стисло думку декількома значущими словами, короткими висловами (як індивідуально, так і в парях).

Основні правила написання синквейна: 1-й рядок – назва теми одним словом (як правило, іменником); 2-й – опис теми двома словами (прикметниками); 3-й – опис дії в межах теми трьо-

ма словами (дієсловами); 4-й – фраза з чотирьох слів, що показує відношення до теми (однією фразою); 5-й – резюме, висновок (як правило, синонім до першого слова, виражений будь-якою частиною мови). Для прикладу, синквейни «Мадонна» і «Спорт».

Madonna	Sport
1. Madonna.	1. Sport.
2. Persistent, talented.	2. Active, healthy.
3. Sings, dances, creates.	3. Do, play, jump.
4. Changed pop music forever.	4. It helps to keep fit.
5. Pop-star.	5. Past time.

Отже, сьогодні іншомовна освіта у ЗЗСО має бути спрямована не лише на опанування учнями знань. Засобами іноземної мови у них потрібно формувати/розвивати риси критично мислячої людини, яка:

- завжди ясно розуміє мету, що стоїть перед нею, і питання, що обговорюються;
- ставить запитання щодо інформації, висновків чи поглядів;
- формулює й висловлює думку незалежно від думок інших, самостійно;
- намагається бути зрозумілою, точною у висловлюваннях, ретельно добирає необхідну інформацію;
- використовує переконливу аргументацію, засновану на достовірній інформації, на фактах;
- прагне думати глибше, бути логічною і безпристрасною (Пометун, 2020, с. 13).

Поставлені перед вітчизняною школою завдання зумовлюють необхідність модернізації професійної підготовки фахівців з іноземних мов. Сучасний учитель має бути здатним до інноваційної діяльності, творчого та самостійного мислення, готовим до впровадження нестандартних рішень, володіти низкою компетентностей. Формувати здатність учнів критично оцінювати події та факти життя суспільства може лише той учитель, у якого сформовано критичне мислення. Американська дослідниця психології критичного мислення Д. Халперн розробила популярну в США програму навчання критичного мислення, де виділено низку якостей, властивих людині, яка володіє критичним мисленням. До них віднесено: *готовність до планування, гнучкість, наполегливість, готовність виправляти свої помилки, усвідомлення, пошук компромісних рішень* (Halpern, 2014, с. 18–25).

Отже, сучасний учитель іноземної мови має бути самостійним у своїх судженнях, тонко відчувати проблеми, що стоять перед ним, гнучко підходити до пошуку їх розв'язання та бути відкритим новому досвіду в постійно змінюваному світі. Критичне мислення повинно бути рефлексивним за своєю суттю, побудованим на відкритості до проблем і труднощів повсякденної практики, готовності їх приймати і вирішувати на основі своїх особистих переконань і цінностей, а не за нав'язаними шаблонами.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Упровадження технології розвитку критичного мислення забезпечує перехід від навчання, орієнтованого переважно на запам'ятовування, до навчання, спрямованого на розвиток самостійного свідомого мислення учнів. ТРКМ допомагає готувати дитину до життя в інформаційному суспільстві, обирати серед невпинного потоку інформації головне, критично перевіряти отриману інформацію, співпрацювати з іншими. Зрештою, критичне мислення є дієвим способом виховання громадян, які повинні про все мати власну думку і не дозволяти маніпулювати своєю свідомістю.

Використання методів критичного мислення на уроках іноземної мови активізує пізнавальну діяльність учнів, мотивує їх до навчання, підвищує його результативність, сприяє розвитку творчих здібностей, формує як предметну, так і ключові компетентності підлітків для майбутнього життя. Методи критичного мислення вирізняються серед інших інноваційних педагогіч-

них технологій вдалим поєднанням проблемності та продуктивності навчання з технологічністю уроку, ефективними методами і прийомами.

Перспективи наших подальших розвідок вбачаємо в дослідженні питань розвитку критичного мислення учнів у процесі оволодіння ними видами мовленнєвої діяльності.

Використані джерела

- [1] Нова українська школа. (2016). Концептуальні засади реформування середньої освіти. МОН України.
- [2] Державний стандарт початкової освіти № 87 (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF>
- [3] Державний стандарт базової середньої освіти № 898 (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>
- [4] Навчальні програми з іноземних мов. 5–9 класи № 804 (2017). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17>
- [5] Редько, В. Г., Шаленко, О. П., Сотникова, С. І., Коваленко, О. Я., Коропецька, І. Б., Якоб, О. М., Самойлюкевич, І. В., Добра, О. М., Кіор, Т. М. Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795 (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>
- [6] Lipman, M. Critical thinking – what can it be? (1995). In A. Ornstein & L. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 145–152). Allyn & Bacon.
- [7] Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press.
- [8] Пометун, О. І. (2020). Нова українська школа: розвиток критичного мислення учнів початкової школи. Освіта.
- [9] Ліпман, М. (2006). Чим може бути критичне мислення. *Вісник програм шкільних обмінів*. 7. 17–23.
- [10] Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. (2012). Reflection: A Key Component to Thinking Critically. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.2>
- [11] Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch. (2000). *Reading and Writing for Critical Thinking*. Gloria Publishing.

References

- [1] Nova ukrainska shkola. (2016). Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi osvity. MON Ukrainy. (in Ukrainian).
- [2] Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity № 87 (2018). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF> (in Ukrainian).
- [3] Derzhavnyi standart bazovoї serednoi osvity № 898 (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16> (in Ukrainian).
- [4] Navchalni prohramy z inozemnykh mov. 5–9 klasy № 804 (2017). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/prohramy-5-9-klas/programi-inozemni-movi-5-9-12.06.2017.pdf/804/17> (in Ukrainian).
- [5] Redko, V. H., Shalenko, O. P., Sotnykova, S. I., Kovalenko, O. Ya., Koropetska, I. B., Yakob, O. M., Samoiliukevych, I. V., Dobra, O. M., Kior, T. M. Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity № 795 (2021). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainian).
- [6] Lipman, M. Critical thinking – what can it be? (1995). In A. Ornstein & L. Behar (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 145–152). Allyn & Bacon. (in English).
- [7] Halpern, D. F. (2014). *Thought and Knowledge: An introduction to Critical Thinking* (5th ed.). Psychology Press. (in English).
- [8] Pometun, O. I. (2020). Nova ukrainska shkola: rozvytok krytychnoho myslennia uchniv pochatkovoї shkoly. *Osvita*. (in Ukrainian).
- [9] Lipman, M. (2006). Chym mozhe buty krytychne myslennia. *Visnyk prohran shkilnykh obminiv*. 7. 17–23. (in Ukrainian).

- [10] Colley, B. M., Bilics, A. R., & Lerch, C. M. (2012). Reflection: A Key Component to Thinking Critically. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 3 (1). <http://dx.doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2012.1.2>. (in English).
- [11] Steele, J.L., Meredith, K.S., Temple, Ch. (2000). *Reading and Writing for Critical Thinking*. Gloria Publishing. (in English).

Tamara Polonska, PhD (Pedagogy), Senior Researcher, Leading Researcher of the Department of Foreign Languages Teaching of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

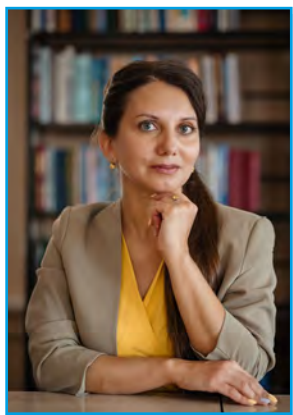
CRITICAL THINKING AS A TECHNOLOGY OF COMPETENCE-ORIENTED TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO GYMNASIUM STUDENTS IN GRADES 5–6

The article examines the theoretical aspects of critical thinking development as one of the leading modern technologies of competence-oriented teaching foreign languages in institutions of general secondary education. The relevance and necessity for the development of critical thinking to basic school students are reflected in a number of regulations, such as the Concept of the New Ukrainian School, the State Standard of Primary Education, the State Standard of Basic Secondary Education, the foreign language curricula for grades 5–9. In particular, the State Standard of Basic Secondary Education, together with a focus on 11 key competences, provides for the development of 10 cross-cutting skills that are common to all competences. One of these skills is critical and systematic thinking. After analysing a number of definitions of critical thinking, we consider it as a person's ability to analyse information from a logical standpoint, the ability to make informed decisions and apply the results obtained to solving both standard and non-standard life problems.

The basic model of critical thinking technology is analyzed and its main stages are characterized. The technology of critical thinking uses 3 successive stages: 1) challenge, 2) comprehension, 3) reflection. The challenge stage is the actualization of existing knowledge, the awakening of interest in the topic, the definition of the purpose of studying specific materials. The main task of the comprehension stage is to control the perception and process of learning new material by students themselves. Reflection is a type of thinking aimed at achieving better understanding and leading to new learning. It also provides for determining the achievements of students and the results of the educational activities of the teacher.

Methods of critical thinking development in the process of mastering foreign language communication by students are considered, and potential examples of their practical use in the process of teaching a foreign language in grades 5–6 of gymnasiums are given. The requirements for a contemporary teacher of foreign languages are outlined. It is emphasized that the technology of critical thinking contributes to the efficiency and quality of students' assimilation of knowledge, the formation of key competences, and the development of personal qualities.

Keywords: technology of development of critical thinking, foreign languages, competence-oriented teaching, gymnasium students.



Ірина Кушнір – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри мовної підготовки 1 Навчально-наукового інституту міжнародної освіти Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Коло наукових інтересів: мовна підготовка інофонів до комунікативної взаємодії в навчально-академічній, соціокультурній, професійній сферах спілкування; проблеми міжкультурної комунікації; новітні розробки в концептології, у теорії мовної комунікації, у комунікативній лінгвістиці.

✉ irina.kushnir.83@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-4349-9652>

УДК 614.253:378

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-80-86>

КРИТЕРІЇ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНО-КОМУНІКАТИВНОГО ІМІДЖУ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Стаття висвітлює проблему пошуку діагностичного інструментарію для визначення результату мовної підготовки іноземних студентів у ЗВО України. Сьогодні спостерігаємо зростання чисельності іноземних студентів, які здобувають вищу освіту в українських вишах англійською мовою. Навчання української мови як іноземної англомовних здобувачів вищої медичної освіти закладає лінгвістичний базис професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів. У статті виокремлено критерії та описано показники, за якими можна діагностувати рівень сформованості психологічного, когнітивно-комунікативного та когнітивно-мовного складників професійно-комунікативного іміджу. Застосування описаних критеріїв для оцінки рівня сформованості ПКІ іноземних студентів-медиків дозволить порівняти характеристики необхідного результату вивчення освітніх дисциплін лінгвістичного циклу з реальними показниками сформованості мовних навичок та мовленнєвих умінь іноземних здобувачів.

Ключові слова: іноземні студенти-медики, професійно-комунікативний імідж, українська мова як іноземна.

Постановка проблеми. У сучасному глобалізованому світі все більшої популярності набуває академічна міграція осіб, які здобувають вищу освіту за кордоном. Головним фактором успішності отримання професійної кваліфікації в іноземному ЗВО є володіння мовою, якою надаються освітні послуги. Для іноземних здобувачів вищої освіти (зокрема медичної) в Україні мова навчання – українська або англійська, але мовою спілкування в академічному та соціокультурному середовищі є державна мова країни навчання. Так, іноземні студенти, які здобувають вищу медичну освіту в Україні англійською мовою, оволодівають українською мовою як засобом комунікативної взаємодії у країні навчання: у соціокультурному, навчально-академічному середовищі та під час клінічної практики. Точне уявлення про результат навчання, орієнтування на цей результат значно підвищують ефективність навчального процесу. Мовна підготовка іноземних студентів українських закладів вищої медичної освіти закладає підвалини формування професійно-комунікативного іміджу (далі – ПКІ) майбутніх лікарів. Ефективність оцінки ступеня сформо-

ваності ПКІ залежить від точності визначення критеріїв і показників рівнів сформованості цієї якісної характеристики комунікативної особистості іноземного студента.

Аналіз останніх досліджень. Критерії оцінки деяких результатів навчання української мови як іноземної описано українськими лінгводидактами: Г. Іванишин виявила критерії оцінювання рівнів сформованості професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей (Іванишин, 2013); О. Федорова – сформованості аудитивних умінь слухачів (медичного напрямку) підготовчих відділень (Федорова, 2016); Ж. Рагіна – готовності майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування (Рагіна, 2017); А. Варданян, І. Левенок, М. Цуркан – сформованості професійно-мовленнєвої та професійно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів (Варданян, 2017; Левенок, 2020; Цуркан, 2020). Усі дослідники виявляють критерії та показники відповідно до складників прогнозованого результату мовної освіти іноземних студентів медичних спеціальностей. Ми теж прямуємо цим шляхом. Критерії та показники сформованості ПКІ майбутніх лікарів раніше не були описані в лінгво-дидактичній літературі. Контрольованим об'єктом у межах цієї наукової розвідки є ПКІ англomовних студентів закладів вищої медичної освіти. У процесі нашого дослідження стало необхідним виявлення критеріїв, показників і рівнів сформованості кожного складника цього феномена.

«Науковці визначають критерії як характеристики ефективності комунікації, комунікативних якостей мовлення, у відповідності до ситуації спілкування. Стосовно навчання мов вони представлені в державних стандартах навчання і програмах, створених на їх основі» (Статівка, 2021, с. 197). Рівень сформованості ПКІ безпосередньо співвідноситься з рівнем володіння українською мовою як іноземною. Англomовні студенти українських медичних ЗВО в результаті мовної підготовки мають досягти рівня не нижче за В1. Тож у визначенні показників за рівнями сформованості ПКІ майбутніх лікарів ми орієнтувалися на державний сертифікований мовний стандарт, у якому описано необхідні для зазначеного рівня загальні комунікативні наміри та вміння в різних видах мовленнєвої діяльності в соціальних сферах, зокрема в професійній (Стандартизовані вимоги, 2020).

Аналіз лінгводидактичної літератури з проблеми дослідження показав, що в ній не знайшли достатнього висвітлення питання, пов'язані з визначенням критеріїв і показників рівня сформованості ПКІ англomовних студентів-медиків.

Формулювання цілей статті. Логіка проведення нашого наукового дослідження спрямовує на визначення й опис критеріїв і показників сформованості ПКІ англomовних студентів українських закладів вищої медичної освіти згідно з виявленими структурно-змістовними компонентами цього феномена, який створює уявлення про результат навчання української мови як іноземної.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу педагогічної та лінгводидактичної літератури й відповідно до мети нашої наукової розвідки під критеріями сформованості ПКІ як результату мовної підготовки майбутніх лікарів розуміємо сукупність ознак, які, в загальному вигляді, характеризують якості комунікативної особистості, знання мовної системи та вміння користуватися мовними засобами під час комунікативної взаємодії.

Для оцінювання рівня сформованості ПКІ є необхідним усебічне врахування всіх його складників для встановлення відповідних ознак. Як ми висвітлювали у попередніх публікаціях, професійно-комунікативний імідж майбутніх лікарів має такі рівневі складники: психологічний, когнітивно-комунікативний, когнітивно-мовний. Особистісні якості психологічного рівня, за нашими спостереженнями, «реалізуються на когнітивно-комунікативному рівні професійно-комунікативного іміджу лікарів через усвідомлення дискурсних і жанрових стратегій, тактик комунікативної поведінки з пацієнтом та з колегами; а також на когнітивно-мовному рівні професійно-комунікативного іміджу лікаря» (Кушнір, 2020, с. 42). Тож оцінити рівень сформованості професійно-комунікативного іміджу майбутніх лікарів можемо, якщо розробити критерії вимірювання когнітивно-комунікативного та когнітивно-мовного рівнів.

Велике значення мають діагностичність і достовірність основних критеріїв. Розглядаючи систему критеріїв і показників як ідеальний зразок, з яким порівнюють реальний феномен

і встановлюють ступінь відповідності, можна виокремити такі основні функції їх використання: перевірка й оцінка реалізації поставленої мети, діагностика – встановлення відхилень властивостей об'єкта від прийнятого зразка, прогнозування можливих результатів на підставі даних про поточний стан об'єкта та планування необхідних дій для їх реалізації (Пентилюк, 2015, с. 181).

Вибір критеріїв для визначення рівня сформованості ПКІ іноземних студентів медичних спеціальностей зумовлений особистісно-когнітивною та мовленнєво-діяльнісною структурою досліджуваного феномена. Так, визначити рівень сформованості когнітивно-мовного компонента професійно-комунікативного іміджу дозволяє застосування мовно-аспектного критерію, а когнітивно-комунікативного компонента – стратегічно-діяльнісного критерію. Для визначення показників рівнів сформованості ПКІ ми взяли за основу стандарти володіння українською мовою, які описані у «Стандартизованих вимогах...» (Стандартизовані вимоги, 2020), але деталізували показники результатів навчання української як іноземної у ситуаціях спілкування в навчально-академічному середовищі іноземних студентів-медиків і у клінічній практиці. Ми виокремили показники сформованості ПКІ за кожним із визначених критеріїв, які описано в подальшому викладі.

Мовно-аспектний критерій допомагає виявити в іноземних студентів рівень володіння загальними та професійно-орієнтованими аспектними фонетичними, лексичними та граматичними навичками, а саме:

- обізнаність із фонетико-графічною системою української мови, уміння коректного сприйняття фонетичного й інтонаційного образу та вимовляння українськомовних звуків, слів, синтагм, речень; знання й уміння використовувати такі фонетичні засоби прояву емпатії (співчуття) та сугестії (м'якого впливу) лікаря, як інтонаційні й емпатичні особливості українського речення;
- знання українських лексем та навички добирати необхідні лексичні засоби до ситуації: відповідну медичну термінологію або розмовно-професійні мовні одиниці, етикетно-мовленнєві та стратегічно-мовленнєві кліше;
- знання граматичної системи української мови, жанрово та стилістично відповідні словотвірні моделі, граматико-синтаксичні моделі.

Усі зазначені складники є одиницями професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів, засвоєння яких необхідне для формування ПКІ іноземних студентів – майбутніх лікарів. Вважаємо, що до них можна віднести: граматичні конструкції стилістично відповідні до таких жанрів медичного дискурсу, як висловлювання-діагноз, пом'якшена або категорична рекомендація, лікувальні маніпуляції; медичну термінологію, мовленнєві кліше-контакти, кліше-запитання, кліше-констатації, кліше-імперативи (Кушнір, 2021, с. 44–45).

Високий рівень сформованості когнітивно-мовного складника ПКІ англomовних студентів-медиків можна схарактеризувати глибокою обізнаністю з особливостями професійного спілкування медичних працівників, яка виражається через знання медичної термінології, мовленнєвих кліше і граматичних конструкцій для вираження толерантності, емпатії та сугестії в межах, передбачених програмними темами і ситуаціями спілкування на відповідному рівні володіння мовою. Кількісним показником високого рівня є знання 100–80% професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів.

Середній рівень характеризуємо неповним знанням корпусів мовних одиниць (79–60%), з допущенням помилок в адекватному розумінні мовних і мовленнєвих засобів, що не порушують комунікацію.

Низький рівень характеризується низьким відсотком знання корпусів мовних одиниць (59–40%); з великою кількістю помилок, які іноді порушують комунікацію, в розумінні мовних і мовленнєвих одиниць професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів.

Знання менш ніж 40% кожного з корпусів призводить до порушення комунікації, комунікативного збою.

За допомогою *стратегічно-діяльнісного критерію* виявляємо обізнаність зі стратегіями й тактиками комунікативної поведінки з пацієнтом та з колегами; сформованість умінь емпатійного слухання, толерантного говоріння, а також читання та письма в українськомовній лікарняно-практичній сфері. Сформованість перелічених умінь визначаємо через упізнання та розуміння, а також через усне та письмове продукування власних висловлювань, що містять мовні та мовленнєві одиниці професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів.

У Примірній програмі з української мови для іноземних студентів-медиків описані критерії оцінки рівня володіння основними видами мовленнєвої діяльності (Укр. мова як іноз., 2017, с. 82–87). Серед них актуальними для визначення рівня сформованості ПКІ є в рецептивних видах мовленнєвої діяльності: повнота, точність і глибина розуміння прочитаного або почутого; ступінь виявлення структурно-сислової організації продукованого висловлювання; самостійність і обґрунтованість інтерпретації основного змісту тексту / висловлювання; у продуктивних видах мовленнєвої діяльності: повнота передачі основних положень тексту, логічність і зв'язність викладу, відповідність мовній нормі, самостійність у виборі мовних засобів; адекватність темі, повнота розкриття теми; відповідність комунікативної поведінки у професійній ситуації, досягнення мети висловлювання.

У програмі, проаналізованій вище, немає вимог до оцінювання сформованості мовленнєвих умінь толерантної комунікативної поведінки лікаря – емпатійного та одночасно сугестивного стилю спілкування.

На актуальному для цільового контингенту цього дослідження рівні володіння мовою одним із показників сформованості толерантного комунікативного стилю є адекватне сприйняття і використання мовних одиниць з оцінювальною модальністю, а також сигналів-стимулів ініціювання, продовження або завершення спілкування, спеціальних імперативних граматичних конструкцій, що слугують мовними маркерами шанобливого, ввічливого ставлення до учасників комунікативного акту (які складають зазначений вище професійно-орієнтований лексичний корпус). Отже, для діагностування рівня сформованості когнітивно-комунікативного складника ПКІ необхідно визначати рівень володіння вміннями використання необхідних мовних одиниць для реалізації діагностувальних, рекомендаційних і лікувальних стратегій.

Виділяємо такі характеристики стратегічно-діяльнісного критерію оцінки ПКІ іноземних студентів медичних спеціальностей.

1. В рецептивних видах мовленнєвої діяльності: повнота, точність і глибина розуміння мовних одиниць професійно орієнтованого лексичного та граматичного корпусів; повнота, точність і глибина інтерпретації навчальних і автентичних традиційних і конвергованих текстів / висловлювань навчально-академічної та практично-клінічної сфер спілкування; ступінь розуміння.

2. У продуктивних видах мовленнєвої діяльності: відповідність обраних мовних одиниць і формул мовного етикету темі і професійним характеристикам ситуації спілкування; адекватність використання мовних засобів, що описують процес організації клінічної комунікативної взаємодії.

Отже, з огляду на наведені вище характеристики, опишемо рівні сформованості ПКІ відповідно до *стратегічно-діяльнісного критерію*.

Високий рівень має такі показники:

- розуміння (100–80%) мовних одиниць професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів зі слуху в монологіях (обсяг тексту: 600–800 слів; кількість незнайомих слів: до 3%; темп мовлення: 220–250 складів на хвилину) і діалогах / полілогах (не менше 10–12 розгорнутих реплік; кількість незнайомих слів: 2%; темп мовлення: 220–250 складів на хвилину); а також у читанні навчальних і автентичних традиційних і конвергованих текстів / діалогічних або полілогічних єдностей (комунікативних актів) (обсяг тексту: 800–1000 слів; кількість незнайомих слів: до 27%; швидкість читання: у разі детального читання – 40–50 слів на хвилину; у разі читання з загальним охопленням змісту – 80–100 слів на хвилину);

- уміння вільно орієнтуватися в комунікативних ситуаціях професійної сфери і самостійність у виборі мовних засобів (із професійно-орієнтованих лексичного та граматичного корпусів) для реалізації своїх комунікативних намірів у монологічних усних і письмових висловлюваннях репродуктивного та продуктивного типу (обсяг тексту не менше 15 фраз) й у діалогічному мовленні (висловлювання студентів повинні бути оформлені відповідно до норм сучасної української мови).

Середній рівень характеризується наявністю деяких неточностей в розумінні сприйнятих висловлювань і прочитаних текстів (79–60%), а також у вираженні власних комунікативних інтенцій і реалізації необхідних комунікативних стратегій (усно й письмово), що не порушують розуміння і не ускладнюють сприйняття різнорівневих професійно-орієнтованих мовних і мовленнєвих одиниць. Наявні комунікативно не значущі помилки, які не впливають на успішність комунікативної взаємодії.

Низький рівень характеризуємо недостатньою сформованістю вмінь у рецептивних (розуміння близько 59–40%) і продуктивних видах мовленнєвої діяльності; наявністю комунікативно значущих помилок, що порушують сенс окремої фрази, діалогічної єдності, письмового висловлювання, які значно ускладнюють комунікацію.

Сформованість менше 40% рецептивних і продуктивних умінь мовленнєвої діяльності призводить до порушення комунікації, комунікативного збою.

Описані критерії та показники за рівнями ми використовували для оцінювання ПКІ іноземних студентів-медиків у формульованому експерименті, який тривав протягом 2017–2020 навчальних років під час викладання таких дисциплін лінгвістичного циклу для англійської форми навчання, як «Іноземна мова», «Українська мова за професійним спрямуванням», «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Висновки. Застосування описаних критеріїв для оцінки рівня сформованості ПКІ іноземних студентів-медиків дозволить отримати детальну інформацію про результати експериментального навчання української мови як іноземної на медичних спеціальностях англійської форми навчання. Обрані критерії та показники орієнтують на аналіз досягнення рівня розвитку всіх складників цього комплексного феномена – результативної моделі мовної освіти іноземних студентів-майбутніх лікарів.

Перспектива подальших досліджень полягає в аналізі та описі результатів проведення експериментального навчання української мови англійських студентів медичних ЗВО у комплексі освітніх дисциплін лінгвістичного циклу.

Використані джерела

- [1] Варданян, А. О. (2017). Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів: дисертація канд. пед. наук. Хмельницький.
- [2] Іванишин, Г. Я. (2013). Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови: дисертація. Івано-Франківськ.
- [3] Кушнір, І. М. (2020). Інтегративна модель методичної системи навчання української мови англійських здобувачів вищої медичної освіти. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження. Досвід. Пошуки. Збірник наукових праць*. Харків. 37, 36–51, 2020. DOI: 10.26565/2073–4379–2020–37–03
- [4] Левенок, І.С. (2020). Формування українськомовної професійної компетентності іноземних студентів медичних спеціальностей закладів вищої освіти»: дисертація. Суми.
- [5] Пентилюк, М., Горошкіна, О. (2015). Словник-довідник з української лінгводидактики: навчальний посіб. Київ: Ленвіт.
- [6] Рагіна, Ж.М. (2017). Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування: дисертація. Запоріжжя.
- [7] Стандартизовані вимоги: рівні володіння українською мовою як іноземною А1–С2. Зразки сертифікаційних завдань: посібник. (2020). Київ: ІНКОС.

- [8] Статівка, А. (2021). Констатувальний експеримент у системі методів лінгводидактичного та методичного досліджень. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки*, 38, 189–204. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-13>
- [9] Українська мова як іноземна. Примірний програма навчальної підготовки фахівців другого (магістерського) рівня вищої освіти (2017). Київ.
- [10] Федорова, О.А. (2016). Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови: дисертація. Івано-Франківськ.
- [11] Цуркан, М.В. (2020). Методична система навчання української мови як іноземної студентів медичних закладів вищої освіти: дисертація. Київ.

References

- [1] Vardanyan, A. O. (2017). Formuvannya profesijno-movlennyevoyi kompetentnosti majbutnix likariv: dy`sertaciya kand. ped. nauk. *Xmel ny`cz`ky`j*. (in Ukrainian).
- [2] Ivany`shy`n, G. Ya. (2013). Navchannya profesijno zoriyentovanogo dialogichnogo movlennya inozemny`x studentiv medy`chny`x special`nostej u procesi vy`vchennya ukrayins`koyi movy`: dy`sertaciya. Ivano-Frankivs`k. (in Ukrainian).
- [3] Kushnir, I. M. (2020). Integraty`vna model` metody`chnoyi sy`stemy` navchannya ukrayins`koyi movy` anglomonny`x zdobuvachiv vy`shhoyi medy`chnoyi osvity`. *Vy`kladannya mov u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax osvity` na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv`yazky`*. Naukovi doslidzhennya. Dosvid. Poshuky`. *Zbirny`k naukovy`x prac`*. *Xarkiv*, 37, 36–51, 2020. DOI: 10.26565/2073-4379-2020-37-03 (in Ukrainian).
- [4] Levenok, I. S. (2020). Formuvannya ukrayins`komovnoyi profesijnoyi kompetentnosti inozemny`x studentiv medy`chny`x special`nostej zakladiv vy`shhoyi osvity`»: dy`sertaciya. Sumy`. (in Ukrainian).
- [5] Penty`lyuk, M., Goroshkina, O. (2015). *Sloyny`k-dovidny`k z ukrayins`koyi lingvody`dakty`ky`*: navchal`ny`j posib. Ky`yiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- [6] Ragrina, Zh. M. (2017). Pidgotovka majbutnix inozemny`x specialistiv-medy`kiv do profesijnogo spilkuvannya: dy`sertaciya. Zaporizhzhya. (in Ukrainian).
- [7] Standarty`zovani vy`mogy`: rivni volodinnya ukrayins`koyu movoyu yak inozemnoyu A1–S2. *Zrazky`serty`fikacijny`x zavdan`*: posibny`k. (2020). Ky`yiv: INKOS. (in Ukrainian).
- [8] Stativka, A. (2021). Konstatuval`ny`j ekspery`ment u sy`stemi metodiv lingvody`dakty`chnogo ta metody`chnogo doslidzhen`. *Vy`kladannya mov u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax osvity` na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv`yazky`*, 38, 189–204. <https://doi.org/10.26565/2073-4379-2021-38-13> (in Ukrainian).
- [9] *Ukrayins`ka mova yak inozemna. Pryn`mirna programa navchal`noyi pidgotovky` faxivciv drugogo (magisters`kogo) rivnya vy`shhoyi osvity`* (2017). Ky`yiv. (in Ukrainian).
- [10] Fedorova, O. A. (2016). Formuvannya audy`ty`vny`x umin` inozemny`x sluxachiv pidgotovchogo viddilennya u procesi navchannya ukrayins`koyi movy`: dy`sertaciya. Ivano-Frankivs`k. (in Ukrainian).
- [11] Czurkan, M. V. (2020). *Metody`chna sy`stema navchannya ukrayins`koyi movy` yak inozemnoyi studentiv medy`chny`x zakladiv vy`shhoyi osvity`*: dy`sertaciya. Ky`yiv. (in Ukrainian).

Iryna Kushnir, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Language Training Department 1, V.N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine

CRITERIA FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL AND COMMUNICATIVE IMAGE OF FOREIGN MEDICAL STUDENTS

This article highlights the problem of finding diagnostic tools to determine the results of language training of foreign students of Ukrainian universities. Today we see an increase in the number of foreign students who receive higher education in Ukrainian universities in English. Foreign students who receive higher medical education in Ukraine in English use the Ukrainian language as a means of communicative interaction in the socio-cultural, educational and academic environment and during clinical practice. A complete picture of the learning outcome, focusing on this result will significantly increase

the efficiency of the learning process. Teaching the Ukrainian language as a foreign of English-speaking medical students lays the linguistic foundation of professional and communicative image of future doctors. The author of the article identifies the criteria and describes the indicators by which you can diagnose the level of formation of psychological, cognitive-communicative, and cognitive-linguistic components of professional-communicative image. Personal qualities of the psychological level are realized at the cognitive-communicative level of professional-communicative image of doctors through awareness of discourse and genre strategies, tactics of communicative behavior with the patient and colleagues, as well as at the cognitive-linguistic level of professional-communicative image of doctors. Therefore, determining the level of formation of the cognitive-linguistic component of the professional-communicative image will allow the separation of the linguistic-aspect criterion, and the cognitive-communicative component – the strategic-activity criterion. Applying the criteria described in the article to assess the level of formation of professional and communicative image of foreign medical students, we can compare the characteristics of the desired result of the study of educational disciplines of the linguistic cycle with real indicators. The language-aspect criterion helps to identify in foreign students the level of mastery of general and professionally-oriented aspects, phonetic, lexical and grammatical skills. With the help of strategic-activity criterion we find awareness of strategies and tactics of communicative behavior with the patient and with colleagues; formation of skills of empathic listening, tolerant speaking, as well as reading and writing in the Ukrainian-language hospital-practical sphere.

Keywords: foreign medical students, professional-communicative image, Ukrainian as a foreign language.



Наталія Вовчаста – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національного університету «Львівська Політехніка» ІТ Степ Університету, м. Львів, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика професійної іншомовної освіти, інноваційні методи навчання іноземної мови за професійним спрямуванням фахівців технічного профілю.

✉ natvovchasta@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-9562-8244>

Олена Байрамова – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри соціально-гуманітарних дисциплін Дунайського інституту водного транспорту Державного університету інфраструктури та технологій, м. Ізмаїл, Україна.

Коло наукових інтересів: реформування української системи вищої освіти, розвиток soft-skills у здобувачів вищої освіти, економіка та управління у сфері морської галузі, сучасні транспортні технології.

✉ bairamova3456@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-3199-0612>



Ганна Чорна – викладач кафедри дошкільної та початкової освіти, завідувачка лабораторії дошкільної та початкової освіти Запорізького національного університету, м. Запоріжжя, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідження проблем дошкільної педагогіки та дошкільної освіти загалом, особливостей та змісту підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, формування ціннісних орієнтацій студентів закладів вищої освіти.

✉ chorna.a.v@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-5978-7942>

УДК 37.032.5:378.046.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-87-97>

РОЗВИТОК НАВИЧОК КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ У ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розглянуто зміст та основні ознаки креативного мислення. Встановлено, що процес розвитку у здобувачів вищої освіти креативного мислення спрямований на їх цілісне самовизначення та самовираження у навчальній та професійній діяльності. Акцентовано увагу на умовах, необхідних для розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти. Розглянуто методи навчання,

що сприяють розвитку навичок креативного мислення студентів Проведено дослідження рівня креативного мислення студентів факультету історичної і соціально-психологічної освіти та факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва університету Григорія Сковороди в Переяславі і розглянуто завдання, реалізація яких сприятиме розвитку навичок креативного мислення у студентів.

Ключові слова: креативність; креативне мислення; здобувачі вищої освіти; студенти.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Прогресивний розвиток держави неможливий без удосконалення системи вищої освіти. Під впливом глобалізаційних процесів формується потреба у фахівцях, які володіють високим рівнем кваліфікації, професійною мобільністю, самостійністю, креативністю, здатних вдосконалювати свої фахові навички та професійно зростати.

Головним завданням закладів вищої освіти України на етапі модернізації системи вищої освіти є пошук форм її інтеграції з наукою і виробництвом, підвищення ролі та відповідальності майбутніх фахівців, забезпечення їх якісної підготовки на рівні міжнародних вимог. Високий рівень професійної кваліфікації сучасних фахівців повинен базуватися на креативному мисленні та здатності використовувати теоретичні надбання на практиці.

Феномен креативного мислення, механізми його розвитку перебувають у полі зору вчених упродовж багатьох століть. Актуальність дослідження полягає в прагненні особистості до пізнання своїх можливостей. Сучасна освіта, відображаючи тенденції гуманізації та гуманітаризації, визнає креативність цінністю та пріоритетом. Дослідження проблеми розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти є необхідним з огляду на вимоги ринку праці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню креативності в освіті присвячені наукові праці Л. Корольової, А. Крафт, А. Міллер, В. Джеффері, Д. Флейт, Е. Аленсар, Дж. Відсом, М. Лієблінг, Н. Перейра. Проблематику розвитку навичок креативного мислення у студентів вивчали Я. Надзігеоргіоу, П. Фокіаліс, М. Кабуропоулоу, Н. Ларраз, І. Антонанзас, І. Суевас, І. Дроздова; становлення креативного підходу в навчальному процесі – А. Садикова, О. Шелестова, Дж. Відсом, Е. Аленсар, Д. Флейт, Н. Перейра; психологічний аналіз показників креативності у здобувачів вищої освіти – Г. Подлесна, А. Ільченко; створення середовища для розвитку креативного мислення особистості – А. Бабак, В. Ворожбіт-Горбатюк; взаємозв'язок критичного і креативного мислення – О. Пометун, Н. Жидкова; методи, що сприяють розвитку креативного мислення – У. Юлдашова, М. Бозорова, Н. Мансурова, З. Ахмедова, А. Шоазізова, Г. Муратова, Н. Абраїмова.

Метою статті є дослідження змісту, характерних ознак креативного мислення та умов розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Креативність є однією з найбільш цінних навичок навчання у XXI столітті (Craft, Jeffrey, Liebling, 2001). Вона сприймається як навичка мислення вищого порядку, заснована на складному і постформальному мисленні, пов'язаному із створенням нових і цінних ідей у ході креативної діяльності (Larraz, 2015; Larraz, Antoñanzas, Cuevas, 2020). Навички мислення вищого порядку – це навички, притаманні професійному та стратегічному мисленню, що охоплюють критичне, креативне та метакогнітивне мислення (Valenzuela, 2008). Розвиток креативного мислення у здобувачів вищої освіти має важливе значення для досягнення ефективного та високого рівня навчання (Larraz, 2021). Креативні люди є творчими в основному не через конкретну вроджену рису, а швидше через ставлення до життя: вони зазвичай реагують на проблеми свіжими та новими способами, а не бездумно й автоматично (Lerner, Steinberg, 2009, с. 5).

А. Міллер розглядає креативність як здатність, яка «сприяє поглибленому навчанню, формує здобувача вищої освіти, готового до професійної діяльності» (Miller, 2013). Г. Подлесна та А. Ільченко (2019, с. 243) трактують креативність як рівень обдарованості, здібностей до творчості, що проявляються в індивідуальному продуктивному, гнучкому мисленні і становить відносно стійку характеристику особистості.

Дж. Гілфорд виділяє два типи мислення: конвергентне здатність знайти єдино вірний варіант вирішення проблеми; дивергентне – здатність продукувати безліч різноманітних та оригіналь-

них варіантів вирішення проблеми. Креативність базується на дивергентному мисленні, характерною особливістю якого є варіативність і різноспрямованість пошуку різних і рівною мірою правильних шляхів вирішення однієї і тієї ж ситуації.

Креативне мислення пов'язане з новизною, із здатністю створювати, реалізувати нові форми, перетворювати вже існуюче у щось нове (Greenstein, 2012); креативне мислення є формою самовираження в унікальний спосіб Abraham (2016).

А. Бабак та В. Ворожбіт-Горбатюк, розглядаючи педагогічний університет як простір розвитку креативного мислення здобувача вищої освіти, трактують креативне мислення як «наскрізну соціально значиму і професійну компетентність майбутнього педагогічного працівника, яка передбачає системне знання принципів і підходів творення і реалізації нестандартних рішень в освітньому процесі, уміння формувати нові міждисциплінарні патерни, навички використовувати складність чи труднощі навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності як перспективу і умову розвитку» (Бабак, Ворожбіт-Горбатюк, 2021).

Креативне мислення особистості характеризується винахідливістю, здатністю мислити нестандартно, знаходити нові рішення у кризових ситуаціях. Окрім високого рівня інтелектуального розвитку, гнучкості та швидкості мислення креативність передбачає наявність професійних знань та досвіду. У професійній діяльності креативне мислення передбачає наявність нових способів вирішення завдань, відкриття нових зв'язків та закономірностей.

Креативне мислення тісно пов'язане із критичним мисленням. За визначенням О. Пометун, «критичне мислення – це окремих тип мислення, який характеризується активністю, цілеспрямованістю, самостійністю, дисциплінованістю та рефлексивністю та передбачає розвиток у процесі навчання здатності людини: визначати проблеми, аналізувати, синтезувати, оцінювати інформацію з будь-яких джерел, висувати альтернативи й оцінювати їх, обирати спосіб розв'язання проблеми чи власну позицію щодо неї й обґрунтовувати свої погляди, робити свідомий вибір і діяти» (Пометун, 2018, с. 94).

Креативне мислення виходить за рамки обмежень і є оригінальним та свіжим у своїх ідеях, а критичне мислення має аналітичне значення. Водночас, бачення проблеми, перенесення знань та вмінь, способів дій у нові ситуації, здатність пропонувати нові підходи, методи розв'язання завдань потребують оперування логічними прийомами мислення, що характерно й для критичного мислення (Жидкова, 2020, с. 183).

У таблиці 1 відображені характерні ознаки креативного мислення.

Таблиця 1

Характерні ознаки креативного мислення

Автор	Характерні ознаки креативного мислення
Дж. Гілфорд	<ol style="list-style-type: none"> 1. Пошук власного оригінального рішення, прагнення інтелектуальної новизни. 2. Погляд на об'єкт під новим кутом зору та виявлення можливостей його нового використання (семантична гнучкість). 3. Зміни у сприйнятті об'єкта, бачення його нових прихованих сторін (адаптивна гнучкість). 4. Генерування різноманітних нових ідей. 5. Відмова від стереотипних способів мислення.
Ф. Вільямс	<ol style="list-style-type: none"> 1. Когнітивно-інтелектуальні творчі фактори: <ul style="list-style-type: none"> • швидкість мислення – генерування великої кількості доречних ідей; • гнучкість мислення – різноманітність ідей, здатність переходити від однієї категорії до іншої; • оригінальність мислення – нестандартність ідей, відступ від очевидного та загальноприйнятого; • розробленість мислення – облагородження ідеї з метою зробити її більш цікавою.

Ф. Вільямс	2. Особистісно-індивідуальні творчі фактори: <ul style="list-style-type: none"> • здатність ризикувати – конструктивне сприйняття критики, побудова припущень, дії у неконструктивних умовах, захист власних ідей; • складність (комплексність) – пошук альтернатив, упорядкування неупорядкованого, вирішення складних проблем, сумніви в єдино правильному рішенні; • допитливість – прояв інтересу до загадок, головоломок, гра ідеями, роздуми над прихованим змістом явищ, слідування передчуттям; • уява – візуалізація і побудова уявних образів, здатність уявляти неіснуюче, довіряти інтуїції, виходити за межі реального світу.
Ф. Баррон	Здатність привносити новий досвід у процесі вивчення ситуації.
М. Уаллах	Здатність продукувати оригінальні ідеї в умовах вирішення чи виникнення нових проблем.
І. Торренс	Здатність усвідомлювати проблеми та протиріччя, формулювати гіпотези щодо елементів досліджуваної ситуації, яких не вистачає.
Д. Треффінгер, Дж. Янг, Е. Селбі	<ul style="list-style-type: none"> • плавність – здатність плавно генерувати ідеї, способи, пропозиції, запитання та альтернативні відповіді; • гнучкість – здатність генерувати різноманітні ідеї, відповіді чи запитання шляхом зміни способу мислення та використовуваних підходів; • оригінальність – здатність генерувати фрази, ідеї чи способи вирішення проблеми або створювати незвичну та унікальну комбінацію елементів; • здатність збагачувати, розвивати, описувати або конкретизувати деталі об'єкта, ідеї, продукту, ситуації, щоб зробити їх більш цікавими; • метафоричне мислення – здатність використовувати порівняння або аналогію для встановлення нового зв'язку.

Примітки: сформовано автором на основі джерел: (Королева, 2014, с. 1584; Treffinger, Young and Selby, 2002)

Я. Хадзігеоргіу зазначає: «для протистояння викликам сучасного динамічного і повного невідомості життя, необхідно розвивати навички творчого креативного мислення» (Hadzigeorgiou, 2012). Тією чи іншою мірою кожна людина здатна креативно мислити, але часто у повсякденному житті творчі здібності особистості не розвиваються, а креативність придушується. Тому важливо в процесі навчання розвивати у здобувачів вищої освіти креативне мислення шляхом тренування швидкості, гнучкості та прогностичності розуму. Швидкість розуму характеризується здатністю продукувати велику кількість ідей за одиницю часу; гнучкість – умінням швидко перебудовуватись, відмовлятися від шаблонного мислення; прогностичність – вмінням прогнозувати, передбачати наслідки певних дій.

Креативний підхід до навчального процесу поєднує творчий процес і креативне середовище, що сприяють емоційно-психологічній захищеності студентів, реалізації їх творчих можливостей, розвитку інтелектуальної діяльності.

І. Дроздова розглядає три групи умов, необхідних для розвитку навичок креативного мислення у студентів, їх професійної і наукової творчості:

I. Здібності і схильності як комплекс соціально-психологічних і фізіологічних якостей людини (наявність здібностей і схильності до певної галузі творчості; працьовитість, творча одержимість; самостійність, ініціативність, самобутність; уміння вжитися в проблему, оволодіння сутністю знання в різних галузях науки тощо).

II. Протилежні (полярні) психологічні якості, поєднання яких індивідуальні (уміння мислити парадоксально, дотримуючись «здорового глузду»; надання простору фантазії й інтуїції, не виходячи за рамки певних обмежень; прагнення до самовираження і самоствердження у поєднанні

із скромністю і самокритичністю; загострене відчуття новизни і уміння враховувати минулий досвід тощо).

III. Оптимальні організаційні умови (поєднання дослідницьких інтересів з автономією; більша продуктивність одночасної роботи над декількома темами, ніж над однією; оптимальне співвідношення часу на працю і відпочинок; можливість вільного виявлення особистої творчої ініціативи тощо) (Дроздова, 2008, с. 109–110).

Розвиток навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти передбачає стимулювання пізнавальної активності та прагнення до самовдосконалення; оволодіння методами і прийомами рефлексивної творчої діяльності; засвоєння нових знань та їх творче застосування. Розвиток навичок креативного мислення в студентів базується на теорії поступового вдосконалення творчої розумової діяльності. Зміст першого етапу полягає в свідомому творчому управлінні навчальним процесом з боку студентів. Другий етап спонукає їх до креативного мислення та саморозвитку, оскільки студенти повинні самостійно вирішувати проблеми, орієнтуючись на евристичний та творчий рівень пізнавальної діяльності.

Процес розвитку у здобувачів вищої освіти навичок креативного мислення спрямований на їх цілісне самовизначення та самовираження у навчальній та професійній діяльності. Необхідно навчити студентів самостійно мислити, мати власну точку зору, вміти обґрунтовувати та відстоювати її в дискусії, приймати нестандартні рішення, демонструвати вміння та бажання застосувати творчі якості на практиці.

Можна виділити окремі структурні компоненти цього процесу: мотиваційний, пізнавальний та поведінковий. Мотиваційний компонент характеризується системою домінуючих мотивів, що виражають свідоме ставлення до цінностей і цілей майбутньої професійної діяльності. Пізнавальний компонент дозволяє виокремити знання та вміння як критеріальні показники сформованості креативного мислення. Поведінковий компонент характеризується практичним, дієвим аспектом креативності.

Розвиток навичок креативного мислення студентів має здійснюватися впродовж усіх років навчання. Поступове набуття досвіду зумовлює відмінності у методах і прийомах, що використовуються для його засвоєння (Sadykova, Shelestova, 2016, с. 8168). Вибір адекватних форм та методів навчання – важливе завдання викладача закладу вищої освіти (таблиця 2).

Таблиця 2

**Основні методи розвитку навичок креативного мислення
у здобувачів вищої освіти**

Методи	Характеристика методів
Евристичний метод	Викладач обирає тему для обговорення, ставить завдання, створює конфліктні ситуації, вибудовує етапи бесіди, а студенти самостійно шукають шляхи вирішення проблем, що виникають на кожному етапі бесіди. Студентам важливо бачити перспективу майбутнього, певний стандарт культури мислення, до якого вони можуть і повинні прагнути.
Проблемно-дослідницький метод	Процес вивчення нової теми полягає у поданні викладачем матеріалу як проблеми, а не як презентації. Кожен студент повинен намагатися вирішити проблему індивідуально та висловлювати власні ідеї. Дискусією керує викладач. Такий метод активізує пізнавальну діяльність студентів, учить самостійності, креативності, підвищує інтерес до навчання та сприяє розвитку особистості.
Проектний метод	Спрямований на пошук шляхів розвитку активного самостійного мислення студента та вміння застосовувати знання на практиці. Викладач пропонує студентам нестандартні ситуації, такі як пошук відповідних еквівалентів, написання рефератів, розв'язування задач та інші креативні завдання.

Логічні методи	Використання індуктивних чи дедуктивних методів навчання, що сприяє переходу від конкретної логіки до загальної при розкритті змісту навчальної дисципліни.
Метод мозкового штурму	Здійснюється шляхом використання ефекту групової діяльності, групового мислення, спонтанних гіпотез. Сприяє збільшенню кількості генерованих ідей, що дозволяє кожному студенту виробити власну точку зору, розвиваючи таким чином творчу активність.
Ігровий метод	Колективна, цілеспрямована навчальна діяльність, в якій кожен учасник і команда в цілому об'єднуються для вирішення певної проблеми та орієнтують свою поведінку на перемогу. Ділові ігри базуються на професійних ситуаціях зі стандартними помилками, які потім аналізуються. Мета ділової гри – сформувати та відпрацювати вміння діяти у чітко визначених ситуаціях. Студенти вчаться швидко аналізувати задані умови виробництва, приймати оптимальні рішення та вирішувати проблеми. Своєрідним сигналом для запам'ятовування студентами отриманої інформації та використання її в подальшій професійній діяльності є емоційні фрагменти ігрового спілкування, геніальні рішення, елементи раціонального аналізу. Занурюючись у майбутню професію, студенти відчують задоволення від виконання своїх професійних функцій та набувають досвіду.

Примітки: сформовано автором на основі джерел: (Yuldashova et al., 2020, с. 774; Sadykova, Shelestova, 2016, с. 8169–8171; Muratova, Abramova, 2020, с. 178).

Для розвитку навичок креативного мислення студентів як найбільш продуктивні зарекомендували себе проблемно-дослідницький, проєктний, ігровий методи та метод мозкового штурму. Розвиток креативного мислення пов'язаний з удосконаленням таких розумових операцій як аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування. Важливими є розвинена увага, впевненість у своїх силах, «широта» думки, активність. Розвитку креативного мислення у студентів сприяють певні психологічні фактори: атмосфера довіри та співробітництва на заняттях, позитивні емоції, індивідуальний підхід до студентів.

Креативне мислення – важлива якість не тільки людей творчих професій, воно необхідне у бізнесі, в галузі освіти, журналістики, психології, медицини та інших видах діяльності. Розвиток креативного мислення у здобувачів вищої освіти може здійснюватися на заняттях з дисциплін будь-якого циклу.

Дослідження розвитку навичок креативного мислення здобувачів вищої освіти проводилося зі студентами університету Григорія Сковороди в Переяславі. У дослідженні взяли участь 60 студентів факультету історичної і соціально-психологічної освіти (А) та 58 студентів факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва (Б). Дослідження проводилося за методикою «Тест креативного мислення Вільямса», що дозволяє виявити окремі складові (ознаки) творчого мислення (плавність, гнучкість, оригінальність, розробленість). Результати дослідження відображені в таблиці 3.

Таблиця 3

Результати дослідження рівня креативного мислення у студентів університету Григорія Сковороди в Переяславі (у %)

Рівень	Плавність		Гнучкість		Оригінальність		Розробленість	
	А	Б	А	Б	А	Б	А	Б
Високий	30,0	67,3	10,0	20,7	25,0	65,5	26,0	24,2
Середній	70,0	32,7	65,0	29,3	53,3	25,8	41,7	46,5
Низький	-	-	25,0	50,0	21,7	8,7	33,3	29,3

Порівняльний аналіз одержаних результатів свідчить, що рівень розвитку креативно-го мислення студентів, які навчаються на різних факультетах, відрізняється. За плавністю мислення, що проявляється у швидкості думки, великій кількості висунутих ідей, високий рівень демонструють студенти факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва ($\varphi=2,439$, $p<0,01$).

За гнучкістю мислення студенти факультету історичної і соціально-психологічної освіти показали середній рівень (65%), а студенти факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва – низький рівень (50%). Таким чином, студенти факультету історичної і соціально-психологічної освіти характеризуються більш високою інтелектуальною активністю та гнучкістю ($\varphi=2,378$, $p<0,01$).

Встановлено: за оригінальністю мислення високий рівень продемонстрували студенти факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва (65,5%) ($\varphi=2,816$, $p<0,01$), що проявляється в їх здатності висувати ідеї, відмінні від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих, усталених. У студентів факультету історичної і соціально-психологічної освіти середній рівень розвитку оригінальності мислення (53,3%).

Студенти факультету історичної і соціально-психологічної освіти демонструють вищі показники за ознакою розробленість ($\varphi=2,007$, $p<0,05$), тоді як серед студентів факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва переважає низький рівень розвитку цієї ознаки (46,5%).

Проведене дослідження свідчить про необхідність реалізації завдань щодо розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти (рисунком 1).

Завдання щодо розвитку креативного мислення у здобувачів вищої освіти

- • Передбачити у навчальному плані достатньо часу для розвитку студентами своєї креативності.
- • Розробити різноманітні навчальні ситуації для розвитку креативного мислення кожного студента.
- • Дати студентам свободу вибору нових та цікавих способів роботи.
- • У процесі вивчення навчальної дисципліни запропонувати студентам виконання креативної роботи.
- • Розробити систему оцінювання, яка дозволить атестувати здобувачів освіти за наявність у них креативного мислення.
- • Створити у закладі вищої освіти сприятливий клімат для саморозвитку викладацького складу та студентів.
- • Допомогти студентам позбутися емоційних блоків (страх зробити помилку, страх піддатися критиці). Критикувати студентів лише конструктивно та створити у закладі вищої освіти психологічно безпечне середовище, в якому студенти не бояться себе проявити.
- • Заохочувати студентів вивчати теми, які їх найбільше цікавлять.
- • Урізноманітнювати стратегії навчання, які використовуються в навчальному процесі для розвитку креативного мислення студентів.

Рис. 1. Завдання щодо розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти

Примітки: сформовано автором на основі джерела: (Wisdom, 2007, с. 183).

Варто зазначити, що з метою сприяння формуванню креативності у здобувачів вищої освіти, необхідно сприяти розвитку інституційної культури, яка, не обмежуючись традиційними формами академічного розвитку, надає більшу цінність креативності, заохочує до рефлексії та особистісного розвитку як викладачів, так і студентів. Дж. Відсом наголошує, що необхідно «допомогти викладачам зрозуміти та підвищити власну креативність і визнати це невід'ємною скла-

довою професіоналізму» (Wisdom, 2007, с. 183). Викладачі повинні мати доступ до інформації про фактори впливу на креативне самовираження студентів, про педагогічні практики з розвитку креативного мислення студентів.

На етапі професійної підготовки майбутнього викладача доцільно в навчальному плані передбачити дисципліни, що сприяли б набуттю ними навичок креативного мислення, щоб через творче середовище викладання та навчання майбутні викладачі шукали шляхи вираження свого креативного потенціалу в майбутній викладацькій діяльності (Alencar, Fleith, Pereira, 2017, с. 556).

Висновки та перспективи подальших досліджень. За результатами проведеного дослідження встановлено, що креативне мислення характеризується винахідливістю, здатністю мислити нестандартно, знаходити нові рішення у кризових ситуаціях. До основних ознак креативного мислення можна віднести швидкість, гнучкість, оригінальність, метафоричне мислення та ін. Процес розвитку у здобувачів вищої освіти навичок креативного мислення спрямований на їх цілісне самовизначення та самовираження у навчальній та професійній діяльності. Для розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти, їх професійної і наукової творчості необхідні певні умови, які можна об'єднати у три групи: I. Здібності і схильності як комплекс соціально-психологічних і фізіологічних якостей людини; II. Протилежні (полярні) психологічні якості, поєднання яких індивідуальні; III. Оптимальні організаційні умови. Як найбільш продуктивні зарекомендували себе такі методи навчання, що сприяють розвитку креативного мислення студентів: проблемно-дослідницький, проєктний, ігровий методи та метод мозкового штурму. За результатами дослідження рівня креативного мислення студентів факультету історичної і соціально-психологічної освіти та факультету педагогічної освіти, менеджменту і мистецтва університету Григорія Сковороди в Переяславі розглянуті завдання, реалізація яких сприятиме розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на поглиблене вивчення сучасних методів навчання, які сприяють розвитку навичок креативного мислення у здобувачів вищої освіти.

Використані джерела

- [1] Craft, A., Jeffrey, B., Liebling, M. (2001). *Creativity in education*. Biddles.
- [2] Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson.
- [3] Larraz, N., Antoñanzas, J. L., Cuevas, J. (2020). Creativity skills in undergraduate primary education students. OPPICS2019. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.11>
- [4] Valenzuela, J. (2008). Habilidades del pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1–9.
- [5] Larraz, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching-Learning Process, *Teacher Education – New Perspectives, Ulas Kayapinar, IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780>
- [6] Lerner, R. M., Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*. John Wiley & Sons Inc. 3–14. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002>
- [7] Miller, A. (2013). Yes, You Can Teach and Assess Creativity! Edutopia. <http://www.edutopia.org/blog/you-canteach-assess-creativity-andrew-miller>
- [8] Подлесна Г.В., Ільченко А.М. Психологічний аналіз показників креативності у здобувачів вищої освіти. *XIV Міжнародна науково-практична конференція «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»*. 18–20 листопада 2019 р. Київ. <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/handle/123456789/8116>
- [9] Королева Л.Ю. О роли развития креативности в процессе формирования конкурентоспособности будущих дизайнеров. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-razvitiya-kreativnosti-v-protse-ss-formirovaniya-konkurentosposobnosti-buduschih-dizaynerov>
- [10] Greenstein, L. (2012). Accessing 21 century skills: To guide to evaluating mastery and authentic learning. Corwin.



- [11] Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby E. C. (2002). *Assessing creativity: A guide for educators*. Sarasota: The National Research Center on the Gifted and Talented. Center for Creative Learning.
- [12] Abraham, A. (2016). Gender and creativity: An overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10(2), 609–618.
- [13] Бабак А. І., Ворожбіт-Горбатюк В. В. Педагогічний університет як простір розвитку креативного мислення здобувача вищої освіти. «Грааль науки», 2021, 11, 489–491. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.24.12.2021.088>
- [14] Пометун О. І. (2018). Критичне мислення як педагогічний феномен *Український педагогічний журнал*, 2, 89–98.
- [15] Жидкова Н. Критичне мислення у розвитку творчості учнів на уроках суспільствознавчих предметів. *Український педагогічний журнал*, 2020, 4, 180–191.
- [16] Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., Kabouroupoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*. 3(5), 603–611.
- [17] Дроздова І. П. Розвиток креативності як необхідної якості особистості професіонала у процесі навчання студентів ВТНЗ засобами українського мовлення. *Науковий вісник Херсонського державного університету: зб. наук. пр.* Херсон: Вид-во ХДУ, 2008, 50, 108–113.
- [18] Sadykova, A. G., Shelestova, O. V. (2016). Creativity development: The role of foreign language learning. *International journal of environmental & science education*, 11, 8163–8181.
- [19] Yuldashova, U. B. kizi, Bozorova, M. S., Mansurova, N. A., Ahmedova, Z. A. kizi, Shoazizova A. S. qizi (2020). Language teaching methods: theory and practice. *Journal of Critical Reviews*, 7 (5), 768–775. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.157>
- [20] Muratova, G., Abraimova, N. (2020). The use of information-communication technologies and modern methods in teaching a foreign language. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2, 175–181. <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2020/iss2/20>
- [21] Wisdom, J. Developing higher education teachers to teach creatively. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.) (2007). *Developing creativity in higher education*. Routledge, 183–196.
- [22] Alencar, E., Fleith, D., Pereira, N. (2017). Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors. *Temas em Psicologia*, 25, 553–561. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2–09>.

References

- [1] Craft, A., Jeffrey, B., Liebling, M. (2001). *Creativity in education*. Biddles. (in English).
- [2] Larraz, N. (2015). *Desarrollo de las habilidades creativas y metacognitivas en la educación secundaria obligatoria*. Dykinson. (in English).
- [3] Larraz, N., Antoñanzas, J. L., Cuevas, J. (2020). Creativity skills in undergraduate primary education students. OPPICS2019. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.05.11> (in English).
- [4] Valenzuela, J. (2008). Habilidades del pensamiento y aprendizaje profundo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (7), 1–9. (in English).
- [5] Larraz, N. (2021). Development of Creative Thinking Skills in the Teaching-Learning Process, *Teacher Education – New Perspectives, Ulas Kayapinar, IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.97780> (in English).
- [6] Lerner, R. M., Steinberg, L. (2009). The scientific study of adolescent development: Historical and contemporary perspectives. *Handbook of adolescent psychology: Individual bases of adolescent development*. John Wiley & Sons Inc. 3–14. <https://doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001002> (in English).
- [7] Miller, A. (2013). Yes, You Can Teach and Assess Creativity! *EduTopia*. <http://www.edutopia.org/blog/you-canteach-assess-creativity-andrew-miller> (in English).
- [8] Podliesna, H. V., Ilchenko, A. M. (2019). Psykholohichniy analiz pokaznykiv kreatyvnosti u zdobuvachiv vyshchoi osvity. *XIV Mizhnarodna nauково-praktychna konferentsiia “Vysycha osvita Ukrainy u konteksti intehtatsii do yevropejskoho osvitnoho prostoru”*. Kyiv. <http://dspace.pdaa.edu.ua:8080/handle/123456789/8116> (in Ukrainian).
- [9] Koroleva L. Yu. O roli razvitiya kreativnosti v processe formirovaniya konkurentosposobnosti budushchih dizajnerov. <https://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-razvitiya-kreativnosti-v-protssesse-formirovaniya-konkurentosposobnosti-buduschih-dizaynerov> (in Russian).

- [10] Greenstein, L. (2012). Accessing 21 century skills: To guide to evaluating mastery and authentic learning. Corwin. (in English).
- [11] Treffinger, D. J., Young, G. C., Selby E. C. (2002). Assessing creativity: A guide for educators. Sarasota: The National Research Center on the Gifted and Talented. Center for Creative Learning. (in English).
- [12] Abraham, A. (2016). Gender and creativity: An overview of psychological and neuroscientific literature. *Brain Imaging and Behavior*, 10(2), 609–618. (in English).
- [13] Babak, A. I., Vorozhbit-Horbatyuk, V. V. (2021). Pedahohichnyi universytet yak prostir rozvytku kreatyvnoho myslennia zdobuvacha vyshchoi osvity. "Hraal nauky", 11, 489–491. <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.24.12.2021.088> (in Ukrainian).
- [14] Pometun, O. I. (2018). Krytychne myslennia yak pedahohichnyi fenomen *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 89–98. (in Ukrainian).
- [15] Zhydkova, N. (2020). Krytychne myslennia u rozvytku tvorchosti uchniv na urokakh suspilstvoznavchykh predmetiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 180–191. (in Ukrainian).
- [16] Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P., Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*. 3(5), 603–611. (in English).
- [17] Drozdova, I. P. (2008). Rozvytok kreatyvnosti yak neobkhidnoi yakosti osobystosti profesionala u protsesi navchannia studentiv VTNZ zasobamy ukrainskoho movlennia. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu: zb. nauk. pr. KhDU*, 50, 108–113. (in Ukrainian).
- [18] Sadykova, A. G., Shelestova, O.V. (2016). Creativity development: The role of foreign language learning. *International journal of environmental & science education*, 11, 8163–8181. (in English).
- [19] Yuldashova, U. B. kizi, Bozorova, M. S., Mansurova, N. A., Ahmedova, Z. A. kizi, Shoazizova A. S. qizi (2020). Language teaching methods: theory and practice. *Journal of Critical Reviews*, 7 (5), 768–775. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.05.157> (in English).
- [20] Muratova, G., Abraimova, N. (2020). The use of information-communication technologies and modern methods in teaching a foreign language. *Mental Enlightenment Scientific-Methodological Journal*, 2, 175–181. <https://uzjournals.edu.uz/tziuj/vol2020/iss2/20> (in English).
- [21] Wisdom, J. Developing higher education teachers to teach creatively. In N. Jackson, M. Oliver, M. Shaw, & J. Wisdom (Eds.) (2007). *Developing creativity in higher education*. Routledge, 183–196. (in English).
- [22] Alencar, E., Fleith, D., Pereira, N. (2017). Creativity in Higher Education: Challenges and Facilitating Factors. *Temas em Psicologia*, 25, 553–561. <https://doi.org/10.9788/TP2017.2–09>. (in English).

Vovchasta Nataliia, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the National University «Lviv Polytechnic», IT STEP University, Lviv, Ukraine.

Bairamova Olena, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social Sciences and Humanities of the Danube Institute of Water Transport of State University of Infrastructure and Technologies, Izmail, Ukraine.

Chorna Hanna, Lecturer of the Department of Pre-school and Primary School Education, Zaporizhzhia National University, Zaporizhzhia, Ukraine

DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING SKILLS OF HIGHER EDUCATION STUDENTS

According to the results of the study, it is established that creative thinking is characterized by ingenuity, the ability to think outside the box, to find new solutions in crisis situations. In professional activities, creative thinking involves new ways of solving problems, discovering new connections and patterns. The main features of creative thinking are highlighted: fluency, speed, flexibility, originality, metaphorical thinking, the ability to bring new experience in studying the situation, to produce original ideas in terms of solving or creating new problems, etc. It is emphasized that there is a relationship between creative and critical thinking. It is substantiated that the process of development of creative thinking skills of higher education students is aimed at their holistic self-determination and self-



expression in educational and professional activities. The expediency of developing skills of creative thinking in the process of learning by training the speed, flexibility and predictability of the mind has been proved. Some structural components of the process of developing students' creative thinking skills are identified: motivational, cognitive and behavioral. The conditions necessary for the development of creative thinking skills of higher education students can be grouped into three groups: I. Abilities and aptitudes as a complex of socio-psychological and physiological qualities of a man, II. Opposite (polar) psychological qualities, combinations of which are individual, III. Optimal organizational conditions. Emphasis is placed on teaching methods that promote the development of creative thinking skills of students. The following teaching methods have proven to be the most productive: problem-based research, design, game methods and the method of brainstorming. According to the results of the study of the level of creative thinking of students of the Faculty of Historical and Socio-Psychological Education and the Faculty of Pedagogical Education, Management and Art of Hryhoriy Skovoroda University in Pereiaslav, the tasks will be developed.

Keywords: creativity; creative thinking; applicants for higher education; students.



Олександр Пасічник – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: дидактико-методичні засади конструювання змісту навчання іноземних мов для закладів загальної середньої освіти та його відображення в навчальній літературі; засади розробки тестових матеріалів для перевірки якості навчальних досягнень учнів з іноземних мов; особливості пізнавальної діяльності учнів на уроці іноземної мови; інтегроване навчання іноземної мови (clil); історія розвитку методики навчання іноземних мов; добір змісту навчання іноземних мов для закладів вищої освіти.

✉ bez-nicka@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-0665-2099>

УДК 81'33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-98-106>

ПРОБЛЕМА ДОБОРУ ЛЕКСИЧНОГО МІНІМУМУ З ІНОЗЕМНИХ МОВ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ, СЬОГОДЕННЯ, ПЕРСПЕКТИВИ

Стаття присвячена питанням формування лексичного мінімуму для закладів загальної середньої освіти. Автор аналізує окреслену проблему в історичній ретроспективі: поява перших частотних словників наприкінці XIX – початку XX ст., обґрунтування системи критеріїв добору лексики для потреб школи в першій половині XX ст., відображення вимог до лексичного матеріалу в навчальних програмах тощо. Порівняльний аналіз засвідчив, що на початку ХХІ ст. в описі вимог до лексичної грамотності учнів відбулося зміщення акценту з кількісних показників до її співвіднесення з темами і сферами комунікативної взаємодії. Автор вбачає за доцільне розробляти словники-мінімуми, які могли б слугувати орієнтиром для авторів навчальної літератури і тестів. У цій діяльності пріоритетного значення мають набути критерії тематичності, комунікативного потенціалу та культурної цінності слова.

Ключові слова: лексичний мінімум; лексичний норматив; лексична компетентність; критерії добору; тематична співвіднесеність; комунікативний потенціал слова, кількісний та якісний склад словника.

Постановка проблеми: Як зазначають методисти, спілкування не відбудеться якщо особа не володіє необхідним запасом слів, не вміє їх використовувати та не може правильно побудувати декілька фраз, а також не вміє правильно їх вимовляти. На переконання науковців, діалог культур, базується на «трьох китах»: лексичні, граматичні та вимовні навички. При цьому саме **слово** уявляє собою мінімальну смислову одиницю мови, з якої розпочинається комунікація – володіючи належним словниковим запасом, особа отримує можливість як висловлювати власні думки, так і розуміти інших. Більш того, володіння лексичним матеріалом закладає основи для формування лінгвістичної, соціолінгвістичної та соціокультурної компетентностей, оскільки саме слово позначає реалії матеріального та ментального рівнів свідомості, визначає взаємозв'язки між ними. Лексична компетентність передбачає також знання конотативних компонентів значення слова на різних рівнях (Редько, 2017).

Відтак, систематичне накопичення і розширення лексичної бази є важливим аспектом іншомовної освіти. Чим більше слів знає учень, тим легше йому висловити власні думки та зрозуміти своїх співрозмовників. Про важливість лексики свідчить те, що, на переконання методистів, легше зрозуміти висловлювання з якісним лексичним наповненням і поганою граматику, аніж висловлювання, сконструйоване відповідно до граматичних норм, однак із неточним вокабуляром (Widdowson, 1978). Однак, навчання лексики це не просто запам'ятовування нових слів, але оволодіння смисловими та асоціативними зв'язками.

У зв'язку з тим, що фактичний обсяг лексики у кожній мові значний, існує потреба унормувати матеріал, яким мають оволодіти учні в процесі навчання, як за кількісними, так і якісними параметрами. Наслідком таких пошуків стали **лексичні мінімуми** та обґрунтування **системи критеріїв**, відповідно до яких укладався їх зміст. У контексті нашого дослідження під **лексичним мінімумом** розуміємо той обсяг лексики, який є обов'язковим для засвоєння на певному етапі вивчення нерідної мови. З точки зору мінімізації та компресії мовного матеріалу, лексичний мінімум репрезентує кількісно найменшу сукупність елементів, їх властивостей, а також правил функціонування, які у поєднанні з іншими аспектами мови (граматику, фонетику, стилістику тощо) утворюють зменшений у масштабах аналог мови, який дає змогу (хоча й обмежену) до виконання комунікативних функцій, властивих для мови чи її різновиду.

Аналіз досліджень засвідчує, що проблема визначення мовного мінімуму вирішувалася в рамках кожної з існуючих методичних систем та парадигм упродовж кінця XIX–XX століть. Зокрема, були розроблені перші частотні словники Ф. Кедінга для німецької мови (1898 р.), Е. Торндайка для англійської (1930). Згодом питаннями розробки критеріїв добору лексичного матеріалу займалися В. А. Бухбіндер, Г. В. Гольдштейн, І. О. Грузинська, А. А. Любарська, О. О. Миролюбов, Р. К. Розенберг, І. Д. Салістра, В. Л. Скалкін, І. В. Рахманов, та інші. Також окремо розглядали питання особливостей формування в учнів лексичної компетентності І. М. Берман, Ю. І. Пассов, Н. Шмітт, П. Мієра, А. Рейдер, Дж. Коаді. Ця проблема була в центрі уваги вітчизняних авторів шкільних підручників: Н. П. Басай, О. Д. Карп'юк, Л. В. Калініна, О. І. Литвинюк, А. М. Несвіт, Т. К. Полонська, В. М. Плахотник, Н. К. Склярєнко, В. Г. Редько, та ін. Характерно, що принципи добору лексичного матеріалу по-різному вирішувалися у межах кожної з методичних систем залежно від очікуваних результатів та цілей навчання мови. Однак, суттєві зміни в підходах до визначення його кількісних і якісних параметрів відбулися після утвердження комунікативного підходу та компетентнісної парадигми навчання на початку XXI ст.

Мета: дослідити генезу підходів до формування лексичного мінімуму для закладів загальної середньої освіти, його відображення у змісті вітчизняних навчальних програм та підручників; окреслити можливі подальші перспективи щодо добору змісту лексичних мінімумів.

Виклад основного матеріалу: Орієнтація на **лексичний мінімум** у процесі навчання має тривалу історію. Так, вважається, що практика їх створення розпочалася з появою частотного словника Ф. Кедінга для німецької мови (1898 р.). Згодом світ побачили «*Teacherswordbook*» (1921) та *Dictionary of Basic English* (1930 р.), який також базувався на принципі частотності та уміщував 850 лексичних одиниць, достатніх для задоволення елементарних комунікативних потреб. *Interim Report on Vocabulary Selection* (1935 р.) був результатом роботи низки лінгвістів з метою раціоналізувати процес навчання мови – вони визначили 2000 часто вживаних слів. Відтоді лексикографічні лексичні мінімуми почали розцінюватися як база для добору слів у процесі навчання іноземних мов, а обсяг у 2000 часто вживаних одиниць став маркером, який, як вважається, задовольняє понад 90% змісту пересічного висловлення.

Практика викладання засвідчила, що відсутність обмеженого (однак належним чином структурованого) словника є суттєвою перешкодою для успішного оволодіння іноземною мовою. Перші спроби визначити принципи добору лексики у практиці вітчизняної школи сягають 1940-х рр. У 1947 р. з'явився словник-мінімум, у якому були визначені принципи добору та обґрунтовано одиниці добору лексичного матеріалу. За одиницю добору було за-

пропоновано слово-поняття, на відміну від частотних словників, у яких використовується графічне слово. Фактично, на той час цей словник був єдиним такого типу (Миролюбов, 2002, с. 232).

У середині ХХ ст. науковцями було розроблено ряд критеріїв та принципів для добору лексичного мінімуму. Зокрема це принципи *частотності, поєднуваності, стилістичної необмеженості, семантичної та словотворчої цінності*, тощо. Також були розроблені окремі **принципи для невключення** до словників-мінімумів тих слів, які мають схожі корені та форму зі словами в рідній мові учнів, а також слів-інтернаціоналізмів.

У 30-х рр. ХХ ст. методистами було запропоновано кількісно обмежити обсяг слів, які належить вводити на одному занятті. Так, для початкового етапу навчання вона рекомендувала 5–10 слів; для середнього – 10–15; та 20–25 лексичних одиниць на старшому етапі навчання (Грузинская, 1935). Водночас, під час добору лексики пропонувалося спиратися не лише на частотність слів, але й брати до уваги інші чинники. Зокрема педагогічні, лінгвістичні та політичні чинники. Зокрема акцентувалася увага на необхідності врахування ідейно-виховних завдань радянської школи.

У 60-х рр. ХХ ст. питання добору лексичного матеріалу та підходів щодо його навчання були значною мірою розроблені. Методистам був відомий поділ лексики на **рецептивну** та **продуктивну**, були розроблені механізми роботи з цими блоками лексики.

Ідеї кількісного обмеження лексики знайшли своє відображення у навчальних програмах, де для кожного року було визначено той обсяг лексичного матеріалу, який мав бути засвоєний учнями. Загалом у 80-х рр. ХХ ст. випускник загальноосвітньої школи мав володіти активним словником в обсязі 950 лексичних одиниць.

У 90-х рр. ХХ ст., із посиленням соціокультурної складової змісту навчання, відбулося зміщення акцентів у визначенні принципів формування лексичного мінімуму та навчальних словників. Так, деякі методисти запропонували керуватися критерієм культурологічної та країнознавчої цінності слова, а також наполягала, що оцінка словника з точки зору його лінгвокраїнознавчої достатності має стати обов'язковим елементом визначення коректності добору його змісту. Паралельно було розпочато діяльність щодо укладення переліку таких лексичних одиниць, які відображали б національний компонент англломовних країн для різних вікових категорій, основна увага приділялася безеквівалентній та фоновій лексиці.

Підходи до укладення змісту навчальних програм для закладів загальної середньої освіти в Україні у 90-ті рр. ХХ ст. значною мірою були тотожними до тих, що використовувалися у радянський період історії. За традицією у програмах вказувався обсяг лексики, яким має оволодіти учень на різних етапах навчання.

Однак, заслуговує уваги розподіл обсягу лексичного матеріалу в навчальній програмі для початкової школи. Так, для першого року він становив 100 лексичних одиниць, для другого – 250, третього – 500, четвертого – 850 (Інформаційний збірник Міністерства освіти України, 1994, № 22). Саме таким обсягом лексичного матеріалу, що виносився для засвоєння у початковій школі, мали володіти випускники середньої школи згідно з навчальними програмами 80-х рр. ХХ ст. Ця обставина може свідчити лише про те, що у 90-ті рр. ХХ ст. відбувається поступове переосмислення ролі іноземної мови у структурі професійних компетентностей фахівців нового покоління. Однак цей обсяг був завеликим, тому в змісті оновленої навчальної програми з іноземних мов для 1–11 класів від 1996 р. він був зменшений до 400 лексичних одиниць для початкової школи (Навчальна програма, 1–11 клас, 1996, с. 17–22).

Відповідно до навчальної програми, лексичний запас випускників середньої школи мав становити 1000 лексичних одиниць, 850 з яких мали бути засвоєні на продуктивному рівні (Навчальна програма, 5–11 клас, 1996, с. 26). До цього обсягу варто також додати й ті слова, які учні могли б утворити за допомогою словотворчих суфіксів та префіксів. Тобто їх кількість була б дещо вищою від наведеної в програмі. Для порівняння, у школах із поглибленим вивченням іноземних мов випускники мали володіти обсягом лексики у 2700 одиниць (1996).

Однак, у 90-х рр. ХХ ст. не всі автори підручників поділяли офіційну точку зору щодо кількості лексичних одиниць, що, відповідно, знайшло відображення у змісті їхньої навчальної літератури та про що вони висловлювалися в науковій періодиці та книгах для вчителів. Так, у підручниках О.І. Литвинюк уміщено словник, який за обсягом перевищує визначену навчальною програмою кількість лексичних одиниць. Як зазначала авторка, задекларований у програмі обсяг недостатній для учнів країни, яка прагне стати членом Європейської спільноти, де для людини знання мови є однією з життєвих необхідностей. На її переконання, за умов раціональної організації навчання учні середніх шкіл можуть оволодіти словником обсягом до 2500 одиниць активної лексики (Литвинюк, 2000). Укладаючи словник і добираючи зміст навчальних текстів, О.І. Литвинюк проаналізувала: 1) мову, якою розмовляють британці; 2) двохтисячний словник найбільш часто вживаних англійських слів; 3) набір слів і фраз, рекомендованих Радою Європи для оволодіння англійською мовою (Литвинюк, 2000). Отже, автор робила спробу не лише збільшити кількісний, але й якісний показник шкільної іншомовної освіти у школах України.

Значне збільшення обсягу лексичного матеріалу передбачалося у змісті підручників для інтенсивного вивчення іноземної мови Н.К. Скляренко. Так, під час опрацювання одного циклу уроків учні мали засвоювати від 60 до 80 лексичних одиниць. Відповідно, на момент завершення навчання їх словниковий запас мав становити 3000 лексичних одиниць. Наприклад, навчаючись за підручниками для 5-го і 6-го класу Н.К. Скляренко, обсяг активного словника учнів мав сформуватися на рівні 600 лексичних одиниць для кожного року навчання (Скляренко, 1996, с. 7; Скляренко, 1997, с. 9). У змісті підручника для 5-го класу Т.П. Бевзенко активний запас найуживанішої лексики становив 900 одиниць (Бевзенко, 1998, с. 8), а у 8-му – 2350 одиниць (Бевзенко, 1994, с. 3). Дещо менший обсяг лексичного матеріалу знаходимо в популярних на той час підручниках, підготовлених на засадах свідомо-порівняльного методу В.М. Плaxотника (В.Г. Редько, Н.П. Басай, О.Т. Тімченко). Однак, навіть у них він перевищував рекомендовані навчальною програмою показники. Означене дає підстави зробити висновок про те, що, добираючи зміст навчальної літератури, автори усвідомлювали неможливість брати участь у комунікативній діяльності в умовах обмеженого вокабуляру, а відтак обґрунтовували доцільність його розширення.

На наше переконання, визначення обсягу лексичного матеріалу в кількісних показниках **без регламентації тематичних груп та сфер поширення має суттєві вади**. Тому в програмах початку ХХІ ст. спостерігаємо утвердження іншого підходу – їх укладачі відмовилися від кількісного представлення лексики. Натомість у змісті навчальних програм було вказано, що саме становить **основу лексичної компетентності** учнів для кожного року навчання відповідно до сфер і тематики ситуативного спілкування. Наприклад, у програмі для 6-го класу окреслювалася тематична група лексики, якою мали оволодіти учні: *зовнішність людини; назви рис характеру; види магазинів; основний асортимент товарів; ціна; гроші; назви страв; види спорту; види транспорту* тощо (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Новий підхід до опису лексичного матеріалу був вочевидь зумовлений прийняттям Загальноєвропейських Рекомендацій як основного орієнтира оновлення змісту навчання. Дійсно, аналіз опису рівнів володіння мовою в цьому документі засвідчив, що йому бракує кількісних показників стосовно рекомендованого обсягу лексичного матеріалу. Так, формулювання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти мають доволі розмитий характер опису лексичних знань. Для прикладу, вказується, що рівень С2 передбачає *«дуже широкий лексичний репертуар»* (2003).

Як зазначають окремі автори, Загальноєвропейські Рекомендації на початкових етапах їх розробки з-поміж іншого також включали перелік слів для кожного з рівнів володіння мовою (Milton, 1994, с. 194). Однак, у більш пізніх версіях цього документа такі показники були нівельовані. Укладачі пояснювали: у такий спосіб вчителі та автори підручників отримують не кількісні знання, а компетентнісні орієнтири – тобто, мають орієнтуватися не на кількість слів, а на обсяг і складність комунікативних завдань, які учень повинен уміти вирішувати, перебуваючи на кожному з рівнів володіння мовою.

Відповідно, починаючи з 2000 р., описуючи методичні концепції своїх підручників, автори фактично не порушують проблему кількісних параметрів лексичного мінімуму. Натомість, знаходимо такі обтічні формулювання: «*обсяг лексики і граматичних конструкцій визначається за принципом розумної достатності*» (передмова до підручника з англійської мови для 2-го класу, Горець, Щупак, 2002). Принагідно маємо зазначити, що окремі методисти, посилаючись на зарубіжний досвід, акцентують увагу на потребі чітко визначити базовий список типового мовного (лексичного і граматичного), а також мовленнєвого та соціокультурного матеріалу, його диференціацію відповідно до сфер і тематики спілкування, окреслених програмою для кожного класу, і до умов навчання (Редько, 2017). Комплексна реалізація такого підходу, на їх переконання, дала б змогу узгодити зміст підручників для різних років навчання, підготовлених різними авторськими колективами.

Варто зазначити, що саме в рамках комунікативної парадигми, питання добору та конкретизації словника втратило свою пріоритетність (Zimmerman, 1997, с. 5–9). Відповідно до її положень вважалося, що оволодіння іноземною мовою здійснюється аналогічно до оволодіння рідною, а відтак формування словникового запасу відбувається природним чином у процесі комунікації завдяки контексту та послідовному викладенню думок. Тобто, значення кожної нової лексичної одиниці розкривається в процесі комунікації, а її усвідомлення полегшується завдяки конкретній ситуації спілкування. Водночас, не всі дослідники переконані в ефективності саме такого підходу та наполягають на цілеспрямованому опрацюванні лексики поза контекстом. Так, Х. Р. Россзелл зазначає, що робота з деконтекстуалізованими лексичними одиницями (в умовах комунікативно орієнтованого навчання мови) слугує надійним допоміжним навчальним інструментом оволодіння лексикою на противагу потенційно неефективній практиці здогадуватися про значення слова з контексту (Rosszell, 2007).

Попри те, що в самих Рекомендаціях немає будь-яких кількісних показників, ні Рада Європи, ні методисти не полишали спроб обґрунтувати ці кількісні параметри. Так, після публікації Загальноєвропейських Рекомендацій, Рада Європи звернулася до держав-учасниць організації розробити відповідні рекомендації (*Reference Level Descriptions*) щодо добору лексики для своїх національних мов та співвіднести їх із відповідними рівнями володіння мовами. Кількісні показники для рівнів володіння англійською мовою знаходимо у Дж. Мілтона (Milton, 2009):

A1 – < 1500	B1–2750–3250	C1–3750–4500
A2–1500–2500	B2–3250–3750	C2–4500–5000

Вони не відображені в офіційних нормативних документах, але саме на ці орієнтовні показники посилаються методисти у власних працях і дослідженнях. Водночас, маємо зазначити, що ці показники не є універсальними, оскільки мови різняться як за структурою, так і за роллю окремих лексичних одиниць, а відтак, щоб продемонструвати компетентність у певному виді мовленнєвої діяльності, може знадобитися різна кількість лексичних одиниць.

Варто зазначити, що поряд із новим способом представлення вимог до лексичної компетентності учнів, у нових програмах вказувалося на необхідності формувати потенційний словник учня (зокрема у процесі читання). Потенційним словником учня можуть бути слова, які не були в його мовленнєвому досвіді, але про значення яких він може здогадатися завдяки словотворчим елементам, співзвучності іноземних слів з рідномовними. Так, у програмі для 3–4-го класу вказується, що «*учні читають і розуміють нескладні короткі тексти, де значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Для 5 та 6-го це формулювання конкретизується «*значення незнайомих слів розкривається на основі здогадки, малюнка, схожості з рідною мовою*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Для 7–12 класів вказується, що здогадка може до того ж здійснюватися на основі «*пояснень у коментарі*» (Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Характерно, що у 8-му класі з'являються вимоги щодо формування потенційного словника в аудіюванні. Так, учні мають здогадуватися про значення слів, спираючись на лінгвістичну, контекстуальну здогадку, а також на сюжетну лінію чи наочність

(Навчальна програма, 2–12 кл., 2005). Проте, програми, створені в перші декади ХХІ ст., мають суттєві «білі плями», оскільки у них зовсім не розкривається динаміка та технології формування в учнів прийомів такої здогадки. Подібна ситуація спостерігається й у тогочасних підручниках. Так, аналіз змісту вітчизняних підручників, проведений Н. В. Богушевич, В. В. Сорокою засвідчує відсутність належної уваги до формування в учнів прийомів здогадки значення незнайомих лексичних одиниць (Богушевич, Сорока, 2011, с. 10). Хоча такі вправи є, вони мають епізодичний характер і не становлять чіткої системи, зорієнтованої на формування відповідних навичок та умінь. Також недооціненим у нових навчальних програмах був словотворчий аспект, хоча він є потужним засобом формування мовної здогадки та лексичної компетентності загалом.

У змісті навчальних програм 2017 р. окреслилася нова концепція так званого «**мовного інвентаря**» щодо лексики (а також граматики), який конкретизував, яким саме набором мовних засобів має оволодіти учень у процесі вивчення **конкретної теми** (так званий «лексичний діапазон»). При цьому варто зазначити, що порівняно з попередньою версією програми, опис лексичного діапазону є більш розширеним та конкретизованим. Так, для прикладу, в 5-му класі для теми **харчування** визначено таке: 1) продукти харчування, 2) улюблені страви, 3) страви в Україні та Німеччині / Великобританії / Франції / Іспанії. Хоча для авторів та вчителів і окреслювався певний спектр лексики, необхідний для засвоєння учнями, на практиці все-одно можуть виникнути розбіжності. З метою уніфікації лексики та окреслення її певного ядра вважаємо за доцільне розробку методичних рекомендацій, або словників-мінімумів та словників-нормативів, які конкретизували б його зміст.

Попри те, що, починаючи з 2001 р., сама навчальна програма не регламентує обсяг лексичних одиниць, якими має володіти учень на різних етапах навчання, фахівці не полишають спроб надати цьому аспекту іншомовної підготовки кількісних показників. Так, для учнів, які закінчують школу та планують скласти іспит у формі зовнішнього незалежного оцінювання, існує окремий лексичний мінімум обсягом 2500 лексичних одиниць, укладений фахівцями МОН відповідно до тематики ситуативного спілкування, визначеної Програмою з іноземних мов. Однак, здійснений нами аналіз засвідчив, що лексичний матеріал, який використовується в завданнях ЗНО, суттєво виходить за межі пропонованого мінімуму. Так, для англійської мови ми не знайшли в ньому багатьох слів, які є важливим не лише для розуміння змісту текстів, але й вибору правильних відповідей (наприклад, відсутні такі слова: *fossils, inherit, mow, radiate, illuminate, establish, observe* тощо, хоча без володіння ними неможливо дати правильні відповіді на поставлені запитання).

Висновки. Проведений аналіз засвідчив, що в методиці накопичено достатній досвід у галузі добору лексичного матеріалу, а також дав змогу встановити цікаві факти щодо відображення вимог до лексичного матеріалу в навчальних програмах. Так, якщо в програмах другої половини ХХ ст. вказувалися кількісні параметри лексики, необхідної для оволодіння учнями на різних етапах навчання, однак ця лексика ніяким чином не співвідносилася з темами та ситуаціями комунікативної взаємодії, то в програмах ХХІ ст. спостерігаємо протилежну ситуацію – для кожної теми визначений та конкретизований лексичний інструментарій, однак повністю відсутні будь-які кількісні показники. На наше переконання, опис обсягу лексичного матеріалу на кшталт: «*достатній для задоволення комунікативних потреб учнів*» повинен також мати кількісний вимір та включати перелік самих лексичних одиниць. Тобто, якісний та компетентісно орієнтований опис лексичного матеріалу повинен доповнитися кількісними параметрами. Тому проблему укладення словників-мінімумів або ж словників-нормативів вважаємо актуальною. Такі словники могли б слугувати орієнтувальною базою для авторів навчальної літератури, розробників тестових завдань.

Добір змісту таких словників має спиратися на вже розроблену та перевірену практикою систему критеріїв (частотності, семантичної та словотворчої цінності тощо). Однак, доцільно переглянути вагу кожного з критеріїв та надати більшого значення критеріям **тематичності, комунікативного потенціалу та культурної цінності** слова.

Оскільки для комунікативного підходу характерним залишається принцип ситуативно-тематичної організації мовного матеріалу, який групується навколо певної теми (наприклад,

«Сім'я», «Подорожі», «Харчування» тощо), вважаємо, що критерій тематичності має залишатися одним із ключових. Організація лексичного матеріалу та його навчання відповідно до тематичного принципу в сучасній методиці вважається основоположним, оскільки розділи навчальної книги є тематично орієнтованим набором лексичного матеріалу. Мінімальною одиницею тематичного розподілу лексики має бути не лексична одиниця, а її лексико-семантичний варіант (термін А. І. Смирницького), оскільки окреме слово може мати декілька значень, настільки різних, що вони вже не належатимуть до однієї тематичної груп.

Комунікативний потенціал слова пов'язаний із тематичним критерієм, однак є більш функціональним, оскільки охоплює такі особливості лексичної одиниці, які зумовлюють її готовність бути використаною в процесі спілкування як елемента висловлювання – носія певного «кванту» знання і прагматичного потенціалу. Комунікативний потенціал слова утворюють його лінгвістичні параметри, зв'язок з іншими лексичними одиницями, предметно-логічна співвіднесеність, тематико-ситуативні та оцінно-прагматичний потенціал, який може бути актуалізований у різних ситуаціях спілкування. Своєю чергою побудова процесу навчання на засадах діалогу культур та потреба в формуванні соціокультурної та міжкультурної компетентностей посилюють вагу соціокультурної цінності слова.

Проблема формування словника-мінімуму навряд чи колись може бути остаточно вирішена, оскільки, на відміну від граматики і фонетики, які можна вважати сталими одиницями змісту навчання і які не зазнають суттєвих змін, лексичний блок є доволі динамічною одиницею. Його змістове наповнення для навчальних цілей повсякчас варіюється залежно від ряду чинників: вікових особливостей учнів, їхніх пізнавальних запитів, тематики навчання, загальноосвітньої чи профільної спрямованості навчального курсу. Окрім того сучасні тенденції розвитку науки і техніки зумовлюють появу нових лексичних засобів, які входять у повсякденний вжиток, дають змогу описувати нову реальність та можливості нових технологій (соціальні мережі, інтернет, дослідження та освоєння космосу, проблеми екології та глобальних епідемій). Усе це робить проблему добору лексичного матеріалу актуальною.

Використані джерела

- [1] Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- [2] Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York, USA, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University.
- [3] Про поступове запровадження вивчення іноземних мов у початкових класах загальноосвітніх шкіл, (1994), *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*, 22, 13–32.
- [4] Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 1–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [5] Програми для середніх загальноосвітніх шкіл. Іноземні мови, 5–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [6] Програми для спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземної мови, 1–11 класи. (1996), Київ, Україна: Перун.
- [7] Литвинюк, О. І. (2000). Відповіді автора на типові запитання вчителів про НМК «Україна» та «Яскрава англійська»: Навчально-методичний посібник. Дніпропетровськ, Україна: Навчальна книга.
- [8] Скляренко, Н. К. (1996). *Англійська мова у спілкуванні: Книжка для вчителя*, 5 кл. Київ, Україна: Освіта.
- [9] Скляренко, Н. К. (1997). *Англійська мова у спілкуванні: Книжка для вчителя*, 6 кл. Київ, Україна: Освіта.
- [10] Бевзенко, Т. П. (1998). *Посібник для вчителя англійської мови для 5-го класу середньої школи*. Київ, Україна: Наукова Думка.
- [11] Бевзенко, Т. П. (1994). *Книга для вчителя до експериментального навчального посібника з англійської мови для 8 класу середньої школи. Інтенсивний курс*. Київ, Україна: Вища школа.
- [12] *Навчальна програма. Іноземні мови, 2–12 кл.* (2005) Київ, Україна.

- [13] Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання. (2003). Київ, Україна: Ленвіт.
- [14] Milton, J. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages, *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, London, UK: Palgrave Macmillan, 194–211.
- [15] Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction, in J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. (pp. 5–19) Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- [16] Rosszell, H. R. (2007). Extensive reading and intensive vocabulary study in a Japanese university. (Unpublished doctoral thesis). Temple University, Japan.
- [17] Богушевич, Н. В., Сорока, В. В., (2011). Формування потенційного словника учнів основної і старшої загальноосвітньої школи під час читання. *Іноземні мови*, 2(66), 10–15.
- [18] Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 5–9 класи. Київ, Україна. <https://mon.gov.ua/>
- [19] Редько, В.Г. (2017). Конструювання змісту підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія. Київ: Педагогічна думка
- [20] Горець, І.Ф., & Щупак, І.Г. (2002). Англійська мова. Підручник для 2-го класу загальноосвіт. навч. закладів, Запоріжжя: Прем'єр.

References

- [1] Widdowson, H.G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford, UK: Oxford University Press. (in English).
- [2] Thorndike, E. L. (1921). *The teacher's word book*. New York, USA, Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University. (in English).
- [3] About Gradual Introduction of Foreign Language Learning in Primary School, (1994), *Information Bulletin of the Ministry of Education of Ukraine*, № 22. – pp. 13–32. (in Ukrainian).
- [4] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 1–11 Years of Study. (1996), Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [5] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 5–11 Years of Study. (1996), Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [6] Curriculum for Schools with Profound Learning of Foreign Languages. 1–11 Years of Study. (1996). Kyiv, Ukraine: Perun. (in Ukrainian).
- [7] Lytvyniuk, O.I. (2000). *Author's Guide for Teachers Working with Textbooks "Ukraine" and "Bright English"*. Dnipro, Ukraine: Navchalna Knyha. (in Ukrainian).
- [8] Sklyarenko, N. K. (1996). *English in Communication: Teacher's Guide, 5th Year of Study*. Kyiv, Ukraine: Osvita. (in Ukrainian).
- [9] Sklyarenko, N. K. (1997). *English in Communication: Teacher's Guide, 6th Year of Study*. Kyiv, Ukraine: Osvita. (in Ukrainian).
- [10] Bevzenko, T. P. (1998). *English Teacher's Guide for 5th Form*. Kyiv, Ukraine: Naukova Dumka. (in Ukrainian).
- [11] Bevzenko, T. P. (1994). *Teacher's Book for Experimental Textbook in English for 8th Year of Study. Intensive Course*. Kyiv, Ukraine: Vyshcha Shkola. (in Ukrainian).
- [12] Curriculum for Comprehensive School. Foreign Languages, 2–12 Years of Study. (2005). Kyiv, Ukraine. (in Ukrainian).
- [13] *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. (2003). Kyiv, Ukraine: Lenvit. (in Ukrainian).
- [14] Milton, J. (2009). Vocabulary size and the common European framework of reference for languages, *Vocabulary Studies in First and Second Language Acquisition*, London, UK: Palgrave Macmillan, pp. 194–211. (in English).
- [15] Zimmerman, C. B. (1997). Historical trends in second language vocabulary instruction, in J. Coady & T. Huckin (Eds.), *Second language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy*. (pp. 5–19) Cambridge, UK: Cambridge University Press. (in English).

- [16] Rosszell, H. R. (2007). Extensive reading and intensive vocabulary study in a Japanese university. (Unpublished doctoral thesis). Temple University, Japan. (in English).
- [17] Bogushevych, N.V. & Soroka, V.V. (2011). Shaping Potential Vocabulary of Secondary and High School Students in the Process of Reading. *Foreign Languages* № 2(66), pp. 10–15. (in Ukrainian).
- [18] Curriculum for Comprehensive Schools and Schools with Profound Learning of Foreign Languages. 5–11 Years of Study. Kyiv, Ukraine. <https://mon.gov.ua/> (in Ukrainian).
- [19] Redko, V.H. (2017). Structuring Content of Foreign Language School Textbooks: Theory and Practice. Monograph. Kyiv: Pedahohichna Dumka. (in Ukrainian).
- [20] Horets, I.F., Shchupack, I.H. (2002). English. Textbook for 2nd Grade of Secondary School. Zaporizhya. Ukraine: Premier. (in Ukrainian).

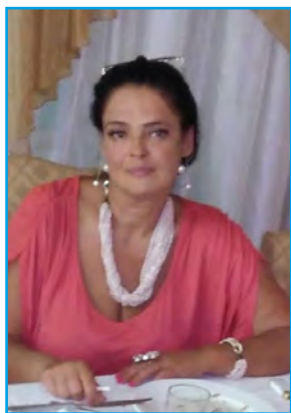
Oleksandr Pasichnyk. *PhD in Pedagogy, associate professor, senior research fellow at the Dept. of Foreign Language Teaching, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.*

SELECTING LEXICAL MINIMUM FOR FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION IN SECONDARY SCHOOL: HISTORY, MODERN TRENDS, PERSPECTIVES

Lexis is considered to be one of the fundamental elements of language learning upon which rests development of all types of communicative competences i.e. linguistic, pragmatic, sociocultural, etc. Therefore, it has become the subject of numerous researches which proved that properly selected and structured vocabulary may enhance the overall process of language acquisition by providing a clear linguistic framework. The first attempts to define lexical units were based on a frequential approach and led to compiling dictionaries that contained a limited number of frequently used words. Due to the frequential approach still there's a belief that 2000 lexical units may cover up to 90 per cent of communicative needs of a person. Gradually researchers elaborated a scope of criteria to appropriately select lexical units for communicative needs of learners. Despite a wide range of criteria, until late 1990s quantitative parameters of lexis prevailed in textbook descriptions and foreign language curricula. A drastic transformation in approaches to selecting lexis became obvious after CEFR was adopted as a standard framework and guideline for the global community to adapt their national systems to unified standards in linguistic education. Although in initial stages of its development CEFR was intended to include quantitative lexis parameters for each level (A1, A2, B2, etc.), the final version of the document relied on a rather descriptive approach to defining the scope of vocabulary to be mastered at every CEFR level. This non-quantitative approach was aimed at providing educators with descriptions of competences rather than amount of lexis. Nevertheless, educators are still trying to supplement these descriptive parameters with quantitative parameters and explain criteria which are used to select appropriate lexical units.

With regard to the problem the author also supports the idea of a blended approach where qualitative and competence-oriented descriptions are used together with quantitative parameters of lexical minimums and normatives. The following criteria are to be used while selecting and structuring such dictionaries: thematic relevance, communicative value of a word, its sociocultural potential.

Keywords: lexis; lexical minimum; lexical normative; lexical competence; selection criteria; thematic relevance; communicative value of a word; qualitative and quantitative parameters of a word.



Інеса Шеремет – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних та валеологічних основ здоров'язберезжувальної освіти і фізичного виховання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: викладання природничо-наукових дисциплін у закладах вищої освіти, забезпечення якості освітнього процесу в закладах вищої освіти педагогічного спрямування, методи та засоби профілактики порушень зору в умовах освітнього процесу.

✉ i.v.sheremet@npu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0001-8766-8115>

Ганна Гусєва –

старший викладач кафедри медико-біологічних та валеологічних основ здоров'язберезжувальної освіти і фізичного виховання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: долікарська допомога у невідкладних станах, методика викладання основ медичних знань, спортивна медицина.

✉ h.m.huseva@npu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0001-9446-1489>



Катерина Василенко – двикладач кафедри медико-біологічних та валеологічних основ здоров'язберезжувальної освіти і фізичного виховання, аспірант кафедри педагогіки та методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дослідницька компетентність студентів психолого-педагогічних спеціальностей, професійна підготовка майбутніх психологів.

✉ k.s.vasilenko@npu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-3152-4790>

УДК 378.147:613:004.9

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-107-113>

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИКЛАДАННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧО-НАУКОВОГО ЦИКЛУ З ВИКОРИСТАННЯМ ПЛАТФОРМИ MOODLE

У статті висвітлено досвід та сучасний стан використання дистанційних навчальних курсів з дисциплін природничо-наукового циклу платформи Moodle на прикладі професійної підготовки

ки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова.

Мета роботи – описати особливості викладання дисциплін циклу природничо-наукової підготовки з використанням платформи Moodle.

Для окреслення особливостей викладання дисциплін природничо-наукового циклу із застосуванням дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у підготовці студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) застосовано комплекс методів: теоретичні – загальнонаукові (для обґрунтування вихідних теоретичних позицій), спеціальні: структурний метод (для виокремлення й окреслення особливостей дистанційної освіти для студентів вищезгаданої спеціальності) і проблемно-тематичний метод (для виокремлення реальних та перспективних можливостей використання дистанційних навчальних курсів платформи Moodle), метод узагальнення (для формулювання висновків дослідження); емпіричні методи – контент-аналіз, опитування та анкетування студентів.

Дослідження полягає в представленні практичного досвіду авторів, аналіз можливостей та викликів, сильних і слабких сторін організації викладання дисциплін природничо-наукового циклу за допомогою дистанційних технологій, у тому числі й платформи Moodle як засобу підготовки майбутніх фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини). Обґрунтовано рекомендації щодо удосконалення, впровадження та оформлення дистанційних навчальних курсів платформи Moodle в освітній процес фахової підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) у закладах вищої освіти (на прикладі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова) з наведенням конкретних прикладів.

Серед основних переваг використання платформи Moodle для викладання дисциплін природничо-науково циклу виділяємо вільний доступ до навчання, широту охоплення, зручність, мобільність, індивідуальний підхід. Основними недоліками є проблеми мотивації, ідентифікації та розвитку комунікативних навичок студентів. Вважаємо, що матеріали дослідження стануть у нагоді викладачам ЗВО, які розробляють дистанційні навчальні курси та тести для платформи Moodle, а також студентам, які використовують цю систему в дистанційному чи змішаному освітньому процесі. Хоча дослідження проводилося на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, його результати можуть бути корисними для організації навчальної діяльності у освітніх закладах будь-якого рівня акредитації.

Ключові слова: дисципліни природничо-наукового циклу, дистанційне навчання, змішане навчання, платформа Moodle.

Постановка проблеми. Зміни, зумовлені пандемією COVID-19, вплинули на традиційний процес навчання й стимулювали активне використання онлайн-платформ. Сьогодні з упевненістю можна констатувати факт існування нового мережевого покоління здобувачів освіти, для яких мобільний телефон, комп'ютер та інтернет стали природними й невід'ємними елементами освітнього простору.

Важливим етапом організації викладання дисциплін природничо-наукового циклу під час дистанційного чи змішаного навчання є вибір веб-ресурсів. З метою створення та підтримки роботи дистанційних навчальних курсів, крім платформи Moodle, використовуються й інші сервіси, як в Україні, так і закордоном (Белан, 2020; Триус, Герасименко, Франчук, 2012; Bilyk, Matvienko, Zinko, Hanushchyn & Vasylenko, 2021). Наприклад, ЗВО Республіки Польща також було рекомендовано під час організації дистанційних занять використовувати сервіс для відеоконференцій Google Hangouts Meet, завдяки якому моделюється віртуальна аудиторія, де присутність студентів теж є обов'язковою. Матеріали для занять також доступні в Google Classroom (Ustawa, 2020). У нашій статті ми розглянемо особливості створення дистанційних навчальних курсів платформи Moodle. Варто зазначити, що саме ця платформа стала дуже популярною серед викладачів та вчителів усього світу як засіб створення навчальних курсів для своїх студентів та учнів (Тарасенко, 2021, с. 255).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Платформа Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment, вимовляється «Мудл») – це модульне об’єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище, яке називають також системою управління навчанням (LMS), віртуальним навчальним середовищем (VLE) або просто навчальною платформою, яка надає викладачам, учням та адміністраторам дуже розвинутий набір інструментів для комп’ютеризованого навчання, в тому числі дистанційного. Moodle перекладена на десятки мов, в числі й на українську. Система використовується у 175 країнах світу.

Зазначимо, що використання Moodle у навчальному процесі не залишилось поза увагою педагогів та науковців. Питання освітніх можливостей інформаційного середовища Moodle в практиці електронної (дистанційної) освіти досліджували О. Анісімов, Н. Болюбаш, У. Дудка, К. Колос, Т. М’яснікова, Ю. Триус та ін. Серед зарубіжних вчених питаннями використання Moodle в навчальному процесі займалися: М. Дугіамос, В. Райз (Rise W.), Я. Коул (Cole J.) та ін.

Мета дослідження полягала у окресленні особливостей викладання дисциплін природничо-наукового циклу засобами дистанційних навчальних курсів платформи Moodle.

Завдання дослідження:

- здійснити аналіз науково-теоретичних праць та практичного досвіду застосування дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у викладанні дисциплін циклу природничо-наукової підготовки;
- надати рекомендації щодо методичного забезпечення та оформлення дистанційних навчальних курсів платформи Moodle з метою підвищення їх ефективності та зручності для використання студентами під час вивчення дисциплін природничо-наукового циклу.

Методи дослідження. Для окреслення особливостей використання дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у підготовці студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров’я людини) застосовано комплекс методів: теоретичні – загальнонаукові (для обґрунтування вихідних теоретичних позицій), спеціальні: структурний (для виокремлення й окреслення особливостей дистанційної освіти для студентів вищезгаданої спеціальності) і проблемно-тематичний (для виокремлення реальних та перспективних можливостей використання дистанційних навчальних курсів платформи Moodle), узагальнення (для формулювання висновків дослідження); емпіричні – контент-аналіз, опитування та анкетування студентів.

Основні результати дослідження. Платформа Moodle є гнучкою системою, тобто викладач може самостійно створювати дистанційні курси та управляти їх роботою: власноруч контролювати доступ до своїх курсів, використовувати часові обмеження, створювати власні системи оцінки знань, контролювати запізнення студентів при виконанні завдань, дозволяти або забороняти перездачу тощо.

При проектуванні дистанційних курсів на платформі Moodle необхідно брати до уваги як класичні дидактичні принципи (науковості, систематичності, індивідуалізації, наочності), так і специфічні, притаманні дистанційному навчання (принципи відкритості комунікативного простору, пріоритету стандартизації, інтерактивності, стартових знань, ідентифікації, педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій, відкритості та гнучкості навчання).

До найважливіших елементів дистанційного курсу платформи Moodle належать лекції, завдання, календарний план курсу, система поточного й підсумкового контролю рівня засвоєння студентами навчального матеріалу, форум та ін.

Досить важливо ще на етапі планування правильно визначити структуру дистанційного навчального курсу з певної дисципліни природничо-наукового циклу. Тобто при створенні навчального курсу на платформі Moodle його зміст слід розбити на декілька тем.

Наприклад, дистанційний курс «Попередження стресогенних неінфекційних захворювань» було розбито на 8 тем: «Поняття про стрес, його види, вплив на здоров’я людини», «Чинники ризику неінфекційних захворювань», «Серцево-судинні захворювання», «Онкологічні захворювання», «Хронічні респіраторні захворювання», «Захворювання щитовидної залози», «Цукровий діабет», «Хронічний стрес та ожиріння» (Страшко, Кривич, Гусева, Білик, 2019).

Під час викладання дисципліни «Основи сучасної нейробіології», навчальний матеріал було розбито нами на 7 тем: «Природжені та набуті форми поведінки», «Аналітико-синтетична діяльність головного мозку», «Фізіологічні основи психічної діяльності людини», «Типологія та генетика ВНД. Специфічні особливості ВНД людини», «Функції відділів центральної нервової системи людини», «Сучасні уявлення про типи і механізми пам'яті», «Особливості ВНД людиноподібних мавп».

Лекційний матеріал при організації вивчення дисциплін природничо-науково циклу рекомендуємо розбити на короткі змістово-завершені блоки; після кожного з них пропонували запитання (або завдання) на перевірку розуміння викладеного теоретичного матеріалу.

Основним способом перевірки знань студентів у системі Moodle є тести, які фактично можуть замінити традиційні контрольні роботи. Платформа Moodle містить понад 20 різновидів тестів. Однак на практиці, для формування тестових завдань для переважної більшості контрольних заходів достатньо використовувати наступні різновиди тестів: з короткою відповіддю, з вибором однієї або декількох правильних відповідей, з вибором альтернативної відповіді, на обчислення (задачі), на встановлення відповідності, на встановлення правильної послідовності, з розгорнутою відповіддю (есе).

Перевагу варто надавати тестовим завданням відкритого типу; формуючи тестове завдання, варто передбачати помилки, щоб була можливість для корекції освітньої траєкторії студента.

Запитання до тестів зручно помістити до «банку питань» та розподілити за категоріями. Наприклад, кожній темі дистанційного курсу можна поставити у відповідність належну категорію.

Варто зазначити, що методи оцінки та контролю знань студентів під час роботи з дистанційними курсами з дисциплін природничо-наукового циклу, в тому числі й використовуючи платформу Moodle, мають свої вади. Але ці недоліки мають і позитивні наслідки. Так погана контрольованість слухачів, з іншого боку, дає серйозний поштовх до розвитку в них самостійності. А, власне, самостійність у навчанні є основою дистанційної освіти, розвиває здібності до ефективного вирішення життєвих і професійних завдань, формує активну позицію майбутнього фахівця, розвиває його мобільність та конкурентоспроможність.

Говорячи про переваги проходження студентами дистанційних курсів з дисциплін природничо-наукового циклу на платформі Moodle зазначаємо, що, перебуваючи на лекціях чи лабораторно-практичних заняттях, студенти з власних мобільних телефонів або планшетів завжди мали можливість переглянути необхідні навчальні матеріали. Також це дозволяло посилити елемент наочності, що за традиційних умов навчання не завжди добре реалізується через проблемне матеріальне забезпечення лекційних аудиторій і лабораторій (Bilyk, Sushchenko, Sheremet, Hanushchyn & Bondarenko, 2020, s. 165). Студентам, які не були присутні на аудиторних заняттях, ці матеріали, а також вказівки до самостійної роботи дали змогу самостійно опанувати навчальний матеріал.

Практичні та лабораторні роботи, які потребують для проведення відповідних умов, було замінено відеофрагментами віртуальних лабораторій. Дослідження, які можна проводити у форматі домашнього експерименту, супроводжували інструкціями щодо безпеки життєдіяльності під час виконання студентами.

Застосована платформа Moodle, поряд з іншим, дозволяла зняти стресове напруження, що часто виникає в умовах, коли заняття організуються традиційним чином й передбачають обов'язкову особисту співбесіду викладача з кожним студентом. У нашому дослідженні контролююча функція була перекладена на систему управління навчанням Moodle, а викладач отримував уже остаточні результати тестування студентів, що посилювало об'єктивність підсумкового оцінювання.

Аналізуючи різні думки щодо організації дистанційного вивчення дисциплін природничо-наукового циклу, 95 студентам спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова було запропоновано дати відповіді на запитання анкети, в якій вони вказали на зручність і ефективність використання Moodle для

підготовки до практичних та лабораторних занять (74,7%), самостійного вивчення навчального матеріалу (63,3%), проведення поточного (67,5%) і модульного (66,2%) контролю. І лише 6% опитаних не побачили позитивного результату від використання платформи.

Окрім того, оцінку ефективності застосування дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у процесі підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) було виконано шляхом контролю їх знань, що є важливим компонентом освітнього процесу та виступає невід'ємною частиною професійної освіти й підготовки фахівців. Зазначаємо, що 97% студентів виконали всі завдання дистанційних курсів та успішно пройшли підсумкові тести після їх закінчення з рівнем виконання понад 70%.

Отримані результати свідчать про ефективність та зручність роботи студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) з дистанційними навчальними курсами платформи Moodle.

При проектуванні дистанційних курсів з дисциплін природничо-наукового циклу на платформі Moodle варто дотримуватися таких рекомендацій:

1. Розташуйте важливу інформацію вгорі сторінки, біля розділу «Новини»: студенти, завантажуючи сторінку, отримують можливість одразу переглянути найважливішу та цікаву інформацію.

2. Структурування матеріалів за тематичними модулями спрощує повторне використання матеріалів дистанційного курсу для викладача.

3. Встановлюйте зворотний зв'язок із студентами.

4. Регулярно перевіряйте зовнішні посилання. Не робіть посилань на ненадійні сайти. За потреби краще використовувати хмарні сховища інформації, наприклад, Google Диск чи Microsoft OneDrive.

5. Мова викладу має бути не канцелярсько-книжною, а «живою», персоналізованою, наближеною до безпосереднього спілкування як, наприклад, під час очної лекції.

Дотримання цих рекомендацій при створенні дистанційних навчальних курсів платформи Moodle з дисциплін природничо-наукового циклу в подальшому дадуть можливість забезпечити якість як самих електронних навчальних курсів, так і процесу підготовки майбутніх фахівців спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини).

Висновки й перспективи подальших досліджень. Для ефективного вивчення дисциплін природничо-наукового циклу в умовах дистанційного чи змішаного навчання бажано, щоб склад вищої освіти користувався однією зручною платформою і для викладачів, і для студентів. Ефективність та перспективність використання дистанційних навчальних курсів та платформи Moodle для професійної підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) обумовлена низкою переваг, серед яких наочність, вільний доступ до навчання, широта охоплення, зручність, мобільність, індивідуальний підхід.

Анкетування студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) підтвердило зручність та ефективність використання платформи Moodle для підготовки до практичних та лабораторних занять (74,7%), самостійного вивчення навчального матеріалу (63,3%), проведення поточного (67,5%) і модульного (66,2%) контролю. І лише 6% опитаних студентів не побачили позитивного результату від використання платформи.

Також оцінку ефективності застосування дистанційних навчальних курсів платформи Moodle у процесі підготовки студентів спеціальності 014 Середня освіта (Здоров'я людини) було виконано шляхом контролю їх знань – 97% студентів виконали всі завдання дистанційних курсів та успішно пройшли підсумкові тести після їх закінчення з рівнем виконання понад 70%.

Перспективи подальших досліджень. Подальшого вдосконалення потребує методика розробки дистанційних навчальних курсів платформи Moodle з уведенням елементів проблемності, послідовного пошуку й широкого виростання резервів самостійної роботи студентів, процедура експертизи навчальних курсів платформи Moodle для використання в професійній підготовці студентів у інших закладах вищої освіти.

Використані джерела

- [1] Белан, В. (2020). Використання дистанційного навчання в університетах Республіки Польща в умовах пандемії коронавірусу. *Імплементация європейських стандартів в українські освітні дослідження: Збірник матеріалів IV Міжнародної наукової конференції Української асоціації дослідників освіти (26 червня 2020 р.)*. Дрогобич, Україна.
- [2] Страшко, С.В., Кривич, І.П., Гусева, Г.М., Білик, В.Г. (2019). Інфекційні та неінфекційні хвороби, що набули соціального значення: додаток до підручника з основ медичних знань для студентів педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти. Київ, Україна.
- [3] Триус, Ю.В., Герасименко, І.В., Франчук, В.М. (2012). Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE: методичний посібник. Черкаси, Україна.
- [4] Тарасенко, К. (2021). Дистанційне навчання студентів-медиків в умовах карантину. *Реалії, проблеми та перспективи вищої медичної освіти: Матеріали навчально-наукової конференції з міжнародною участю (25 березня 2021 року)*. Полтава, Україна.
- [5] Bilyk, V., Matvienko, O., Zinko, O., Hanushchyn, S. & Vasylenko, K. (2021). Cognitive Technologies in Pedagogical and Natural Science Training for Future Psychologists in Post-Pandemic Education. *Postmodern Openings*, 12(1Sup1), 323–334. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/288>
- [6] Bilyk, V., Sushchenko, L., Sheremet, I., Hanushchyn, S. & Bondarenko, H. (2020). Modern Pedagogical Practice of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020. 12(3). 162–181. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/315>
- [7] Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych. (2020). <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000374/U/D20200374Lj.pdf>

References

- [1] Belan, V. (2020). Vykorystannia dystantsiinoho navchannia v universytetakh Respubliky Polshcha v umovakh pandemii koronavirusu. Implementatsiia yevropeyskykh standartiv v ukrainski osvritni doslidzhennia: Zbirnyk materialiv IV Mizhnarodnoi naukovoї konferentsii Ukrainkoi asotsiatsii doslidnykiv osvity (26 chervnia 2020 r.). Drohobych, Ukraina. (in Ukrainian).
- [2] Strashko, S.V., Kryvykh, I.P., Husieva, H.M., Bilyk, V.H. (2019). Infektsiini ta neinfektsiini khvoroby, shcho nabuly sotsialnoho znachennia: dodatok do pidruchnyka z osnov medychnykh znan dla studentiv pedahohichnykh spetsialnosti zakladiv vyshchoi osvity. Kyiv, Ukraina. (in Ukrainian).
- [3] Tryus, Yu.V., Herasymenko, I.V., Franchuk, V.M. (2012). Systema elektronnoho navchannia VNZ na bazi MOODLE: metodychnyi posibnyk. Cherkasy, Ukraina. (in Ukrainian).
- [4] Tarasenko, K. (2021). Dystantsiine navchannia studentiv-medykiv v umovakh karantynu. Realii, problemy ta perspektyvy vyshchoi medychnoi osvity: Materialy navchalno-naukovoї konferentsii z mizhnarodnoiu uchastiu (25 bereznia 2021 roku). Poltava, Ukraina. (in Ukrainian).
- [5] Bilyk, V., Matvienko, O., Zinko, O., Hanushchyn, S., & Vasylenko, K. (2021). Cognitive Technologies in Pedagogical and Natural Science Training for Future Psychologists in Post-Pandemic Education. *Postmodern Openings*, 12(1Sup1), 323–334. <https://doi.org/10.18662/po/12.1Sup1/288> (in English).
- [6] Bilyk, V., Sushchenko, L., Sheremet, I., Hanushchyn, S., & Bondarenko, H. (2020). Modern Pedagogical Practice of Natural Science Training of Future Psychologists in Higher Educational Institutions. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 2020. 12(3). 162–181. <https://doi.org/10.18662/rrem/12.3/315> (in English).
- [7] Ustawa z dnia 2 marca 2020 r. o szczególnych rozwiązaniach związanych z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, innych chorób zakaźnych oraz wywołanych nimi sytuacji kryzysowych. Retrieved from: <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200000374/U/D20200374Lj.pdf> (in Polish).

Inesa Sheremet, PhD (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Medical-Biological and Valeological Fundamentals of Health-Saving Education and Physical Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Anna Huseva, Senior Lecturer of the Department of Medical-Biological and Valeological Fundamentals of Health-Saving Education and Physical Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Kateryna Vasylenko, Lecturer at the Department of Medical-Biological and Valeological Fundamentals of Health-Saving Education and Physical Education, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

ORGANIZATION OF TEACHING NATURAL SCIENCE DISCIPLINES USING THE MOODLE PLATFORM

The article highlights the experience and current state of use of distance learning courses in the disciplines of the natural science cycle of the Moodle platform on the example of professional training of students majoring in 014 Secondary Education (Human Health) at the National Pedagogical Dragomanov University.

The purpose of the article is to describe the peculiarities of teaching the disciplines of the cycle of natural science training using the Moodle platform.

Methodology. To outline the features of teaching the disciplines of the natural science cycle with the use of distance learning courses Moodle in training students majoring in 014 Secondary Education (Human Health) used a set of methods: theoretical methods – general (to justify the initial theoretical positions), special methods: structural method (for identification and delineation of features of distance education for students of the above specialty) and problem-thematic method (to highlight real and future opportunities for distance learning courses Moodle platform), generalization method (to formulate research conclusions); empirical methods – content analysis, surveys and questionnaires of students.

The scientific novelty of the study is to present the practical experience of the authors, analysis of opportunities and challenges, strengths and weaknesses of teaching science disciplines using distance technology, including the Moodle platform, to train future professionals in 014 Secondary Education (Human Health). Recommendations for improving, implementing and designing distance learning courses of the Moodle platform in the educational process of professional training of students majoring in 014 Secondary Education (Human Health) in higher education institutions (on the example of the National Pedagogical Dragomanov University) are given with specific examples.

Conclusions. Among the main advantages of using the Moodle platform for teaching the disciplines of the natural sciences cycle, we highlight free access to education, breadth of coverage, convenience, mobility, individual approach. The main disadvantages are the problems of motivation, identification and development of students' communication skills. We believe that the research materials will be useful for teachers of higher education institutions involved in the development of distance learning courses and tests for the Moodle platform, as well as students who use this system during distance or mixed educational process. Although the study was conducted on the basis of the National Pedagogical Dragomanov University, its results can be useful for the organization of educational activities in educational institutions of any level of accreditation.

Keywords: natural science disciplines, distance learning, blended learning, Moodle platform.



**Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».
Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал»
на 2022 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 2022 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., Штефан Ю. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 09.03.2022 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.