

# УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

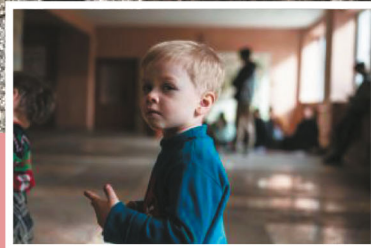
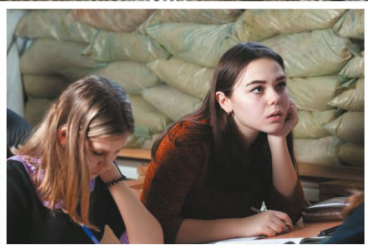
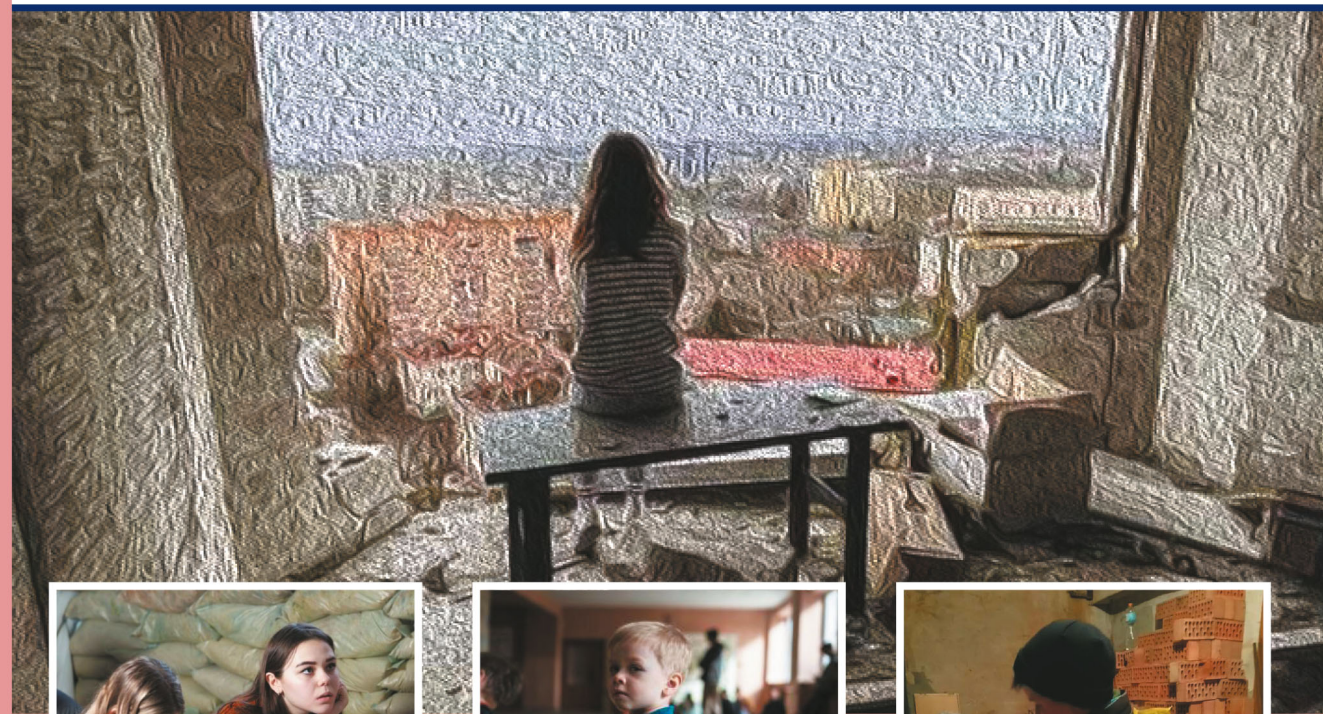
№ 2

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

№ 2

2022



UKRAINIAN  
EDUCATIONAL  
JOURNAL

*Фахове періодичне видання  
Інституту педагогіки  
НАПН України*





## З М І С Т

### **СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

*Олена Локшина, Оксана Глушко, Аліна Джурило, Світлана Кравченко, Оксана Максименко, Ніна Нікольська, Оксана Шпарик*  
ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ:  
РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ..... 5

*Лукіна Тетяна*  
ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ  
МОДЕЛЕЙ САМООЦІНЮВАННЯ  
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ..... 19

### **АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА**

*Майя Мар'єнко, Аліса Сухіх*  
ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ  
У ЗЗСО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ  
ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ ..... 31

*Дарина Васильєва*  
СТАН ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ  
МАТЕМАТИКИ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ..... 38

*Тетяна Видайчук*  
АСПЕКТИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ  
ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ  
ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ..... 48

### **ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ**

*Дмитро Пузіков*  
ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ  
ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ  
ТА ПРОГНОЗНІ СЦЕНАРІЇ ЙОГО РОЗВИТКУ  
В УМОВАХ ВІЙНИ..... 64



ISSN 2411-1317

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

**УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ  
ЖУРНАЛ  
ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ  
ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ**

**Науковий журнал  
№ 2, 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 № 8 від 26.05.2022**

**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)

**Тамара Пушкарьова**

УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ  
СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАННЯ В УМОВАХ  
БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОВАДЖЕННЯ ІНСАЙТ  
ТЕХНОЛОГІЇ ..... 73

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ**

**Петро Сікорський**

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ  
ТА ЇХ РОЛЬ У НОВІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ..... 84

**МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ**

**Валерій Редько, Тамара Полонська**

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ  
УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ З КЛІПОВИМ  
МИСЛЕННЯМ ..... 95

**Тетяна Годованюк, Дарина Васильєва**

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ЗМІЩАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ  
В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ..... 105

**Ігор Твердохліб**

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ  
ТА ПРОГРАМНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ  
ВОЄННОГО СТАНУ ..... 116

**Юрій Павловський**

ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ  
ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИШІ  
ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕХНОЛОГІЙ ..... 125

**Анастасія Жданкіна**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО  
ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ  
ЗАСОБАМИ КОБЗАРСТВА ..... 131

### 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.**, Ph.D. (філологія),  
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.**, Ph.D. (Румунія)

**ШАВІНІНА Л. М.**, Ph.D., проф. (Канада)

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

## 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>



**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](mailto:olena.lokshyna@gmail.com)

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



**Оксана Глушко** –

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

**Коло наукових інтересів:** порівняльна педагогіка, освітня політика ЄС у галузі освіти і навчання, освітні реформи та педагогічні інновації у країнах ЄС та в Україні.

✉ [glushko.oks74@gmail.com](mailto:glushko.oks74@gmail.com)

id <https://orcid.org/0000-0003-0101-9910>



**Аліна Джурило** – 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.

✉ [dzhurylo.ap@gmail.com](mailto:dzhurylo.ap@gmail.com)

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



**Світлана Кравченко** –

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

**Коло наукових інтересів:** порівняльна педагогіка, реформи й тенденції розвитку шкільної освіти в зарубіжжі, науково-інформаційний супровід освіти.

✉ [svetlanazozulya@ukr.net](mailto:svetlanazozulya@ukr.net)

id <https://orcid.org/0000-0003-3350-4638>



**Оксана Максименко** – кандидат педагогічних наук, доцент, науковий співробітник відділу порівняльної педагогіки Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна; доцент кафедри іноземних мов Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана м. Київ, Україна.

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

✉ [osmaksku@ukr.net](mailto:osmaksku@ukr.net)

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

**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](mailto:nina777-07@hotmail.com)

id <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.

✉ [shparik.o@gmail.com](mailto:shparik.o@gmail.com)

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

УДК 378.4.014.24–043.86

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>

## ОРГАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ: РЕКОМЕНДАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

**Анотація.** Статтю присвячено проблемі освіти і умовах збройних конфліктів, зокрема організації навчання та розроблення механізмів захисту освіти і умовах надзвичайних ситуацій та військових дій. Метою дослідження є огляд рекомендацій міжнародних і неурядових органі-

зайці щодо забезпечення навчального процесу в умовах військових конфліктів. Проаналізовано мотиви нападу на освіту, прямі та довготривалі негативні наслідки впливу на систему освіти і трактуванні цих організацій. Зроблено висновок, що для продовження навчального процесу і умовах військових дій існує варіація форматів, які освітяни можуть розглядати у відповідності до кожної конкретної ситуації. Забезпечення продовження процесу навчання означає надання освіти і інший спосіб, за рахунок чого учні матимуть доступ до навчання, не зважаючи на переривання традиційного навчального процесу. Методи альтернативного надання освіти можуть включати, але не обмежуватися зміною місць навчання, неформальними програмами навчання, інтенсифікацією навчальних занять, організацією тимчасових місць для навчання або домашніми школами. Можливе використання дистанційних методів навчання.

**Ключові слова:** збройні конфлікти; міжнародні організації; неурядові організації; освіта і умовах війни; освітній процес; безперервність освіти.

**Постановка проблеми.** «Вплив війни на освіту породжує низку гуманітарних і соціальних проблем. ... школи та університети зазнають бомбардувань, обстрілів та підпалів. Дітей, вчителів та викладачів убивають, травмують, викрадають або безпідставно затримують, освітні установи використовують як бази, казарми або центри затримання. Такі дії завдають шкоди учням, студентам та педагогічному персоналу, позбавляють величезну кількість учнів та студентів їхнього права на освіту, у такий спосіб руйнуючи фундамент, на якому громади будують своє майбутнє. У багатьох країнах збройні конфлікти продовжують руйнувати не лише шкільну інфраструктуру, але й надії та прагнення цілих поколінь» – наголошено в Декларації про безпеку шкіл, що є політичним зобов'язанням щодо захисту освіти під час збройних конфліктів, яке взяло на себе 114 держав (Safe Schools Declaration, 2015).

24 лютого 2022 р. у результаті безпрецедентного нападу РФ на Україну всі 7 мільйонів дітей і Україні стали дітьми війни – і них було забрано право на освіту, а і освітян – можливість навчати і умовах безпеки та гідності. За інформацією Офісу Генпрокурора України і період 24 лютого – 2 червня 2022 р. (без повного врахування з місць активних військових дій) 721 дитина постраждала від збройної агресії РФ, з них 261 дитина загинула та 460 – отримали поранення різного ступеня важкості (Офіс Генпрокурора України, 2022). За даними МОН України, 1888 закладів освіти зазнали школи від бомбардувань та обстрілів, 180 – зруйновано повністю (Міністерство освіти і науки України, 2022). Окрім того, за даними ЮНІСЕФ за вісім років агресії РФ проти України на українському Донбасі, починаючи з 2014 р., 750 шкіл було пошкоджено чи зруйновано (ГСРЕА, 2022).

На жаль, сьогодні Україна перебуває серед країн, у яких діти живуть і умовах війни. За даними ЮНІСЕФ 27 мільйонів дітей у світі не відвідували школу і зонах бойових дій (UNICEF, 2017), а 433 мільйони мешкали і зонах конфлікту і 2017 р. (PRIO, 2020). Фактично кожна шоста дитина (426 мільйони) проживала у зоні конфлікту у 2019 р., з них 71 мільйон – це діти від народження до 5-ти років, які ніколи не жили і мирний час (PRIO, 2020). У 2016 р. понад 12 мільйонів дітей були біженцями, хоча за оцінками фахівців, ця цифра є значно вищою (Сема, 2019).

Міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти і умовах надзвичайних ситуацій та військових дій. Напрацювання з цього питання сьогодні є цінними для України, що актуалізує аналіз дієвих міжнародних документів і практик.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Збройний конфлікт та його наслідки для громади були детально вивчені і різних галузях. Ключові теми здебільшого стосуються «як» і «які» люди живуть у місцях збройних конфліктів, зокрема це дослідження, проведені Pedersen & Sommerfelt (2007), Glasgow & Baer (2011), Spitzer & Twikirize (2012), González & Bedmar (2012). Інші дослідження проводили з економічного погляду (López & Wodon, 2005), з точки зору фізичного, психічного та соціального здоров'я (Karor-Stanulovic, 1999; Rieder & Choonara, 2012; Massad et al., 2012) або були зосереджені на психосоціальній допомозі задля покращення особистого становища тих, хто постраждав від збройного конфлікту (Mіноц, 2006). Окремо вивчався вплив заколотів і зброй-



них конфліктів на освіту і певних країнах, зокрема в Індії (Parlow, 2011; Singh & Shemyakina, 2016; Roy & Singh, 2016); і африканських країнах (Akresh & De Walque, 2008; Blattman & Annan, 2010; Annan et al., 2011; Verwimp & Van Bavel, 2014; Akresh et al. 2017; Alfano & Görlach, 2019); у Камбоджі (Minoiu & Shemyakina, 2014); у Гватемалі (Chamarbagwala & Mor'an, 2011); Непалі (Valente, 2014); Перу (Leon, 2012), Таджикистані (Shemyakina, 2011), Колумбії (Gerardino, 2014); Namen et al., 2020), Східному Тиморі (Justino et al., 2013), Боснії (Swee, 2015), а також під час Другої світової війни і Німеччині та решті Європи (Akbulut-Yuksel, 2014; Kesternich et al., 2014).

Освіта і умовах збройних конфліктів, організація навчання і умовах війни та відновлення освітнього процесу після закінчення бойових дій є предметом ретельного вивчення і міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ОЕСР, Німецького товариства міжнародного співробітництва (GIZ), Глобальної коаліції на захисті освітніх установ від нападів (GCPEA), Міжвідомчої мережі освіти і надзвичайних ситуацій (INEE), Агентства ООН у справах біженців (UNHCR), Інституту досліджень миру і Осло, Норвегія (PRIO) тощо (GTZ, 2004; INEE, 2010; UNICEF, 2017; UNHCR, 2019; Cerna, 2019; PRIO, 2020; GCPEA, 2022). Їхні рекомендації ґрунтуються на широкому спектрі військових конфліктів (міжнародні військові конфлікти, у яких беруть участь держави, та внутрішні військові конфлікти всередині країни), до уваги бралися рекомендації, які можуть бути адаптовані і умовах специфіки нападу однієї країни на іншу – російської федерації на Україну.

**Мета дослідження** – огляд рекомендацій міжнародних і неурядових організацій щодо забезпечення навчального процесу і умовах військових конфліктів.

**Виклад основного матеріалу.** і умовах війни порушується базове право людини на освіту, яка перетворюється на об'єкт військової агресії – мішенями стають як учасники освітнього процесу (учні, вчителі, студенти, викладачі, управлінці, науковці), так і освітня інфраструктура (будівлі закладів освіти усіх рівнів).

У баченні ЮНЕСКО мотиви нападу на освіту можуть охоплювати:

- напади на школи та вчителів як засоби нав'язування чужої культури, філософії, релігії чи етнічної ідентичності;
- напади на школи, вчителів та учнів, щоб не допустити навчання дівчат;
- напади на школи, вчителів, університети та науковців з метою призупинення всіх або окремих форм освіти;
- напади на екзаменаційні установи/приміщення та конвої з екзаменаційними документами, щоб порушити функціонування системи освіти;
- напади на школи та університети як символи влади, які протистоять повстанцям;
- напади на школи, університети, управління освіти, учнів, студентів, вчителів, працівників освіти та представників освітніх органів влади з метою підірвати довіру до державного контролю над територією;
- напади на школи, вчителів та учнів як помста за вбивства мирного населення;
- викрадення дітей та дорослих повстанцями, збройними силами чи силами безпеки для використання як комбатантів або для примусової праці, сексуальних послуг чи з метою викупу;
- сексуальне насильство з боку збройних груп, солдатів або сил безпеки як тактика війни або через неповагу до гендерних прав;
- напади на учнів, студентів, викладачів, представників профспілкових організацій та науковців за причетність до профспілкової діяльності;
- напади на студентів і науковців, щоб придушити політичну опозицію або запобігти озвученню альтернативних поглядів;
- напади на студентів і науковців, щоб замовчувати кампанії з прав людини або дослідження, пов'язані з правами людини;
- напади на науковців за дослідження чутливих тем, таких як вплив війни або маргіналізація певних груп населення;

- окупація шкіл для операцій безпеки проти повстанців і збройних наркогруп та напади на них з боку повстанців з тієї ж причини;
- знищення шкіл силами вторгнення як тактика поразки ворога;
- знищення шкіл як помста або засіб стримання, мінометний чи ракетний обстріл або обстріл зсередини школи або поблизу (O'Malley, 2010).

У результаті війни система освіти зазнає як прямих, так і довготривалих негативних впливів. У дослідженні «Освіта і конфлікт» (2004) Німецької агенції технічного співробітництва (GTZ) під егідою Федерального міністерства економічного співробітництва і розвитку до таких наслідків віднесено:

- фізичну небезпеку для викладачів та студентів;
- пошкодження та руйнування освітньої інфраструктури;
- зниження рівня зарахування дітей та відвідування школи;
- школи як місце набору дітей-солдатів;
- зростання рівня насильства в школах;
- зростання рівня гендерного та сексуального насильства;
- порушення здатності та мотивації до навчання, психічного здоров'я учнів;
- зниження рівня ефективності та якості освіти;
- зниження рівня державного та приватного фінансування освіти;
- інструменталізацію освітніх закладів і інтересах сторін конфлікту (GTZ, 2004).

Серед негативних впливів ЮНЕСКО виокремлює:

- численні загибелі працівників освіти, учнів, студентів та управлінців через вибухи та стрілянину і місцях скупчення великої кількості людей, таких як входи до університетів та шкіл, ігрові майданчики та офіси, або на масштабних заходах, таких як протести чи на транспортних засобах, що перевозять персонал на роботу та з роботи;
- цілеспрямовані вбивства окремих працівників освіти, учнів, студентів та профспілкових працівників з вогнепальної зброї, як правило, у класі чи по дорозі на роботу та з роботи;
- знищення навчальних корпусів/інфраструктури шляхом вибухів, підпалів, пограбувань;
- незаконне затримання, «зникнення», катування вчителів, науковців та профспілкових діячів;
- викрадення учнів, студентів, викладачів і посадових осіб збройними силами з метою поширення терору, примусового вербування дітей-солдатів, а також викрадення та/або гвалтування школярів та вчителів збройними силами (O'Malley, 2007).

Серед довготривалих негативних наслідків ЮНЕСКО, передусім, визначає:

- вимушений відтік «мізків» та втрата академічного досвіду через від'їзд освітян, науковців та управлінців;
- труднощі з добором учителів через незахищеність та міграцію;
- деградація інституцій підвищення кваліфікацій учителів та самого процесу підготовки вчителів;
- порушення циклів освіти, що сприяє формуванню покоління неосвічених і розчарованих молодих людей з обмеженим доступом до можливостей працевлаштування;
- погіршення стану соціально-економічних інвестицій через розмивання вартості поточних інвестицій та призупинення нових інвестицій в освітню галузь;
- придушення свободи слова вчителів шляхом загроз профспілковим працівникам, що своєю чергою може негативно вплинути на якість освіти;
- зниження якості та актуальності вищої освіти та проведення досліджень, розроблення винаходів, продукування інновацій внаслідок зменшення академічної свободи;
- ідеологічні, культурні та соціальні наслідки заборони та обмеження освіти, особливо для дівчат і маргіналізованих груп населення, що створює соціальну, політичну та економічну ізоляцію та незахищеність;
- проблема формування нових когорт освічених громадян, майбутніх науковців та людських ресурсів для розвитку (O'Malley, 2010).

- Cano & Cervantes-Duarte (2016), окрім означених негативних впливів війни на освіту, пишуть про низку психологічних, до яких передусім відносять:
- небажання/відмову учнів повертатися до навчання (через пропущені роки навчання учням доводиться повертатися до класу з дітьми молодшого віку, що формує відчуття дорослості та зменшує бажання здобувати освіту; дітям-біженцям потрібен час, щоб адаптуватися до нового середовища, що також зменшує бажання відвідувати школу);
- ментальні та психічні розлади дітей, які мають такі симптоми посттравматичного стресу, як емоційна нестабільність, труднощі зі сном та кошмари, замкнутість та підозрілість, дратівливість, агресивність, тривожне збудження, втрата здатності зосереджуватися, пасивність, депресія, параноя, підвищення ризику суїциду (Cano & Cervantes-Duarte, 2016).

Провідні міжнародні організації – ООН та її спеціалізовані структури ЮНЕСКО і ЮНЕСЕФ, ОЕСР, ЄС демонструють синергію з метою захисту права на освіту для всіх, а також сприяння продовженню освіти і надзвичайних ситуаціях. Створені ними структури – Глобальна коаліція на захист навчальних закладів від нападів (Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA)), Міжвідомча мережа освіти і надзвичайних ситуаціях (Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE)), фонд «Освіта не може чекати» (Education Cannot Wait (ECW)) тощо. працюють над розробленням та імплементацією рекомендацій, які покликані надати урядом чіткий алгоритм дій у надзвичайних ситуаціях.

Ключовою ідеєю міжнародної спільноти є імператив освіти і умовах війни. «Освіта є основоположним елементом розвитку та повної реалізації прав і свобод людини» – наголошено в Декларації про безпеку шкіл (2015). «Освітня система може допомогти захистити дітей та молодь від смерті, травм та експлуатації; пропонуючи чіткий розклад та стабільність, вона може полегшити психологічний вплив збройного конфлікту та забезпечити доступ до інших життєво важливих послуг... Продовження освіти може забезпечити людей життєво важливою інформацією про здоров'я, а також рекомендаціями про конкретні ризики і суспільствах, що перебувають у стані збройного конфлікту» (Safe Schools Declaration, 2015).

Глобальною коаліцією на захист навчальних закладів від нападів (GCPEA) у 2015 р. було розроблено Комплекс дій «Що Міністерства можуть зробити для захисту навчальних закладів від нападів та використання у військових цілях». Комплекс дій призначений слугувати як ресурс для розширення можливостей працівників міністерств, що відповідають за освіту, для кращого попередження нападів на освіту або захисту шкіл від використання у військових цілях, пом'якшення наслідків нападів, якщо вони сталися, а також реагування на напади. Хоча основну увагу і документі приділено школам, багато рекомендацій можуть застосовувати для університетів або інших освітніх установ (наприклад, центрів професійно-технічної підготовки). Запропоновані дії для Міністерств щодо захисту навчальних закладів від нападів охоплюють сім компонентів:

1. Аналізувати ситуацію та здійснювати моніторинг нападів (здійснювати аналіз нападів на освітні установи та щодо використання шкіл у військових цілях; розробити план аналізу та моніторингу; залучити до аналізу місцеві громади і партнерів; проаналізувати питання доступу до навчання, змісту навчання і аспекти гнучкості освітніх програм).

2. Захистити школи (визначити безпечні межі школи; обрати безпечні місця та конструкції для шкіл; зменшити загрози нападу по дорозі до школи; сформувані групи озброєної чи незброєної охорони; забезпечити відповідним обладнанням для захисту та безпеки; забезпечити фізичний захист вчителів та інших працівників освіти).

3. Забезпечити продовження процесу навчання (розробити плани дій у надзвичайних ситуаціях для продовження навчального процесу; визначити можливості реалізації альтернативних механізмів надання освіти).

4. Підтримувати спільноти (включити будь-які місцеві заходи безпеки до моніторингу та аналізу Міністерства; розробити грантову програму щодо запобігання, підготовки та реагування на напади на заклади освіти; зміцнювати потенціал громад.

5. Ураховувати можливість виникнення конфлікту (перегляд наявної політики та програм у сфері освіти на предмет врахування можливості виникнення конфлікту; побудова довіри між Міністерством та шкільними спільнотами; впровадження змісту освіти, адаптованого до конфлікту; впровадження програм та політики фінансування із врахуванням можливості виникнення конфлікту).

6. Систематизувати захист навчальних закладів (призначити посадову особу державного рівня від Міністерства для очолення державного мультисекторального/міжорганізаційного наглядового комітету для захисту закладів освіти від нападів та від використання у військових цілях; представляти інтереси Міністерства щодо захисту освіти и наявних механізмах координації; розроблення плану Міністерства «Про захист освіти»; зміцнення потенціалу працівників Міністерства; визначення вартості та фінансування програм та політики із захисту освіти).

7. Виступати за підтримку, включно із схваленням державами Декларації про безпеку шкіл імплементацією Вказівок щодо захисту шкіл та університетів від використання у військових цілях під час збройних конфліктів (ГСРЕА, 2015).

Освітянам пропонують:

1. Обрати дії, що відповідають ситуації;
2. Адаптувати їх до ситуації у країні;
3. Діяти на національному, регіональному, районному та шкільному рівнях;
4. Додавати заходи із місцевого досвіду, які можуть бути корисними.

У межах сценарію 3) забезпечення продовження навчального процесу у Комплексі дій, що акцентують на альтернативних механізмах надання освіти та наголошують на необхідності ретельного добору тих, що відповідають кожній окремій ситуації. Зокрема, пропонується розглянути можливість:

- переміщення учнів загальноосвітніх шкіл з конфліктних зон у безпечні райони;
- проведення агітаційно-просвітницьких зустрічей з приймаючою громадою щодо визначення здатності приймати переміщених учнів/студентів;
- зарахування переміщених учнів до звичайних шкільних програм у школи приймаючої громади;
- забезпечення дистанційного навчання (через телебачення, радіо чи інтернет) для учнів, які не можуть дістатися до школи через небезпеку, або чії школи було знищено військовими діями; інтерактивне навчання з використанням навчальних радіопрограм може бути реалізоване за умов низького бюджету із обмеженими заходами безпеки;
- забезпечення і школах по декілька змін: місцеві спільноти можуть організувати по декілька змін у школах для задоволення потреб місцевого населення та вимушених переселенців, організації літніх та вечірніх шкіл для учнів-переселенців, а також призначення додаткових вчителів;
- забезпечення альтернативних місць навчання (наприклад, маловідоме громадське приміщення, сусідня школа або будинок) або тимчасових місць навчання для учнів переселенців (це можуть бути короткострокові класні кімнати, які зазвичай виготовляють із тимчасових матеріалів) тощо (ГСРЕА, 2015).

Окрім Комплексу дій для розширення можливостей працівників міністерств освіти, ГСРЕА у 2016 р. було розроблено практичний посібник «Що можуть зробити школи, щоб захистити себе від нападів та від використання у військових цілях» (ГСРЕА, 2016), який містить пропозиції щодо організації освітнього процесу і школах у межах таких сценаріїв: 1) беззбройний фізичний захист; 2) збройний фізичний захист; 3) переговори як стратегія захисту освітніх установ; 4) системи раннього попередження/сповіщення; 5) альтернативні способи надання освіти; 6) психосоціальна підтримка; 7) комплексні загальношкільні плани безпеки та захисту.

У межах сценарію 4) Системи раннього попередження /сповіщення, пропонується інформування у реальному часі про загрози або про фактичні напади на школи. Зокрема, у разі отримання попередження про можливі напади, може бути запропоновано тимчасове закриття шкіл,

переведення школярів у навчальні заклади і безпечних районах або організація альтернативних способів надання освіти. Для забезпечення комунікації між шкільними адміністраціями, комітетами з безпеки шкіл, родинами, міністерствами та силами безпеки пропонується використовувати текстові повідомлення за допомогою мобільних телефонів, активувати інші механізми реагування.

У межах сценарію 5) Альтернативні способи надання освіти пропонується переміщення місць надання освіти, створення шкіл і приміщень громад, створення тимчасового навчального простору і таборів для внутрішньо переміщених осіб або біженців.

У межах сценарію 6) Психосоціальна підтримка пропонується такі компоненти психосоціальної підтримки на рівні школи:

- Тимчасові освітні заходи, включаючи малювання та ігри, що тимчасово організують у неформальних навчальних середовищах або і звичайних школах під час конфлікту. Ці заходи допомагають школярам виражати власні емоції та досвід, розвиватися розумово й емоційно, грати та набувати відповідних навичок.
- Дружні до дитини середовища для навчання, що є безпечними та гарантують захист учням. Викладачі при цьому застосовують методи навчання, що є інклюзивними, гендерно-чутливими, сприятливими, вільними від принижень та зловживань і такими, що забезпечують активну участь кожного.
- Системи переадресації. Такі системи, що спрямовують учнів до спеціалізованих служб психологічної допомоги чи і соціальні служби, мають функціонувати і школах для того, щоб учні, які намагаються подолати глибокий стрес або травму, отримали належну підтримку, за умов, якщо такі спеціалізовані служби існують.
- Навчання вчителів та піклувальників. Тренінги для вчителів та піклувальників з питань надання психосоціальної підтримки ознайомлять їх з видами діяльності (наприклад, малювання, рольові ігри, танці та пісні) та підходами до викладання, що ознайомлюють учнів з різними стратегіями подолання стресу та сприятимуть формуванню стійкості. Учителі також мають навчитися різним підходам до психосоціальної підтримки, щоб підтримувати безпечно та сприятливе навчальне середовище. Окрім того, вони мають уміти визначати, коли дитину варто направити до спеціаліста і галузі психічного здоров'я.
- Послуги для жертв гендерного насильства мають передбачати першу психологічну допомогу та базові послуги охорони фізичного чи психічного здоров'я, що надають медичні працівники; усі ці послуги мають надаватися потерпілим від гендерного насильства.
- Кодекси поведінки, що встановлюють правила прийнятної поведінки для вчителів та учнів; вони розробляються та впроваджуються з метою підтримки безпечного, сприятливого та вільного від насильства навчального середовища. Наприклад, вони можуть забороняти вчителям застосовувати тілесні покарання та гендерне насильство, натомість проголошувати принципи дружнього до дитини навчального середовища. Що стосується школярів, то кодекси поведінки можуть розглядати питання емпатії та поваги до ровесників, а також переслідувань та бійок.
- Засоби допомоги вчителям, які можуть включати: 1) забезпечення отримання вчителями регулярних компенсацій та доступу до гуманітарної підтримки (зокрема, психосоціальної); 2) організацію перерв у роботі протягом дня; 3) заохочення до проведення періодичних педагогічних рад, а також проведення навчань за місцем роботи щодо методів викладання та підходів психосоціальної підтримки; 4) забезпечення педагогів (особливо жінок) надійним і безпечним транспортом для проїзду до школи та додому (GSPEA, 2016).

Отже, коли на школи або інші навчальні заклади здійснюється напад, або коли є загроза нападу, заклад окуповано сторонами збройного конфлікту, коли вчителі або учні/студенти відсутні через страх нападу, або батьки не пускають своїх дітей через те, що школа та/або шлях до школи стали небезпечними, освітній процес переривається. Вплив такого переривання може тривати місяці та навіть роки. Надання освіти альтернативними методами є важливим, тому що це міні-

мізує переривання навчання та може забезпечити структуру, щоденність та підтримку ровесників, що допомагає учням/студентам долати психологічний стрес або травми.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** З метою гарантування безпеки та захисту учнів, викладачів та інших освітян, міжнародною спільнотою були розроблені численні керівництва, стандарти та інструменти, які створюють підґрунтя для захисту й безперервності освіти і умовах надзвичайних ситуацій та військових дій на всіх рівнях.

Саме безперервність освіти є визначальною для стримування подальшого насильства та попередження будь-якого загострення кризи. Не менш важливим є запобігання використанню шкіл у будь-яких військових цілях. Школи та університети мають залишатися безпечним місцем для навчання. Для продовження навчального процесу і умовах військових дій є багато шляхів, які освітяни можуть розглядати у відповідності до кожної конкретної ситуації. Деякі з них можуть бути підготовлені заздалегідь як частини плану дій у надзвичайних ситуаціях або план з безпеки школи.

Забезпечення продовження процесу навчання означає надання освіти і інший спосіб, за рахунок чого учні матимуть доступ до навчання, не зважаючи на переривання звичайної системи освіти. Методи альтернативного надання освіти мають передбачатись, але не обмежуватись зміною місць навчання, неформальними програмами навчання, прискоренням навчальних занять, тимчасовими місцями для навчання або домашніми школами. У деяких ситуаціях можливе використання дистанційних та відкритих методів навчання.

Проведене дослідження не вичерпує усіх особливостей та викликів, із якими вимушена стикатися освіта і умовах війни, подальших розвідок потребує проблема неперервності освіти на всіх ланках і умовах війни, зокрема розроблення та запровадження спеціальних навчальних курсів із підготовки управлінців, учителів, педагогічних працівників, науковців щодо забезпечення неперервності навчального процесу і умовах війни. Не менш нагальною залишається проблема надання допомоги жертвам військових конфліктів (особливо вразлива категорія – це діти), розвиток психолого-педагогічних практик, психосоціальної підтримки та психосоціальних методів, спрямованих на підтримку учнів.

### Використані джерела

- Міністерство освіти і науки України. (2022). *Освіта під загрозою*. <https://saveschools.in.ua/>
- Офіс Генпрокурора України. (2022, Април 26). *Ювенальні прокурори: 226 дітей загинули в Україні через збройну аерсію РФ*. <https://www.gp.gov.ua/>
- Akbulut-Yuksel, M. (2014). Children of war: The long-run effects of large-scale physical destruction and warfare on children. *Journal of Human Resources*, 49(3), 634–662.
- Akresh, R. and De Walque, D. (2008). *Armed conflict and schooling: Evidence from the 1994 Rwandan genocide*. The World Bank.
- Akresh, R. et al. (2016). *Climate change, conflict, and children. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- Alfano, M. and Görlach, J.-S. (2019). *Terrorism, education, and the role of perceptions: Evidence from al-Shabaab attacks in Kenya. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- Annan, J., Blattman, C., Mazurana, D., and Carlson, K. (2011). Civil war, reintegration, and gender in Northern Uganda. *Journal of Conflict Resolution*, 55(6), 877–908.
- Blattman, C. and Annan, J. (2010). The consequences of child soldiering. *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 882–898.
- Cano, A. F. and Cervantes-Duarte, L. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Chamarbagwala, R. and Mor'an, H. E. (2011). The human capital consequences of civil war: Evidence from Guatemala. *Journal of Development Economics*, 94(1), 41–61.

- GCPEA. (2015, December). *Що Міністерства можуть зробити для захисту навчальних закладів від нападів та використання у військових цілях. Комплекс дій*. Retrieved May 5, 2022, from [http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what\\_ministries\\_can\\_do\\_ukr.pdf](http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what_ministries_can_do_ukr.pdf)
- GCPEA. (2016, September). *Що можуть зробити школи, щоб захистити себе від нападів та від використання у військових цілях. Практичний посібник*. Retrieved May 5, 2022, from [http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what\\_schools\\_ukr.pdf](http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what_schools_ukr.pdf)
- GCPEA. (2022, March 10). *Statement by GCPEA Executive Director, Diya Nijhowne, on Attacks on Education in Ukraine*. Retrieved May 5, 2022, from <https://protectingeducation.org/news/statement-by-gcpea-executive-director-diya-nijhowne-on-attacks-on-education-in-ukraine/>
- Gerardino, M. P. (2014). The effect of violence on the educational gender gap. *Unpublished manuscript*.
- Glasgow, J. N., & Baer, A. L. (2011). Lives beyond suffering: The child soldiers of African Wars. *English Journal*, 100(6), 68–77.
- González L. H., & Bedmar M. (2012). *Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía* [Children in situation of displacement in Colombia and its manifestations of citizenship]. *Revista Paz y Conflictos*, 5, 120–137. [http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc\\_n5\\_2012\\_completo.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/rpc_n5_2012_completo.pdf)
- GTZ. (2004, December 1). *Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises - Consequences for development cooperation*. Retrieved May 5, 2022, from <https://reliefweb.int/report/world/education-and-conflict-role-education-creation-prevention-and-resolution-societal>
- INEE. (2010, December 3). *INEE Minimum Standards Handbook*. <https://inee.org/minimum-standards>
- Justino, P., Leone, M., and Salardi, P. (2013). Short-and long-term impact of violence on education: The case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 320–353.
- Kapor-Stanulovic, N. (1999). Encounter with suffering. *American Psychologist*, 54(11), 1020–1027. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088215>
- Kestemich, I., Siflinger, B., Smith, J. P., and Winter, J. K. (2014). The effects of World War II on economic and health outcomes across Europe. *Review of Economics and Statistics*, 96(1), 103–118.
- Leon, G. (2012). Civil conflict and human capital accumulation the long-term effects of political violence in Per'u. *Journal of Human Resources*, 47(4), 991–1022.
- López, H., & Wodon, Q. (2005). The economic impact of armed conflict in Rwanda. *Journal of African Economies*, 14(4), 586–602. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/jae/eji021>
- Massad, S. G., Nieto, F. J., Palta, M., Smith, M., Clark, R., & Thabet, A. A. (2012). Nutritional status of Palestinian preschoolers in the Gaza Strip: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 12–27. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-27>
- Minoiu, C. and Shemyakina, O. N. (2014). Armed conflict, household victimization, and child health in C<sup>o</sup>te d'Ivoire. *Journal of Development Economics*, 108, 237–255.
- Minou, T. (2006). The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflict. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 229–235. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03031546>
- Namen, O., Prem, M., and Vargas, J. F. (2020). *The human capital peace dividend. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- O'Malley, B. (2007). *Education under attack, 2007: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, and institutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186303>
- O'Malley, B. (2010). *Education under attack, 2010: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186809>
- Parlow, A. (2011). *Education and armed conflict: The Kashmir insurgency in the nineties*. <https://mpira.ub.uni-muenchen.de/38010/>
- Pedersen, J., & Sommerfelt, T. (2007). Studying children in armed conflict: Data production, social indicators and analysis. *Social Indicators Research*, 84(3), 251–269. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9117-3>

- PRIO. (2020, November 23). *Children Affected by Armed Conflict, 1990–2019*. Retrieved May 5, 2022, from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/%C3%98stby%2C%20Rustad%20%26%20Tollefsen%20-%20Children%20Affected%20by%20Armed%20Conflict%2C%201990%E2%80%932019%20-%20Conflict%20Trends%206-2020.pdf>
- Rieder, M., & Choonara, I. (2012). Armed conflict and child health. *Archives of Disease in Childhood*, 97(1), 59–62. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2009.178186>
- Roy, S. and Singh, P. (2016). *Gender bias in education during conflict: Evidence from Assam. Technical report*, WIDER Working Paper.
- Safe Schools Declaration. (2015). Norwegian Ministry of Foreign Affairs. Retrieved May 5, 2022, from [https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/safe\\_schools\\_declaration.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/ud/vedlegg/utvikling/safe_schools_declaration.pdf)
- Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200.
- Singh, P. and Shemyakina, O. N. (2016). Gender-differential effects of terrorism on education: The case of the 1981–1993 Punjab insurgency. *Economics of Education Review*, 54, 185–210.
- Spitzer, H., & Twikirize, J. M. (2012). War-affected children in Northern Uganda: No easy path to normality. *International Social Work*, 56(1), 67–79. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0020872812459067>
- Swee, E. L. (2015). On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*, 40, 158–172.
- UNHCR. (2019). *Refugee education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. <https://www.unhcr.org/5d651da88d7.pdf>
- UNICEF. (2017, September 18). *27 million children out of school in conflict zones*. Retrieved May 5, 2022, from <https://www.unicef.org/press-releases/27-million-children-out-school-conflict-zones>
- Valente, C. (2014). Education and civil conflict in Nepal. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 354–383.
- Verwimp, P. and Van Bavel, J. (2014). Schooling, violent conflict, and gender in Burundi. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 384–411.

## References

- Akbulut-Yuksel, M. (2014). Children of war: The long-run effects of large-scale physical destruction and warfare on children. *Journal of Human Resources*, 49(3), 634–662.
- Akresh, R. and De Walque, D. (2008). *Armed conflict and schooling: Evidence from the 1994 Rwandan genocide*. The World Bank.
- Akresh, R. et al. (2016). *Climate change, conflict, and children. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- Alfano, M. and Görlach, J.-S. (2019). *Terrorism, education, and the role of perceptions: Evidence from al-Shabaab attacks in Kenya. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- Annan, J., Blattman, C., Mazurana, D., and Carlson, K. (2011). Civil war, reintegration, and gender in Northern Uganda. *Journal of Conflict Resolution*, 55(6), 877–908.
- Blattman, C. and Annan, J. (2010). The consequences of child soldiering. *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 882–898.
- Cano, A. F. and Cervantes-Duarte, L. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.20-3.12>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Papers. <https://doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Chamargbagwala, R. and Mor'an, H. E. (2011). The human capital consequences of civil war: Evidence from Guatemala. *Journal of Development Economics*, 94(1), 41–61.
- GCPEA. (2015, December). *Shcho Ministerstva mozhut zrobyty dlia zakhystu navchalnykh zakladiv vid napadiv ta vykorystannia u viiskovykh tsiliakh. Kompleks dii*. Retrieved May 5, 2022, from [http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what\\_ministries\\_can\\_do\\_ukr.pdf](http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what_ministries_can_do_ukr.pdf)
- GCPEA. (2016, September). *Shcho mozhut zrobyty shkoly, shchob zakhystyty sebe vid napadiv ta vid vykorystannia u viiskovykh tsiliakh. Praktychnyi posibnyk*. Retrieved May 5, 2022, from [http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what\\_schools\\_ukr.pdf](http://protectingeducation.org/wp-content/uploads/what_schools_ukr.pdf)



- GCPEA. (2022, March 10). *Statement by GCPEA Executive Director, Diya Nijhowne, on Attacks on Education in Ukraine*. Retrieved May 5, 2022, from <https://protectingeducation.org/news/statement-by-gcpea-executive-director-diya-nijhowne-on-attacks-on-education-in-ukraine/>
- Gerardino, M. P. (2014). The effect of violence on the educational gender gap. *Unpublished manuscript*.
- Glasgow, J. N., & Baer, A. L. (2011). Lives beyond suffering: The child soldiers of African Wars. *English Journal*, 100(6), 68–77.
- González L. H., & Bedmar M. (2012). *Población infantil en situación de desplazamiento forzado en Colombia y sus manifestaciones de ciudadanía* [Children in situation of displacement in Colombia and its manifestations of citizenship]. *Revista Paz y Conflictos*, 5, 120–137. [http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/tpc\\_n5\\_2012\\_completo.pdf](http://www.ugr.es/~revpaz/numeros/tpc_n5_2012_completo.pdf)
- GTZ. (2004, December 1). *Education and conflict: The role of education in the creation, prevention and resolution of societal crises - Consequences for development cooperation*. Retrieved May 5, 2022, from <https://reliefweb.int/report/world/education-and-conflict-role-education-creation-prevention-and-resolution-societal>
- INEE. (2010, December 3). INEE Minimum Standards Handbook. <https://inee.org/minimum-standards>
- Justino, P., Leone, M., and Salardi, P. (2013). Short-and long-term impact of violence on education: The case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 320–353.
- Kapor-Stanulovic, N. (1999). Encounter with suffering. *American Psychologist*, 54(11), 1020–1027. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088215>
- Kesternich, I., Siflinger, B., Smith, J. P., and Winter, J. K. (2014). The effects of World War II on economic and health outcomes across Europe. *Review of Economics and Statistics*, 96(1), 103–118.
- Leon, G. (2012). Civil conflict and human capital accumulation the long-term effects of political violence in Perú. *Journal of Human Resources*, 47(4), 991–1022.
- López, H., & Wodon, Q. (2005). The economic impact of armed conflict in Rwanda. *Journal of African Economies*, 14(4), 586–602. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/jae/eji021>
- Massad, S. G., Nieto, F. J., Palta, M., Smith, M., Clark, R., & Thabet, A. A. (2012). Nutritional status of Palestinian preschoolers in the Gaza Strip: A cross-sectional study. *BMC Public Health*, 11, 12–27. <http://dx.doi.org/10.1186/1471-2458-12-27>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Osvita pid zahrozoiu*. Retrieved May 5, 2022, from <https://saveschools.in.ua/>
- Minoiu, C. and Shemyakina, O. N. (2014). Armed conflict, household victimization, and child health in Cote d'Ivoire. *Journal of Development Economics*, 108, 237–255.
- Minou, T. (2006). The possible models of creative therapies for the child victims of war and armed conflict. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 229–235. <http://dx.doi.org/10.1007/BF03031546>
- Namen, O., Prem, M., and Vargas, J. F. (2020). *The human capital peace dividend. Technical report*, Households in Conflict Network Working Paper.
- Ofis Henprokurora Ukrainy. (2022, April 26). *Yuvenalni prokurory: 226 ditei zahynuly v Ukraini cherez zbroinu ahresiiu RF*. Retrieved May 11, 2022, from <https://www.gp.gov.ua/>
- O'Malley, B. (2007). *Education under attack, 2007: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, and institutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186303>
- O'Malley, B. (2010). *Education under attack, 2010: a global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186809>
- Parlow, A. (2011). *Education and armed conflict: The Kashmir insurgency in the nineties*. <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/38010/>
- Pedersen, J., & Sommerfelt, T. (2007). Studying children in armed conflict: Data production, social indicators and analysis. *Social Indicators Research*, 84(3), 251–269. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-007-9117-3>
- PRIO. (2020, November 23). *Children Affected by Armed Conflict, 1990–2019*. Retrieved May 5, 2022, from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/%C3%98stby%2C%20Rustad%20%26%20Tollefsen%20-%20Children%20Affected%20by%20Armed%20Conflict%2C%201990%E2%80%932019%20-%20Conflict%20Trends%206-2020.pdf>

- Rieder, M., & Choonara, I. (2012). Armed conflict and child health. *Archives of Disease in Childhood*, 97(1), 59–62. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.2009.178186>
- Roy, S. and Singh, P. (2016). *Gender bias in education during conflict: Evidence from Assam*. Technical report, WIDER Working Paper.
- Safe Schools Declaration. (2015). Norwegian Ministry of Foreign Affairs. Retrieved May 5, 2022, from [https://www.regjeringen.no/globalassets/departmentene/ud/vedlegg/utvikling/safe\\_schools\\_declaration.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/departmentene/ud/vedlegg/utvikling/safe_schools_declaration.pdf)
- Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200.
- Singh, P. and Shemyakina, O. N. (2016). Gender-differential effects of terrorism on education: The case of the 1981–1993 Punjab insurgency. *Economics of Education Review*, 54, 185–210.
- Spitzer, H., & Twikirize, J. M. (2012). War-affected children in Northern Uganda: No easy path to normality. *International Social Work*, 56(1), 67–79. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/0020872812459067>
- Swee, E. L. (2015). On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*, 40, 158–172.
- UNHCR. (2019). *Refugee education 2030: A Strategy for Refugee Inclusion*. <https://www.unhcr.org/5d651da88d7.pdf>
- UNICEF. (2017, September 18). *27 million children out of school in conflict zones*. Retrieved May 5, 2022, from <https://www.unicef.org/press-releases/27-million-children-out-school-conflict-zones>
- Valente, C. (2014). Education and civil conflict in Nepal. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 354–383.
- Verwimp, P. and Van Bavel, J. (2014). Schooling, violent conflict, and gender in Burundi. *The World Bank Economic Review*, 28(2), 384–411.

**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.

**Research interests:** reforms and innovations in the world and European educational space in the context of globalization and Europeanization in a comparative perspective, theory and methodology of comparative pedagogy.

**Oksana Glushko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Junior Research Fellow, Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** comparative pedagogy, EU educational policy in the field of education and training, educational reforms and pedagogical innovations in the EU and 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.

**Research interests:** comparative pedagogy and international education: EU education policy in the field of education and training, educational reforms and pedagogical innovations, ensuring the quality of school education, decentralization of education management.

**Svitlana Kravchenko**, Candidate of Historical Sciences, Senior Research Fellow, Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** comparative pedagogy, reforms and trends in school education abroad, scientific and informational support of education.

**Oksana Maksymenko**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Research Fellow, Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Associate Professor of Foreign Languages, Vadym Hetman Kyiv National University of Economics, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** issues of theory and practice of school education management reform, innovations and trends in school education management in the European and North American educational spaces.

**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.

**Research interests:** comparative pedagogy and international education: EU and US educational policies in the field of foreign languages, multilingual education, educational reforms and pedagogical innovations.

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

**Research interests:** comparative pedagogy; educational policy of the EU, USA and China; transformational processes and trends in education; ensuring the quality of education.

### ORGANIZATION OF EDUCATION IN WAR CONDITIONS: RECOMMENDATIONS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS

The article is devoted to the problem of education in conditions of armed conflicts, in particular the organization of training and development of mechanisms for the protection of education in emergencies and hostilities. The purpose of this study is to review the recommendations of international and non-governmental organizations to ensure the educational process in conditions of military conflicts.

It is noted that education in armed conflicts, the organization of training in military conflicts and the resumption of the educational process after hostilities are the subject of the careful study of international organizations, including UNESCO, UNICEF, OECD, German Society for International Cooperation (GIZ), Global Coalition to Protect Education from Attack (GCPEA), Inter-Agency Network for Education in Emergencies (INEE), the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), Peace Research Institute Oslo (PRIO) and others.

The motives of the attack on education, direct and long-term negative consequences of the impact on the education system in the interpretation of these organizations are analyzed. Among the direct negative impacts included by UNESCO are numerous deaths of educators, pupils, students and managers due to explosions and shootings; deliberate killings of individual educators, pupils, students and trade unionists; destruction of educational buildings / infrastructure by explosions, arson, robberies; illegal detention, “disappearance”, torture of teachers, scientists and trade unionists; abduction and / or rape of pupils, students, teachers, lecturers and officials, forced recruitment of child soldiers.

It is accented that the leading international organizations among them the UN and its specialized agencies UNESCO and UNICEF, OECD, EU show synergies to protect the right to education for all, as well as to promote continuing education in emergencies and war.

It is concluded that there are many ways to continue the educational process in the context of hostilities which educators can consider in accordance with each situation. Ensuring the continuation of the learning process means providing education in a different way, so that students will have access to learning despite the interruption of the normal education system. Methods of alternative education should include, but are not limited to, changing places of study, non-formal learning programs, accelerating learning, temporary places of study or home schools. In some situations, distance and open learning methods may be used.

**Keywords:** armed conflicts; international organizations; non-governmental organizations; education in conditions of war; educational process; continuity of education.



**Тетяна Лукіна** – доктор наук з державного управління, професор, головний науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна.

**Коло наукових інтересів:** дослідження теоретичних і прикладних проблем вимірювання, оцінювання та управління якістю освіти; моніторинг якості освіти як інформаційна система і технологія дослідження освітніх систем і процесів; технологій аналізу та оцінки освітньої політики; освіта дорослих та особливості її реалізації.

✉ [tata\\_lukina@ukr.net](mailto:tata_lukina@ukr.net)

id <https://orcid.org/0000-0002-3802-6666>

УДК 37.07:005.33

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>

## ЗАРУБІЖНІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ МОДЕЛЕЙ САМООЦІНЮВАННЯ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** У статті наведено огляд сучасних зарубіжних підходів до формування моделей самооцінювання результатів діяльності закладів загальної середньої освіти. Проаналізовано практику та наведено приклади побудови моделей самооцінювання у європейських країнах і країнах Сходу. Зазначено, що найбільш поширеним є підхід, заснований на збалансованому поєднанні зовнішньої та внутрішньої оцінок закладу. Аргументовано, що на вибір і реалізацію тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти в різних країнах впливають національні та історичні традиції, ступінь децентралізації управління освітою в країнах, обсяг повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу та інші чинники. Проведений аналіз наукової літератури з питань формування моделей самооцінювання закладами загальної середньої освіти результатів своєї діяльності надав підстави автору для того, щоб запропонувати здійснити систематизацію зазначених моделей самооцінювання за певними їх ознаками, зокрема за: її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти, статусом проведення, ступенем впливу результатів самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу, переліком об'єктів оцінки та показників та за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки. Підкреслено актуальність для України завдання підвищення рівня професійної (оціночної) компетентності вчителів і керівників закладів загальної середньої освіти, з'ясування особливостей формування управлінських рішень за результатами самооцінювання, визначення ефективності технологій внутрішньої оцінки, що використовуються у вітчизняних закладах освіти.

**Ключові слова:** самооцінювання закладу, загальна середня освіта, модель, внутрішній контроль, якість освіти.

**Постановка проблеми.** З проникненням технологій управління якістю у сферу освіти у другій половині минулого століття проблема забезпечення, вимірювання, оцінювання якості освіти та контролю за досягнутими результатами функціонування закладів освіти, зокрема загальної середньої, не втрачає своєї актуальності в переважній більшості країн світу. Посилення проце-

сів демократизації та децентралізації в управлінні освітою, надання (або розширення) шкільної автономії, посилення конкурентності освітнього середовища, розвиток освітнього лідерства, збільшення відповідальності керівництва шкіл та інших учасників освітнього процесу за результати своєї діяльності, – усе це сприяло зміні традиційних підходів до організації та проведення зовнішнього контролю (нагляду, інспекції) за діяльністю закладів загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО), що проявилось у запровадженні різноманітних механізмів внутрішнього контролю за результатами діяльності. Означені зміни супроводжувалися заохоченням шкіл та їх персоналу до запровадження процедур самооцінювання як процесу внутрішньої перевірки діяльності освітнього закладу та формування висновку про досягнуті ним результати. Однак, становлення механізмів внутрішньої оцінки ЗЗСО, а також моделей, за якими реалізуються процедури самооцінювання якості освіти, що надається закладом освіти, відрізняються у різних країнах світу.

Піонером у запровадженні самооцінювання середніх шкіл стала освітня система Великої Британії, зокрема Шотландії. Згодом ця тенденція охопила більшість країн світу. Україна не стала винятком. Орієнтація державної освітньої політики України на забезпечення якості освіти (Лукіна Т. О., 2004) ознаменувалась ухваленням нових законів: закону «Про освіту» (2017) та закону «Про повну загальну середню освіту» (2020). Це дало початок новому етапу реформування системи загальної середньої освіти, який передбачав необхідність створення у ЗЗСО так званих внутрішніх систем забезпечення якості освіти, функціонування яких засноване на запровадженні внутрішнього моніторингу якості освіти та здійсненні внутрішньої оцінки (самооцінювання) закладом (учнями, їхніми батьками, вчителями, адміністрацією закладу) результатів своєї діяльності. Незважаючи на те, що Державною служби якості освіти України розроблено загальні рекомендації (Бобровський, Горбачов & Заплотинська, 2019) щодо створення внутрішньої системи забезпечення якості освіти та проведення самооцінювання, заклад має право самостійно визначитися з моделлю та структурою внутрішньої оцінки. З оглядом на те, що процеси запровадження інституційних систем забезпечення якості освіти в Україні лише розпочинаються, вивчення зарубіжного досвіду та систематизація моделей самооцінювання освітніх та управлінських процесів у середніх школах є актуальним.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В останні десятиліття предметом наукової уваги багатьох дослідників були різні аспекти проблеми самооцінювання учасниками освітнього процесу (учнями, студентами, викладачами, керівниками освітніх установ) результатів своєї діяльності, а також і діяльності закладу освіти в цілому. Значна кількість наукових праць присвячена розгляду процесів самооцінювання здобувачами освіти результатів власної навчальної діяльності (D. Spiller, D. D. Stevens, A. J. Levi, E. Panadero, A. Jonsson, D. Vasileiadou, K. Karadimitriou та інші). На думку D. Spiller, процес забезпечення внутрішньої гарантії якості освіти полягає у розвитку культури якості в школі та реалізації стратегії на постійне поліпшення цієї якості. Дослідниця визначила недоліки наявної практики здійснення самооцінювання учнями результатів своєї навчальної діяльності та дійшла висновку про доцільність використання разом із самооцінювання інших форм оцінювання, зокрема колегіальної та експертної (Spiller, 2012).

D. Vasileiadou та K. Karadimitriou підтвердили вплив самооцінювання учнів початкових класів у Греції на їхню успішність з кількох навчальних предметів. У своєму дослідженні вони використовували різні методи самооцінювання, зокрема, листи самооцінки, портфоліо, контрольні списки та рубрики. Останній метод передбачав надання учням чітких параметрів критеріїв оцінювання, що давало змогу школярам краще розуміти цілі навчання, а вчителям – забезпечувати зворотній зв'язок для виявлення потенціалу учнів та їх слабких сторін (Vasileiadou & Karadimitriou, 2021).

Проте, суспільно-політичні зміни, що відбулися у багатьох країнах світу, ознаменувалися процесами посилення автономії та відповідальності закладів освіти за результати своєї діяльності. Це викликало необхідність створення інституційних механізмів, які б забезпечували можливість закладу постійно відслідковувати власні здобутки та своєчасно виявляти невдачі, розробляти адекватні способи усунення виявлених проблем, формулювати цілі розвитку закладу освіти тощо. Інакше кажучи, актуальними стали питання реалізації внутрішнього контролю

та самооцінювання результатів діяльності закладу освіти. Означені процеси призвели до появи різноманітних концептуальних підходів до розробки моделей реалізації самооцінювання якості освіти у ЗЗСО в різних країнах світу.

Самооцінювання дає можливість з'ясувати, яким чином і якою мірою було досягнуто поставлених цілей. Самооцінювання надає докази, підтвердження того, наскільки якісними є навчальні (освітні) програми, освітні послуги, діяльність освітньої установи та окремих викладачів. Р. Petegem охарактеризував самооцінювання шкіл як «процес, що ініційований самою школою, у якому ретельно відібрані учасники здійснюють систематичний опис та оцінку функціонування школи з метою ухвалення рішень або ініціатив для загального розвитку школи та шкільної політики» (Petegem, 2005, с. 104). Самооцінювання передбачає комплексний процес планомірного та систематичного збору даних за різними напрямками діяльності освітньої установи. На думку V. Podgornik та J. Mažgon, інформація, що збирається під час самооцінювання, її інтерпретація та виявлення причин впливу на наявну ситуацію у закладі освіти, мають безпосереднє значення для інституційного та індивідуального розвитку, тому що покладаються в основу вироблення плану дій з усунення цих негативних чинників впливу та збереження й посилення позитивних надбань (Podgornik & Mažgon, 2015, с. 413).

Увагу вчених привертало питання поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки результатів діяльності закладу середньої освіти (P. Rudd, D. Davies, R. Nelson, M. Ehren, D. Godfrey, D. Kemethofer, J.E. Gustafsson, H. Altrichter); визначення переліку показників, за якими заклад має здійснювати самооцінювання (D. Capperucci, D. Survutaitė, V. Bacys, S. Balčiūnas, G. Ciuladienė, V. Petkūnienė, V. Sičiūnienė, V. Vaičekauskienė, J. Valuckienė, M. Vilkonienė); розробки та використання інструментів для проведення самооцінювання якості освіти у школі (R.H. Hofman, N.J. Dukstra, W.H. Adriaan Hofman, MacBeath, K. Schildkamp, J. Vanhoof, P. van Petegem, A. Visscher); виявлення переваг і недоліків досвіду запровадження внутрішньої оцінки закладу освіти у різних країнах (M. Katsuno, D. Nusche, D. Laveault, J. MacBeath, P. Santiago, M. I. M. Hamzah, H.B. M. Tahir, T. Van der Bij, F.P. Geijssel, G.T. M. ten Dam); наявності чи відсутності відчутного впливу результатів самооцінювання школи на поліпшення якості навчальних досягнень учнів (R. H. Hofman, N. J. Dijkstra, W. H. Adriaan Hofman); визначення умов, що необхідні для успішного впровадження закладом освіти механізму внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності (Ch. Hall, A. Noyes, K. Seashore-Louis, K. Leithwood, K. L. Wahlstrom, S. E. Anderson, V. Podgornik, J. Mažgon); культурних і національних особливостей у ставленні до самооцінювання (S. J. Heine, Sh. Kitayama, D. R. Lehman) та деякі інші аспекти.

**Мета дослідження** полягає у здійсненні огляду сучасних зарубіжних підходів до побудови моделей самооцінювання ЗЗСО у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу дослідження. З 80-х років минулого століття у ЗЗСО почали запроваджувати різноманітні моделі внутрішньої оцінки та внутрішнього моніторингу (або самомоніторингу) якості освіти, які розглядаються як ефективні інструменти управління якістю освіти на інституційному рівні (Лукіна, 2007а; 2008). Незважаючи на те, що формально їх створення декларувалося прагненням поліпшити якість освіти в школах, різні країни вирішували це завдання по-різному, ґрунтуючись на різних концептуальних підходах. Внутрішня оцінка тлумачиться як «процес цілеспрямованої оцінки шкільної практики, що дозволяє краще зрозуміти освітній досвід учнів, ніж той, що вимірюється тестовими даними» (Simons, 2013, 1–18). Однак, у літературі трапляються різні назви цього процесу, а саме: внутрішня оцінка, самооцінка школи, самоперевірка, використання даних, ухвалення рішень на основі даних, внутрішня підзвітність. У будь-якому разі ці процедури передбачають проведення цих досліджень (замірів) винятково працівниками закладу, які іноді можуть долучати до опитувань і обговорень інших учасників освітнього процесу: батьків, партнерів, місцеві органи влади, громаду населеного пункту тощо. Основна відмінність внутрішньої оцінки від зовнішньої полягає у тому, що за процес організації оцінювання та інтерпретацію результатів відповідальність несе персонал школи (Nevo, 2001). А це означає, що для отримання достовірної та надійної інформації педагогічні працівники та управлінські ка-

дри закладу освіти повинні мати необхідну компетентність щодо створення інституційної системи моніторингу якості освіти (Лукіна, 2005), розробки необхідного інструментарію та критеріїв оцінювання, а також математичної обробки отриманих даних та їх подальшої інтерпретації для ухвалення рішень щодо усунення недоліків і вироблення стратегії розвитку школи. Варто наголосити, що в педагогічній спільноті немає єдиного розуміння таких понять, як «моніторинг», «оцінка», «дані», «інформація», «використання даних», що зумовлює, своєю чергою, проблеми з формуванням моніторингу якості освіти в закладі як інформаційної основи управління освітою, запровадженням внутрішніх систем оцінювання якості освіти та використанням результатів моніторингу для ухвалення рішень (Лукіна, 2007b). При ухваленні рішень щодо поліпшення якості освіти педагоги виходять із власного способу мислення, з так званих ментальних моделей використання даних, на формування яких впливають різні чинники (формальне навчання, моделювання ситуацій керівниками-лідерами, соціальна взаємодія з колегами та особистий досвід та ін.) (Jimerson, 2014). Отже, становлення інституційної моделі внутрішньої оцінки, ефективність її функціонування цілком залежить від того, якою мірою школа буде здатна здолати зовнішній тиск з боку органів інспекції, місцевої влади, засновників та інших суб'єктів управління та зберегти свою професійну автономію. Вирішити таке завдання і зосередитися на внутрішній самооцінці заклад може у тому разі, якщо має сильний потенціал для підтримки всіх процедур використання даних, насамперед, лідерство та потужну інформаційну систему (Kallemeyn, 2014).

Численні дослідження підтверджують той факт, що у європейських країнах набули поширення комбіновані моделі, які передбачають застосування як зовнішньої, так і внутрішньої оцінок результатів діяльності ЗЗСО. За оцінками Європейської комісії (Eurymice, 2015), у двох третинах систем освіти, де ці дві форми оцінок шкіл співіснують, результати внутрішньої оцінки є частиною інформації, що аналізується на попередньому етапі зовнішньої оцінки.

У науковій думці розглядаються різні теоретичні підходи до формування концептуальної ідеї самооцінювання ЗЗСО. Перший підхід базується на уявленні школи як високонадійної організації, що орієнтована на учнів. Це проявляється у тому, що всі члени колективу прагнуть досконалості і виходять з принципу «випробування без помилок» з оптимальною шкільною кар'єрою для всіх учнів. Другий підхід, автором якого був Н. Mintzberg, походить від теорії непередбачених обставин і ґрунтується на тому, що самооцінка школи та її розвиток (якість) стимулюється зовнішньою спільнотою, насамперед місцевою владою і громадою. Формально, цей підхід передбачає використання ринкових механізмів, однак ринкові реформи в освіті орієнтуються в основному на задоволення зовнішніх запитів, і фактично не враховують потреб і цілей освітніх програм, які визначаються на рівні закладу. І нарешті, третій підхід розглядає школу як організацію, що навчається. Такий підхід, на відміну від першого, розглядає шкільну організацію як динамічне утворення, якому властивий низький ступінь ієрархії між шкільним персоналом та широке співробітництво на всіх етапах освітнього процесу. За такого бачення школа, як організація, що навчається, адаптується до потреб педагогічної спільноти і населення (Sarreguissi, 2015).

Проблема взаємозв'язку та успішного співіснування зовнішньої та внутрішньої оцінок діяльності ЗЗСО залишається дуже актуальною у Великій Британії та країнах, що використовують її модель. За роки свого існування система інспекції закладів освіти Ofsted зазнала певних трансформацій, внаслідок чого модель шкільної оцінки з так званої «паралельної», в якій дві системи працюють пліч-о-пліч, кожна зі своїми власними критеріями та протоколами), перетворилася на «послідовну» модель, в якій зовнішні інспекції використовують власну оцінку школи як основу для формулювання висновків та рекомендацій щодо забезпечення та поліпшення якості освіти. Дослідження, проведене Ch. Hall та A. Noyes, дало їм підстави виокремити в єдиному підході щодо проведення зовнішньої та внутрішньої оцінки три основні шкільні культури, які й визначають ідеологію побудови системи самооцінки, а саме: культуру співпраці (спільна), централізовану культуру та культуру протистояння (або спротиву). Остання є віддзеркаленням основних мотивів участі у самооцінюванні, що викликані можливими зовнішніми загрозами і тиском з боку Ofsted або з місцевих органів влади (Hall & Noyes, 2009).

Важливим для розуміння сутності підходів щодо вироблення моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО є, на наш погляд, аналіз чинників впливу на якість здійснення самооцінки школами результатів своєї діяльності. Численні дослідження свідчать про те, що найбільший ефект може бути досягнуто за умов дотримання балансу між зовнішнім і внутрішнім наглядом та повноваженнями (ролю) директорів у процесі SSE (school self-evaluation). Основними проблемними зонами, на думку науковців, є недостатній рівень розвитку професійної культури в школах та її інтровертний характер; якість інструментів і методів, що використовуються під час самооцінювання, а також необхідність посилення тієї частини критеріїв, які надаватимуть змогу повноцінно використовувати отримані результати для поліпшення діяльності закладу освіти (Bij, Geijsel & Dam, 2016).

Рішення про вибір певної моделі самооцінювання результатів роботи школи значною мірою визначається тим, як впливають зовнішня оцінка (інспекція) та самооцінювання (система SSE) на поліпшення результатів навчання учнів. Наявність чи відсутність змін в успішності школярів та поліпшенні результатів функціонування закладів освіти дослідниками вивчалися залежно від повноважень національних інспекцій освіти, функцій внутрішньої оцінки, кількості параметрів оцінювання, характеру підзвітності шкіл, рівня сформованості культури шкільної організації, розвитку школи та інших відмінностей. Результати емпіричних досліджень на прикладі європейських шкіл дали можливість вченим підтвердити гіпотези про те, що: а) школи з розвинутою системою SSE забезпечують у середньому більш високу якість освіти; б) кращі результати демонструють заклади, які класифікуються як організації, що навчаються; в) позитивний вплив на розвиток школи забезпечує шкільна політика, що заснована одночасно і на підзвітності, і на орієнтації на поліпшення закладу освіти (Hofman, Dijkstra & A. Hofman, 2009).

Питання визначення дієвості різноманітних підходів до поєднання зовнішніх та внутрішніх механізмів контролю й оцінювання ЗЗСО досягнутих результатів освітньої діяльності для розвитку шкіл були також предметом аналізу і міжнародних організацій, зокрема Організації економічного співробітництва та розвитку (Reviews of evaluation and evaluation in education: New Zealand, 2012; Crech Republic, 2012; Netherlands, 2014; Northern Ireland, 2014; Slovak Republic, 2014; Romania, 2017; Georgia, 2019; North Macedonia, 2019; Serbia, 2020; Albania, 2020; Bulgaria, 2022; Bosnia and Herzegovina, 2022 та ін.), головного управління освіти, молоді, спорту і культури Європейської комісії та ін. Так, члени робочої групи Європейської комісії підтвердили наявні зусилля багатьох країн світу щодо упровадження різноманітних підходів забезпечення якості середньої освіти, але водночас наголосили на тому, що ці підходи розрізняються не способом поєднання зовнішніх і внутрішніх механізмів контролю якості освіти, а тим, як вони врівноважують функції підзвітності та впливу на поліпшення результатів. Дослідники дійшли висновку, що найкращий ефект щодо поліпшення результатів діяльності шкіл досягається у тому випадку, коли зовнішні і внутрішні механізми забезпечення якості освіти виступають частинами єдиної збалансованої системи оцінювання, а підзвітність закладів освіти має так звані «низькі» ставки, що не створює перепон у розвитку персоналу та не стримує їх мотивації до використання інновацій (European Commission, 2018, с. 6).

Досить ілюстративним щодо національних особливостей запровадження моделі внутрішньої оцінки ЗЗСО є досвід Нової Зеландії, Малайзії та Японії. Загалом статус і процедури реалізації моделі самооцінювання шкіл у цих країнах мають багато спільних рис з тими, що використовуються у країнах колишньої Британської імперії, Гонконзі, Шотландії. У Новій Зеландії школа виступає основним агентом змін і високоякісні процеси внутрішньої оцінки розглядаються як основа для розвитку стратегічного мислення та здатності до постійного вдосконалення як керівників закладів, так і педагогічного персоналу. Вимога щодо самооцінювання шкіл була встановлена в Національних керівних принципах адміністрації (NAG), у яких визначалося, що ради опікунів разом з директором та педагогічним персоналом відповідають за: а) розробку стратегічного плану школи; б) підтримку постійної програми самоперевірки; в) звітування перед учнями і батьками про індивідуальні досягнення учнів та перед шкільною спільнотою щодо досягнення окремих класів. Важливо зазначити, що з 2003 року освітні заклади були зобов'язані



визначати власні цілі відповідно до місцевих потреб і пріоритетів та вибирати методи оцінки, які вони використовують для моніторингу прогресу. Однак, з 2012 року NAG школи мають подавати дані про успішність учнів, а також інформацію про сильні сторони школи та можливості для покращення відповідно до національних стандартів. Також посилено підтримку шкіл центральним освітнім офісом (Education Review Office – ERO) щодо надання інструментів оцінки школи та індикаторів її успіху. У зв'язку з цим, першочерговим завданням стало поліпшення оціночної грамотності керівників і педагогів, розвиток навичок інтерпретації результатів для ухвалення рішень і вироблення стратегії розвитку закладу (Nusche et al., 2012, с. 89–111).

Процедура самооцінювання шкіл у Малайзії достатньо регламентована і здійснюється за п'ятьма основними блоками показників (стандартами SQEM-2010): лідерство та візія; організаційне управління; навчальна програма, позакласна робота, управління спортом та учнівськими справами; навчання та викладання; навчальні результати (Hamzah, & Tahir, 2013).

З початку XXI століття в Японії, як і в інших країнах світу, розпочалися суспільні перетворення під впливом процесів децентралізації, дерегуляції та маркетинга. Проте, ключова роль у забезпеченні якості освіти та здійсненні аудиту досягнутих результатів залишається за центральним урядом, який розглядає оцінювання шкіл у Японії як важливий і невід'ємний елемент механізму забезпечення якості освіти. Згідно з вимогами реформування школи були зобов'язані включити процедури самооцінювання в управлінський цикл, використовувати спеціальні інструменти і критерії для вимірювання досягнутих успіхів і невдач та оприлюднювати результати самооцінювання свого закладу. Однак, цей процес реалізовувався досить повільно, більша частина шкіл, що мали державне фінансування, не змогли визначити критерії оцінювання поставлених цілей розвитку та не публікували результати самооцінювання (Katsuno, Tekei, 2008). Виявляється, що незважаючи на наявність формально схожих ознак процесів запровадження процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки ЗЗСО з аналогічними процесами в Австралії, Новій Зеландії, Англії, Швеції, США та ін. країнах, в Японії спостерігається надзвичайно повільне їх втілення на невеликій території з орієнтацією процедур оцінювання на впровадження стратегічних змін без орієнтації на підтримку системи освіти. Зазначимо, що загальна кількість досліджень проблеми внутрішнього контролю та самооцінювання результатів діяльності закладу освіти та учасників освітнього процесу в Японії надзвичайно мала. Частково це пояснюється тим, що японцям не властива схильність до самоствердження (Heine, Kitayama, & Lehman, 2001).

Отже, все розмаїття підходів до побудови моделей самооцінювання результатів діяльності ЗЗСО можна систематизувати на певними ознаками, які віддзеркалюють ключові характеристики систем внутрішнього контролю, їх призначення та використання, а саме:

1) *за її місцем і роллю в структурі оцінки закладу освіти*: як елемент загальної системи оцінювання, що поєднує інспекцію, зовнішню перевірку місцевими органами влади і внутрішню оцінку; як самостійна процедура, що не залежить від зовнішніх механізмів забезпечення якості освіти і реалізується за інституційними протоколами. При реалізації корпоративної моделі (моделі співпраці) оцінки закладу освіти зовнішні і внутрішні оцінювачі об'єднують свої зусилля, при цьому враховуються інтереси обох сторін, а також і критерії оцінювання, що розроблені школою (Kyriakides & Campbell, 2004). Аналіз літературних джерел засвідчив, що не в усіх юрисдикціях є зовнішня система забезпечення якості освіти для закладів середньої освіти. У деяких країнах, наприклад на Кіпрі, заклади освіти використовують самооцінку як самостійну оцінку для інформування громадськості та місцевих органів влади про успіхи школи (Nelson, Ehren & Godfrey 2015);

2) *за статусом проведення* (як обов'язкова за регламентованою процедурою; як така, що реалізується закладом за потребою і за власною системою дій). При застосуванні так званої паралельної оцінки внутрішні та зовнішні оцінювачі не беруть участі у процедурах, що реалізуються іншим учасником оцінювання. У такому разі самооцінювання здійснюється закладом на власний розсуд, а його результатами заклад може поділитися із органом, який проводить інспектування;

3) *ступенем впливу результатів самооцінювання досягнутої якості освіти на подальшу діяльність закладу* (самооцінка з так званими «високими» та «низькими» ставками). Численні

дослідження щодо виявлення наявного позитивного впливу на результати функціонування шкіл залежно від моделі оцінювання (з високими чи низькими ставками) використовується, фактично не дали однозначної відповіді. У системах з «високими» ставками шкільні перевірки можуть в окремих випадках сприяти поліпшенню успішності навчання учнів, але цей ефект у будь-якому разі незначний (Kemethofer, Gustafsson & Altrichter, 2017). Саме тому у більшості європейських країн спостерігається тенденція до поступового зниження високих ставок, оскільки дані досліджень підтверджують численні випадки негативного впливу таких перевірок на розвиток школи, стимулювання вдосконалення педагогічних технологій та мотивації персоналу (European Commission, 2020);

4) *за переліком об'єктів оцінки та показників*. Так, наприклад, у більшості європейських країн використовується так звана ISSEMod (Integrated School Self-Evaluation Model), яка базується на показниках трьох тематичних блоків: контекст і ресурси школи, результати та процеси (Лукіна, 2021). Структура показників самооцінювання роботи школи у Гонконгу (Education Bureau) складається з чотирьох блоків: управління та організація, навчання та викладання, підтримка учнів та шкільна етика і, нарешті, ставлення учнів до навчання (школи). Модель самооцінки якості шкільної успішності у Литві має чотири блоки показників, пов'язаних причинно-наслідковим зв'язком: результати, освіта та досвід учнів, освітнє середовище, лідерство та управління (Survutaitė et al., 2015).

5) *за суб'єктом ухвалення рішення за результатами оцінки* (директор школи, шкільна рада, шкільна рада разом із засновником або піклувальною радою, шкільна рада за результатами інспекції тощо).

Освітня реформа, що реалізується в Україні в останні десятиліття, посилену увагу приділяє впровадженню механізмів зовнішнього та внутрішнього забезпечення й оцінювання якості освіти. Загальна ідея про необхідність здійснення зовнішнього контролю (нагляду, інспекції) та порівняння навчальних досягнень в ході національних та міжнародних оцінювань поступово розвинулася до усвідомлення необхідності запровадження процедур самомоніторингу та самооцінювання як процесу внутрішньої перевірки діяльності закладу освіти та формування висновку про досягнуті ним (закладом) результати.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Аналіз зарубіжної літератури щодо практики формування ефективного механізму внутрішнього контролю та самооцінювання ЗЗСО результатів своєї діяльності засвідчив наявність значної уваги науковців до різних складових проблеми. Виявлене дає підстави стверджувати, що процеси запровадження в Україні внутрішніх систем забезпечення якості загальної середньої освіти та технології здійснення закладами самооцінювання освітньої діяльності віддзеркалюють характерні загальноосвітні тенденції децентралізації та демократизації управління, посилення автономії і відповідальності закладів освіти та їх керівників за результати навчання.

Обґрунтовано, що переважній більшості країн світу, незважаючи на наявні відмінності, властиві підходи, що передбачають збалансоване використання систем і процедур зовнішньої та внутрішньої оцінки закладом результатів освітньої діяльності, розширення кола суб'єктів оцінювання, налагодження й розвиток партнерських відносин з іншими закладами освіти задля формування у подальшому механізмів взаємооцінювання. Водночас, у країнах спостерігаються відмінності у підходах щодо створення систем самооцінювання ЗЗСО результатів своєї діяльності, що зумовлене національними та історичними традиціями, ступенем децентралізації управління освітою в країнах та обсягом повноважень і професійних компетенцій керівників освітніх установ і педагогічного персоналу. Відсутність єдиної точки зору щодо вибору того чи іншого підходу до створення системи внутрішнього контролю якості освіти також може бути пояснена й тим, що численні дослідження не підтвердили ефективність їх реалізації або наявність беззаперечного прямого впливу певної моделі самооцінювання на успішність навчання учнів, на стимулювання розвитку та ініціативності педагогів. Набагато більше уваги науковці приділяють вивченню умов, які необхідно забезпечити для успішного запровадження процедур і механізмів

самооцінювання якості освіти у ЗЗСО, способам врахування результатів інспектування (зовнішньої оцінки) та самооцінювання закладу освіти, особливостям розуміння педагогами сутності й призначення самооцінювання власної викладацької діяльності тощо.

Виявлено, що на вибір і реалізацію тієї чи іншої моделі самооцінювання якості загальної середньої освіти (паралельної, комбінованої або корпоративної, та протистояння) в конкретній країні надзвичайно сильно впливають національні та історичні традиції, тому «класичні» моделі самооцінювання набувають додаткових місцевих ознак. Зазначена обставина пояснює доцільність проведення систематизації наявних моделей самооцінювання якості загальної середньої освіти за певними їх ознаками.

Відповідно до процесів розвитку внутрішніх систем і механізмів забезпечення якості освіти в Україні вважаємо перспективними дослідження, пов'язані з вивченням рівня професійної (оціночної) компетентності вчителів і керівників ЗЗСО, з'ясуванням особливостей і практики формування управлінських рішень за результатами самооцінювання, ефективності технологій внутрішньої оцінки, що використовуються у закладах освіти.

### Використані джерела

- Лукіна, Т.О. (2004). Державна політика забезпечення якості загальної середньої освіти. *Економіка України*, 6, 64–71.
- Бобровський, М.В., Горбачов, С.І., Заплотинська, О.О. (2019). *Рекомендації до побудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти у закладі загальної середньої освіти*. Київ.
- Spiller D. (2012). *Evaluation Matters: Self-evaluation and peer evaluation*. New Zealand: TDU, Wāhanga Whakapakari Ako. [http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation\\_matters\\_self-evaluation\\_peer\\_evaluation.pdf](http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation_matters_self-evaluation_peer_evaluation.pdf)
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-evaluation with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031>
- Van Petegem, P. (2005). *Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Acco.
- Podgornik, V., & Mažgon J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*, 7(7). <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n7p407>
- Лукіна, Т.О. (2007). Загальні принципи та організаційні засади моніторингу як засобу управління якістю освіти на різних рівнях. *Педагогіка і психологія*, 2(55), 52–60.
- Лукіна, Т.О. (2008). Моніторинг в освіті. У В.Г. Кремень (Ред.), *Енциклопедія освіти* (с. 519–521). Юріном Інтер.
- Simons, Helen (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. In, Lai, Mei and Kushner, Saville (eds.) *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation*. (Advances in Program Evaluation, 14) Bingley, GB. Emerald Group Publishing, pp. 1–18.
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5)
- Лукіна, Т.О. (2005). Створення та функціонування систем моніторингу якості освіти. *Управління освітою. Моніторинг в освіті*, 4 (100), 1–7.
- Лукіна, Т. О. (2007). Моніторинг якості освіти як інформаційна основа управління освітою в Україні. У Н.М. Бібік (Відп. ред.), *Педагогічна і психологічна науки в Україні: Т. 2. Дидактика, методика, інформаційні технології* (с. 134–144). Київ, Україна: Пед. думка. [https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Лукіна\\_моніторинг\\_інформ\\_забезпечення.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Лукіна_моніторинг_інформ_забезпечення.pdf)
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X13000540?via%3Dihub>
- Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025>

- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html>
- Capperucci, Davide. (2015). Self-evaluation and school improvement: the ISSEmod model to develop the quality of school processes and outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (15), 258–278. <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17202>
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers' work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873>
- Van der Bij, T., Geijsel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. [https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649\\_SiEE\\_16.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf)
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115>
- European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf)
- Nusche, D., MacBeath, J., Laveault, D., & Santiago, P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education: New Zealand 2011. *OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education*. <https://doi.org/10.1787/9789264116917-en>
- Hamzah, M. I. M., & Tahir, H. B. M. (2013). A glimpse into school self-evaluation in Malaysia: Are we doing the right things? Or are we doing the things right? *Asian Social Science*, 9(12). <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p50>
- Katsuno, M., & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460802185219>
- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural Differences in Self-Evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434–443. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004004>
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8)
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf>
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1>
- European Commission. (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-250820337>
- Лукіна, Т.О. (2021). Підходи до вибору критеріїв самооцінювання якості функціонування закладів середньої освіти: світова практика та українські перспективи. У *About modern problems in science and ways to solve them*. XII International Scientific and Practical Conference. Graz, Austria (с. 280–285). <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/ABOUT-MODERN-PROBLEMS-IN-SCIENCE-AND-WAYS-TO-SOLVE-THEM.pdf>
- Education Bureau of the Government of the Hong Kong special administrative region. *School self-education*. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/index.html>
- Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V., Vaicekauskienė V., Valuckienė J., & Vilkonienė M. (2015). Bendojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įsivertinimo modelis ir rodikliai. Bendojo ugdymo mokyklų įsivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf>

## References

- Lukina, T.O. (2004). Derzhavna polityka zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity. *Ekonomika Ukrainy*, 6, 64–71. (in Ukrainian).

- Bobrovskiy, M.V., Horbachov, S.I., Zaplotynska, O.O. (2019). Rekomendatsii do pobudovy vnutrishnoi systemy zabezpechennia yakosti osvity u zakladi zahalnoi serednoi osvity. Kyiv. (in Ukrainian).
- Spiller D. (2012). Evaluation matters: self-evaluation and peer evaluation. New Zealand: TDU, Wāhanga Whakapakari Ako. [http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation\\_matters\\_self-evaluation\\_peer\\_evaluation.pdf](http://cei.hkust.edu.hk/files/public/evaluation_matters_self-evaluation_peer_evaluation.pdf) (in English).
- Vasileiadou, D., & Karadimitriou, K. (2021). Examining the impact of self-evaluation with the use of rubrics on primary school students' performance. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100031. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2021.100031> (in English).
- Van Petegem, P. (2005). Vormgeven aan schoolbeleid: effectieve-scholenonderzoek als inspiratiebron voor de zelfevaluatie van scholen. *Designing school policy: school effectiveness research as inspiration for school self-evaluation*. Leuven: Acco. (in English).
- Podgornik, V., & Mažgon J. (2015). Self-evaluation as a factor of quality assurance in education. *Review of European Studies*, 7(7). <http://dx.doi.org/10.5539/res.v7n7p407> (in English).
- Lukina, T.O. (2007). Zahalni pryntsypy ta orhanizatsiini zasady monitorynhu yak zasobu upravlinnia yakistiu osvity na riznykh rivniakh. *Pedahohika i psykholohiia*, 2(55), 52–60. (in Ukrainian).
- Lukina, T.O. (2008). Monitorynh v osviti. U V. H. Kremen (Red.), *Entsyklopediia osvity* (s. 519–521). Yurinin Inter. (in Ukrainian).
- Simons, Helen (2013). Enhancing the quality of education through school self-evaluation. In, Lai, Mei and Kushner, Saville (eds.) *A Developmental and Negotiated Approach to School Self-Evaluation*. (Advances in Program Evaluation, 14) Bingley, GB. Emerald Group Publishing, pp. 1–18. (in English).
- Nevo, D. (2001). School evaluation: internal or external? *Studies in Educational Evaluation*, 27(2), 95–106. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(01\)00016-5](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(01)00016-5) (in English).
- Lukina, T.O. (2005). Stvorennia ta funktsionuvannia system monitorynhu yakosti osvity. *Upravlinnia osvitoiu. Monitorynh v osviti*, 4 (100), 1–7. (in Ukrainian).
- Lukina, T. O. (2007). Monitorynh yakosti osvity yak informatsiina osnova upravlinnia osvitoiu v Ukraini. U N. M. Bibik (Vidp. red.), *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini: T. 2. Dydaktyka, metodyka, informatsiini tekhnolohii* (s. 134–144). Kyiv, Ukraina: Ped. dumka. [https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Lukina\\_monitorynh\\_inform\\_zabezpechennia.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/4128/1/Lukina_monitorynh_inform_zabezpechennia.pdf) (in Ukrainian).
- Jimerson, J. B. (2014). Thinking about data: Exploring the development of mental models for “data use” among teachers and school leaders. *Studies in Educational Evaluation*, 42, 5–14. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191491X13000540?via%3Dihub> (in English).
- Kallemeyn, M.L. (2014). School-level organizational routines for learning: supporting data use. *Journal of Educational Administration*, 52(4), 529–548. <https://doi.org/10.1108/jea-02-2013-0025> (in English).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015). Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe. *Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <http://www.aede-france.org/Quality-Evaluation.html> (in English).
- Capperucci, Davide. (2015). Self-evaluation and school improvement: the ISSEmod model to develop the quality of school processes and outcomes. *International E-Journal of Advances in Education*, 3 (15), 258–278. DOI: <http://dx.doi.org/10.13128/formare-17202> (in English).
- Hall, C., & Noyes, A. (2009). School self-evaluation and its impact on teachers work in England. *Research Papers in Education*, 24(3), 311–334. <https://doi.org/10.1080/02671520802149873> (in English).
- Van der Bij, T., Geijssel, F. P., & ten Dam, G. T. M. (2016). Improving the quality of education through self-evaluation in Dutch secondary schools. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 42–50. [https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649\\_SiEE\\_16.pdf](https://pure.uva.nl/ws/files/2751470/175649_SiEE_16.pdf) (in English).
- Hofman, R. H., Dijkstra, N. J., & Adriaan Hofman, W. H. (2009). School self-evaluation and student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(1), 47–68. <https://doi.org/10.1080/09243450802664115> (in English).
- European Commission (2018). Quality assurance for school development. Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. Produced by the ET 2020 Working Groups. [https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school\\_en.pdf](https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/Governance/2018-wgs2-quality-assurance-school_en.pdf) (in English).

- Nusche, D., MacBeath, J., Laveault, D., & Santiago, P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education: New Zealand 2011. OECD Reviews of Evaluation and Evaluation in Education. <https://doi.org/10.1787/9789264116917-en> (in English).
- Hanzah, M. I. M., & Tahir, H. B. M. (2013). A glimpse into school self-evaluation in Malaysia: Are we doing the right things? Or are we doing the things right? *Asian Social Science*, 9(12). <https://doi.org/10.5539/ass.v9n12p50>. (in English).
- Katsuno, M., & Takei, T. (2008). School evaluation at Japanese schools: policy intentions and practical appropriation. *London Review of Education*. <https://doi.org/10.1080/14748460802185219>. (in English).
- Heine, S. J., Kitayama, S., & Lehman, D. R. (2001). Cultural differences in self-evaluation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 434–443. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004004>. (in English).
- Kyriakides, L., & Campbell, R. (2004). School self-evaluation and school improvement: A critique of values and procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30(1), 23–36. [https://doi.org/10.1016/s0191-491x\(04\)90002-8](https://doi.org/10.1016/s0191-491x(04)90002-8) (in English).
- Nelson, R., Ehren, M., & Godfrey, D. (2015). Literature review on internal evaluation. London: Institute of Education. <http://schoolinspections.eu/wp-content/uploads/downloads/2015/09/Literature-review-internal-evaluation.pdf> (in English).
- Kemethofer, D., Gustafsson, J. E., & Altrichter, H. (2017). Comparing effects of school inspections in Sweden and Austria. *Educational Evaluation, Evaluation and Accountability*, 29(4), 319–337. <https://doi.org/10.1007/s11092-017-9265-1> (in English).
- European Commission. (2020). Supporting school self-evaluation and development through quality assurance policies: key considerations for policy makers. Executive summary of the report by ET2020 Working Group Schools. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e10bc384-c253-11ea-b3a4-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-250820337> (in English).
- Lukina, T.O. (2021). Pidkhydy do vyboru kryteriiv samoostiniuvannia yakosti funktsionuvannia zakladiv serednoi osvity: svitova praktyka ta ukraïnski perspektyvy. U About modern problems in science and ways to solve them. XII International Scientific and Practical Conference. Graz, Austria (s. 280–285). <https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2021/12/ABOUT-MODERN-PROBLEMS-IN-SCIENCE-AND-WAYS-TO-SOLVE-THEM.pdf> (in Ukrainian).
- Education Bureau of the Government of the Hong Kong special administrative region. School self-evaluation. <https://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/index.html> (in English).
- Survutaitė D., Bacys V., Balčiūnas S., Čiuladienė G., Petkūnienė V., Sičiūnienė V., Vaicekauskienė V., Valuckienė J., & Vilkonienė M. (2015). Bendrojo ugdymo mokyklų veiklos kokybės įšivertinimo modelis ir rodikliai. Bendrojo ugdymo mokyklų įšivertinimo rodiklių atnaujinimas ir naudojimo jais metodikos/rekomendacijų sukūrimas: Es struktūrinių fondų projektas. Sfmis nr.: vp1-2.1-šmm-01-v-03-001. Vilnius. <http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2015/08/rekomendacijos.pdf> (in Lithuanian).

**Tetyana Lukina, Dr. Sc. in Public Administration, Professor, Chief Scientific Researcher of the Department of Monitoring and Quality Evaluation of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.**

**Research interests:** research of theoretical and applied problems of measuring, evaluating and managing the quality of education; monitoring the quality of education as an information system and technology of research of educational systems and processes; technologies of analysis and evaluation of educational policy; adult education and features of its implementation.

## FOREIGN APPROACHES TO THE FORMATION OF MODELS OF SELF-EVALUATION OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article presents an overview of modern foreign approaches to the formation of models of self-evaluation of the performance of general secondary education institutions. The practice is analyzed and examples of building self-evaluation models in European countries and countries of the East are given. It is noted that the most common approach is based on a balanced combination of external and

internal evaluations of the institution. It is argued that the choice and implementation of one or another model of self-evaluation of the quality of general secondary education in different countries is influenced by national and historical traditions, the degree of decentralization of education management in countries, the scope of powers and professional competencies of heads of educational institutions and teaching staff. The analysis of the scientific literature on the formation of models of self-evaluation by institutions of general secondary education of the results of their activities gave grounds to the author to propose to systematize these models of self-evaluation according to their certain characteristics, in particular, by place and role in the structure of the evaluation of an educational institution, the status of conducting, the degree of influence of the results of self-evaluation of the achieved quality of education on the further activities of the institution, the list of objects of evaluation and indicators, and the subject of decision-making based on the results of the evaluation. The relevance for Ukraine of the task of increasing the level of professional (evaluative) competence of teachers and heads of institutions of general secondary education, clarifying the features of the formation of managerial decisions based on the results of self-evaluation, determining the effectiveness of internal evaluation technologies used in domestic educational institutions is emphasized.

**Keywords:** self-evaluation of educational institution, general secondary education, model, internal control, education quality.



**Майя Мар'єнко** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інститут цифровізації освіти НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** цифрові технології, хмаро орієнтовані системи, відкрита наука, хмаро орієнтовані сервіси відкритої науки, підготовка вчителів.

✉ [popelmaya@gmail.com](mailto:popelmaya@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8087-962X>



**Аліса Сухіх** –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу хмаро орієнтованих систем інформатизації освіти Інститут цифровізації освіти НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** цифрові технології, хмаро орієнтовані системи, відкрита наука, хмаро орієнтовані сервіси відкритої науки, програмно-апаратні засоби у навчальному процесі.

✉ [alisam@ukr.net](mailto:alisam@ukr.net)

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-8186-1715>

УДК 378.046.4.: 373.58/.5.091.2.011.3–051:51]:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>

## ОРГАНІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ У ЗЗСО ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВОЄННОГО СТАНУ

**Анотація.** Організація навчального процесу під час воєнного стану у ЗЗСО передбачена переважно як дистанційна форма навчання (або за можливістю змішана форма навчання). При цьому організація дистанційної форми навчання має свою специфіку, що пов'язана з уведенням воєнного стану в Україні. У дослідженні були розглянуті три режими дистанційного навчання: синхронний, асинхронний та біхронний. Подано опис кожного з режимів. Постулюється висновок, що класичний синхронний режим наразі є винятком. Розглянуто два сценарії використання синхронного режиму, які є комбінацією ще одного з режимів. Подано поради використовувати насамперед асинхронний та біхронний режими. При цьому біхронний режим передбачає використання всіх функцій асинхронного та попереднє планування окремих уроків у режимі реального часу з використанням відеоконференцій. Під час планування та організації навчального процесу ЗЗСО засобами цифрових технологій варто враховувати окремі категорії учнів (їх територіальне розміщення), проблеми технічного та ергономічного характеру. До проблем технічного та ергономічного характеру відносять: відсутність або обмежений доступ до індивідуальних технічних



засобів навчання; обмежений доступ до інтернету; неможливість облаштування комфортного місця для навчання. Виділяють такі категорії учнів в умовах війни: учні, які залишились у місцях свого постійного проживання; учні, евакуйовані до різних областей України; учні, евакуйовані за межі України. Ці категорії учнів варто враховувати при плануванні навчального процесу.

Наведено поради та вирішення окремих технічних проблем (неможливість облаштування комфортного місця для навчання). Подано опис онлайн-платформи «Всеукраїнська школа онлайн» (ВШО), що можна використати для організації навчального процесу як окремих предметів, так і всіх предметів за розкладом ЗЗСО. Розглянуто соціально-психологічний фактор як один з основних аспектів навчання. Представлено практичні поради для вчителів під час планування уроків та їх проведення. Подано рекомендації щодо тривалості уроків, обсягу домашніх завдань.

**Ключові слова:** навчальний процес, цифрові технології, воєнний стан, дистанційне навчання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** 24 лютого 2022 року відбулося повномасштабне воєнне вторгнення Російської федерації на територію України. За таких умов довелося змінити освітній процес у країні. 25 лютого 2022 року Міністерством освіти і науки України було направлено листа керівникам департаментів (управлінь) освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій і керівникам закладів професійної, фахової передвищої та вищої освіти з рекомендацією щодо припинення освітнього процесу в усіх закладах освіти та оголошення канікул на два тижні (Міністерство освіти і науки України, 2022). У зв'язку з вищезазначеними умовами всі учні та співробітники навчальних закладів, у тому числі й закладів загальної середньої освіти, пішли на вимушені канікули.

Терміну відновлення освітнього процесу передують багато факторів, визначальними є безпека учасників освітнього процесу в закладах освіти, відсутність загрози для життя та здоров'я мирних мешканців у містах.

Згідно Указу Президента № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні» всі українські заклади освіти за можливістю працюють за дистанційною формою навчання. Хоч дистанційна форма навчання набула значного поширення за останні роки (у зв'язку з уведенням карантинних обмежень, спричинених розповсюдженням COVID-19) як у ЗВО, так і у ЗЗСО, однак наразі ситуація ускладнюється тим, що фізично вчителі чи викладачі подекуди розміщені в різних містах чи закордоном. Дистанційна чи змішана форма навчання, мабуть буде переважати в більшості регіонів України найближчі роки, адже зруйновано більше ніж 84 заклади освіти, а 928 – пошкоджено (7 мільйонів, 2022). Окрім того, варто враховувати специфіку кожного ЗЗСО, стиль роботи вчителів-предметників та інтенсивність воєнних дій у окремих регіонах України.

#### **Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.**

Ознаки воєнного стану та його правове підґрунтя досліджено С. В. Васильєвим та С. А. Малярюм (Васильєв і Маляр, 2022), у ньому також вивчено вплив воєнного стану як на освіту в цілому, так і на ЗЗСО.

Напрями цифровізації ЗЗСО, сутність і специфіку цифрової компетентності педагогів в умовах дистанційного навчання було досліджено С. В. Толочко (Толочко, 2021).

Особливості організації змішаного навчання з використання цифрових технологій було досліджено в роботі (Коваленко, Мар'єнко і Сухих, 2021). На огляд синхронного та асинхронного режимів роботи ЗЗСО, відмінності між ними, спиратимемося у цій статті.

#### **Формулювання цілей статті.**

Мета статті – визначити і описати особливості організації навчального процесу в ЗЗСО, його психолого-педагогічні характеристики під час воєнного стану.

#### **Виклад основного матеріалу.**

Мільйони людей, серед них діти й вчителі, змушені були залишити свої домівки через війну в Україні, і тому навчальний процес зазнав ще більших змін у порівнянні з періодом поширення

коронавірусної хвороби (COVID-19). Впливовими чинниками стали: переміщення осіб у межах України та евакуація у інші країни, непередбачуваний графік тривоги, що відбуваються у різні періоди часу та неоднаково тривають у містах та областях, введення комендантських годин (інколи на кілька діб).

У певних областях навчання відновилось офлайн, онлайн або змішаному режимі, а в деяких – поновлення не відбулося навіть у дистанційному режимі. Заклади освіти та педагогічні колективи на місцях отримали право самостійно обирати формат, а також форми, методи і засоби навчання.

Онлайн заняття можуть проходити як консультації в режимі запитання-відповідь, вебінару, онлайн форуму, віртуальної екскурсії тощо. Також організація дистанційного навчання може відбуватись з поєднанням синхронного та асинхронного режимів.

Під час планування та організації навчального процесу у ЗЗСО під час воєнного стану варто враховувати специфічні особливості кожної конкретної області, а саме: наближеність до окупованих територій; кількість співробітників ЗЗСО, які перебувають в Україні, кількість співробітників ЗЗСО, які виїхали за кордон; наявність у вчителів пристроїв для організації навчального процесу засобами цифрових технологій та постійного інтернет-з'єднання; наявність в учнів пристроїв для організації навчального процесу засобами цифрових технологій та постійного інтернет-з'єднання.

Тому оптимальним варіантом організації буде один із режимів дистанційного навчання: синхронний, асинхронний чи біхронний (Куриш, 2021). При цьому слід зазначити, що *синхронний режим* роботи можливий лише в певних регіонах України, оскільки передбачає одночасне підключення усіх учасників навчального процесу в реальному часі. Численні повітряні тривоги унеможливають класичний навчальний процес у синхронному режимі роботи, оскільки будуть вимушені перерви не час оголошення повітряної тривоги. У такому випадку можливі декілька сценаріїв.

*Перший сценарій.* Полягає в тому, що навчальний процес продовжується в синхронному режимі роботи з урахуванням часу, який тривала повітряна тривога. Зрозуміло, що в такому разі усі навчальні предмети зсуваються у часі та мають коригуватись класним керівником.

*Другий сценарій.* Після оголошення повітряної тривоги учні можуть продовжити навчання в асинхронному режимі. Після відбою тривоги усі повертається синхронний режим навчального процесу. Однак таке комбінування різних режимів роботи більш притаманне біхронному режиму, що дозволяє продовжити навчальний процес у будь-якому місці.

Треба зупинитись на відмінностях асинхронного режиму роботи та біхронному. *Асинхронний режим* роботи вчителя з класом передбачає, що весь матеріал попередньо поданий учителем на окремій платформі та доступний учням або весь одразу, або за умови проходження того чи іншого навчального модуля (надання доступу за умови виконання послідовних кроків учнем чи завдань, що дозволить контролювати процес оволодіння навчальним матеріалом).

Відмінність *біхронного режиму* роботи (Куриш, 2021) полягає лише в тому, що учні за можливості, мають змогу підключитись до заздалегідь запланованої події в реальному часі. Тобто усі основні умови організації асинхронного режиму зберігаються, але до них можна включити можливість проведення занять у режимі реального часу (наприклад, консультації з окремої теми, як індивідуальні, так і групові). Можливим є і перегляд відеозапису консультацій, які проводить учитель, такі консультації зберігаються на платформі як додатковий навчальний матеріал.

В умовах війни можна виокремити й певні категорії учнів:

- ті, хто залишилися у місцях свого постійного проживання;
- евакуйовані до різних областей України (внутрішньо переміщені);
- евакуйовані за межі України (зовнішньо переміщені).

Для кожної категорії дітей освітній процес має свої особливості, які необхідно враховувати під час організації дистанційного навчання.

Важливо в організації дистанційного навчання узгодити розклад уроків з особливостями проведення онлайн-занять. Додатково до освітніх програм, навчальних планів, санітарних вимог,

що впливають на формування розкладу, ще має враховуватись наявність викладацького складу й можливість вчителів підключатися за певним графіком.

Організація онлайн навчання залежить від багатьох факторів: наявності матеріально-технічної бази, ергономічних можливостей, соціально-психологічних аспектів. Наразі ще необхідно врахувати чинники безпеки учнів та педагогів, особливості діяльності кожної школи в умовах воєнного стану.

Проблеми технічного та ергономічного характеру пов'язані з:

- відсутністю або обмеженим доступом до індивідуальних технічних засобів навчання (залишили гаджети вдома під час переміщення; техніка знаходилась у будівлях, що були пошкоджені; велика кількість користувачів у сім'ї, які одночасно навчаються та працюють дистанційно);
- обмеженим доступом до інтернету (відсутність інтернет-зв'язку; швидкість Wi-Fi роутерів може бути лімітованою; відсутність Wi-Fi точок у деяких укріпленнях);
- неможливістю облаштування комфортного місця для навчання (відсутність тихого та комфортного робочого місця для навчання; перебування у багатолюдному місці; наявність перебоїв з освітленням).

Для вирішення наявних технічних проблем можна запропонувати, наприклад, навчання в асинхронному режимі, тобто надавати можливість прослуховувати навчальні матеріали та виконувати завдання, коли будуть усі необхідні умови для цього. У такому випадку учням буде зручно робити уроки по відеозапису. Однією з перешкод саме синхронного навчання може стати перебування дітей у країнах, що знаходяться у різних часових поясах. Тому саме для цієї категорії учнів теж краще запропонувати асинхронний режим або навчання за індивідуальним планом.

На часі стала поява онлайн-платформи «Всеукраїнська школа онлайн» (далі ВШО) (Всеукраїнська школа онлайн, 2022) для дистанційного навчання українських дітей як в Україні, так і за кордоном, де розміщено уроки для учнів 5–11-х класів. Методичні матеріали з організації дистанційного та змішаного навчання на базі ВШО представлено на таких ресурсах: Всеукраїнська школа онлайн. Як користуватися (Як користуватися, 2022), Освіторія (Освіторія, 2022), Інструкція щодо роботи на платформі «Всеукраїнська школа онлайн» (Інструкція, 2022).

Одним із важливих аспектів навчання є соціально-психологічний фактор. З огляду на останні події, психологічний стан дітей може бути нестабільним. Тому важливо надавати моральну підтримку дітям у вигляді бесід, практичних вправ. Існує багато методик, як допомогти дитині в таких умовах. Залучення практичного психолога до освітнього процесу може стати корисною практикою. Перші заняття після довготривалої перерви краще розпочати з фахівцем для легшої адаптації учнів до навчання. Індивідуально або ж групові заняття після відновлення навчання допоможуть дітям подолати стрес та тривогу.

На сайті Нової української школи представлено поради «Як учителям розпочати навчальний процес. 42 практики та 18 відповідей на запитання від Світлани Ройз» пам'ятку для вчителів, які працюють із дітьми саме під час війни (Як учителям, 2022). Коротко розглянемо деякі поради під час організації занять (Коротка, 2022):

1. Створення безпечного простору, у якому б дитина відчула підтримку.
2. Не бажано використовувати в іграх чи під час занять метафори, образи літаків тощо. Це може травмувати дітей, які були під обстрілами. Краще спиратися на метафори та образи дому, землі, веселки, води. До потрібно бути уважними до звуків, що використовуються в супроводі.
3. Не бажано пропонувати дітям образи воєнної техніки, але приймати той факт, коли вони самі хочуть намалювати, виліпити чи обговорити це. Важливо працювати над образами сили та стійкості й частіше пропонувати дитині намалювати чи зобразити те, що є її силою.
4. Для дитини, яка пережила втрату, втратила близьких або будинок, неприпустимими є слова на кшталт «час лікує», «подивися, який тут є хороший варіант для тебе» тощо. Ці слова ще більше знижують психологічний бар'єр.

5. Дітям важливо почути слова підтримки, наприклад: «Те, що ти пережив – жахлива трагедія, це жахливо й так шкода, що тобі довелося через це пройти. Я захоплююсь твоїми мужністю та силою. Попри таке горе, ти справляєшся, як справжній герой». Саме так можна розпочати перший урок із дітьми.

Державна служба якості освіти у співпраці з ініціативою «Система забезпечення якості освіти», що впроваджується в межах проєкту «Супровід урядових реформ в Україні» (SURGe), та командою підтримки реформ Міністерства освіти і науки України розробили поради для керівників шкіл щодо організації освітнього процесу в умовах війни. Рекомендується оптимізувати навчальне навантаження та пропонується педагогам проводити вдвічі менше занять, ніж у довоєнний час. Зазначається, що заняття у синхронному режимі важливі для учнів, проте більше в соціально-психологічному аспекті, ніж у навчальному. Решту часу пропонується присвятити у асинхронному режимі, а саме: спілкуванню з дітьми у месенджерах; роботі з онлайн-ресурсами («ВШО», «На урок» тощо); виконанню дітьми вправ та завдань, що передбачають психологічне розвантаження, техніки врегулювання емоційного стану тощо (Державна служба якості освіти України, 2022).

Статтею 10 Закону України «Про повну загальну середню освіту» встановлено, що безперервна навчальна діяльність учнів закладів загальної середньої освіти не може перевищувати 35 хвилин (для 1 року навчання), 40 хвилин (для 2–4 років навчання), 45 хвилин (5–12 років навчання), окрім випадків, визначених законодавством.

#### **Висновки та перспективи подальших досліджень.**

Організація навчального процесу у ЗЗСО під час воєнного стану виявляється найбільш оптимальною за рахунок дистанційного навчання. При цьому досліджуючи специфіку режимів дистанційного навчання (синхронний, асинхронний чи біхронний) краще надати перевагу біхронному як режиму організації навчального процесу, який допоможе вчителю врахувати ряд факторів та умов, що виникають внаслідок окупації частини територій України. Під час організації навчального процесу вчителю треба враховувати категорії учнів в умовах війни: непереміщені, внутрішньо переміщені, зовнішньо переміщені. Проблеми технічного та ергономічного характеру також впливають на планування навчального процесу ЗЗСО та окремих предметів. Частини цих проблем учителі можуть уникнути плануючи навчання в асинхронному режимі. Класичний синхронний режим навчання має низку вад, особливо під час оголошення повітряних тривоги, територіальну віддаленість окремих учнів та вчителів (наприклад, різні часові пояси). До кінця 2022 р. більшість дистанційних платформ та спеціалізованих сервісів оголосили безкоштовний доступ для українських учнів та вчителів. Організацію дистанційного навчання можна спланувати з використанням онлайн-платформи «Всеукраїнська школа онлайн». Організовуючи дистанційне навчання треба не забувати про соціально-психологічний фактор. Учитель має зосереджувати підготовку до уроку не лише на якості навчального матеріалу, але й на моральній підтримці учнів, надавати допомогу у вигляді бесід.

#### **Використані джерела**

- 7 мільйонів дітей війни в Україні. (2022). Освіта під загрозою. <https://saveschools.in.ua/>
- Васильєв, С. В., Маляр, С. А. (2022). Правові засади запровадження режиму воєнного стану в Україні. *Наука і техніка сьогодні*, 3(3), С. 22–30. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-3\(3\)-22-30](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-3(3)-22-30)
- Всеукраїнська школа онлайн. (2022). <https://lms.e-school.net.ua/>
- Державна служба якості освіти України. (2022). *Як вчителю організувати свою роботу під час війни: рекомендації Державної служби якості освіти*. <https://sqe.gov.ua/yak-vchitelyu-organizuvati-svoyu-robotu-p/>
- Інструкція щодо роботи на платформі «Всеукраїнська школа онлайн». (2022). YouTube. <https://youtu.be/hFe10bXiSWg>
- Коваленко, В. В., Мар'єнко, М. В., Сухіх, А. С. (2021). Використання цифрових технологій у процесі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти: методичні рекомендації. Київ. ІТЗН НАПН України. [https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/Методичні\\_рекомендації\\_ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/Методичні_рекомендації_ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf)

- Коротка пам'ятка для вчителів, які працюють із дітьми під час війни. 9 правил. (2022). НУШ. <https://nus.org.ua/articles/kortka-pam-yatka-dlya-vchyteliv-yaki-pratsyuyut-iz-ditmy-pid-chas-vijny-9-pravyl/>
- Куриш, Н. К. (2021). Впровадження біхронного режиму онлайн-навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 3 (39), 199–204. [https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2022-01/pedagogics.journalsofznu.zp\\_ua\\_3\\_2021\\_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf#page=199](https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2022-01/pedagogics.journalsofznu.zp_ua_3_2021_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf#page=199)
- Міністерство освіти і науки України. (2022). *Сергій Шкарлет: Всім закладам освіти рекомендовано припинити освітній процес та оголосити канікули на два тижні*. <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsim-zakladam-osviti-rekomendovano-priviniti-osvitnij-proces-ta-ogolositi-kanikuli-na-dva-tizhni>
- Освіторія. (2022). *Всеукраїнська школа онлайн: як користуватися платформою?* <https://osvitoria.media/experience/vseukrayinska-shkola-onlajn-yak-korystuvatysya-platformoyu/>
- Толочко, С. В. (2021). Цифрова компетентність педагогів в умовах цифровізації закладів освіти та дистанційного навчання. *Вісник Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*. 13 (169), 28–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823>
- Як користуватися*. (2022). Всеукраїнська школа онлайн. <https://lms.e-school.net.ua/guide>
- Як учителям розпочати навчальний процес*. 42 практики та 18 відповідей на запитання від Світлани Ройз. (2022). НУШ. <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyam-rozpochaty-navchalnyj-protse-42-praktyky-ta-18-vidpovidej-na-zapytannya-vid-svitlany-rojz/>

## References

- 7 milioniv ditei viiny v Ukraini. (2022). *Osvita pid zahrozoiu*. <https://saveschools.in.ua>. (in Ukrainian).
- Vasyliiev, S. V., Maliar, S. A. (2022). *Pravovi zasady zaprovadzhennia rezhymu voiennoho stanu v Ukraini*. *Nauka i tekhnika sohodni*, 3(3), S. 22–30. [https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-3\(3\)-22-30](https://doi.org/10.52058/2786-6025-2022-3(3)-22-30). (in Ukrainian).
- Vseukrayinska shkola onlain*. (2022). <https://lms.e-school.net.ua>. (in Ukrainian).
- Derzhavna sluzhba yakosti osvity Ukrainy*. (2022). *Yak vchyteliu orhanizuvaty svoiu robotu pid chas viiny: rekomendatsii Derzhavnoi sluzhby yakosti osvity*. <https://sqe.gov.ua/yak-vchytelyu-organizuvati-svoyu-robotu-p>. (in Ukrainian).
- Instruktsiia shchodo roboty na platformi "Vseukrayinska shkola onlain"*. (2022). YouTube. <https://youtu.be/hFe10bXiSWg>. (in Ukrainian).
- Kovalenko, V. V., Marienko, M. V., Sukhikh, A. S. (2021). *Vykorystannia tsyfrovoykh tekhnolohii u protsesi zmishanoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: metodychni rekomendatsii*. Kyiv. IITZN NAPN Ukrainy. [https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/Metodychni\\_rekomendatsii\\_ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/Metodychni_rekomendatsii_ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf). (in Ukrainian).
- Kortka pamiatka dlia vchyteliv, yaki pratsiuyut iz ditmy pid chas viiny. 9 pravyl*. (2022). NUSh. <https://nus.org.ua/articles/kortka-pam-yatka-dlya-vchyteliv-yaki-pratsyuyut-iz-ditmy-pid-chas-vijny-9-pravyl/>. (in Ukrainian).
- Kurysh, N. K. (2021). Впровадження біхронного режиму онлайн-навчання в закладах післядипломної педагогічної освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 3 (39), 199–204. [https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2022-01/pedagogics.journalsofznu.zp\\_ua\\_3\\_2021\\_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf#page=199](https://lib.lntu.edu.ua/sites/default/files/2022-01/pedagogics.journalsofznu.zp_ua_3_2021_%D1%81%D0%B0%D0%B9%D1%82.pdf#page=199). (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2022). *Serhii Shkarlet: Vsim zakladam osvity rekomendovano prypnyty osvitnij protses ta oholosyty kanikuly na dva tyzhni*. <https://mon.gov.ua/ua/news/sergij-shkarlet-vsim-zakladam-osviti-rekomendovano-priviniti-osvitnij-proces-ta-ogolositi-kanikuli-na-dva-tizhni>. (in Ukrainian).
- Osvitoria*. (2022). *Vseukrayinska shkola onlain: yak korystuvatysia platformoiu?* <https://osvitoria.media/experience/vseukrayinska-shkola-onlajn-yak-korystuvatysya-platformoyu>. (in Ukrainian).
- Tolochko, S. V. (2021). *Tsyfrova kompetentnist pedahohiv v umovakh tsyfrovizatsii zakladiv osvity ta dystantsiinoho navchannia*. *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Chernihivskiy kolehium» imeni T. H. Shevchenka*. 13 (169), 28–35. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5077823>. (in Ukrainian).
- Iak korystuvatysia*. (2022). Всеукраїнська школа онлайн. <https://lms.e-school.net.ua/guide>. (in Ukrainian).
- Iak uchytieliam rozpochaty navchalny protses*. 42 praktyky ta 18 vidpovidei na zapytannya vid Svitlany Roiz. (2022). NUSh. <https://nus.org.ua/articles/yak-uchytelyam-rozpochaty-navchalnyj-protse-42-praktyky-ta-18-vidpovidej-na-zapytannya-vid-svitlany-rojz/>. (in Ukrainian).

**Maiia Marienko**, PhD (Pedagogy), Senior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
**Research interests:** digital technologies, cloud-based systems, open science, cloud-based open science services, teacher training

**Alisa Sukhikh**, PhD (Pedagogy), Senior Researcher of the Department of Cloud-Oriented Systems of Education Informatization, Institute of Digitalization of Education of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine  
**Research interests:** digital technologies, cloud-oriented systems, open science, cloud-oriented open science services, software and hardware in the educational process

### ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION BY MEANS OF DIGITAL TECHNOLOGIES DURING MARTIAL LAW

The organization of the educational process during the imposition of martial law in general secondary education institutions is provided in most cases as a distance form of education (or, if possible, a mixed form of education). At the same time, the organization of distance learning has its own specifics associated with the imposition of martial law in Ukraine. The study considered three modes of distance learning: synchronous, asynchronous and bichronous. A description of each of the modes is given and it can be concluded that the synchronous mode in the classical form is currently an exception. Two scenarios for the use of synchronous mode are considered, which are a combination of another mode. Advice is given to use asynchronous mode and bichronous mode first of all. The bichronous mode involves the use of all functions of asynchronous and pre-planning of individual lessons in real time using video conferencing. Certain categories of students (their territorial location), technical and ergonomic problems should be taken into account when planning and organizing the educational process of general secondary education institutions by means of digital technologies. Problems of technical and ergonomic nature include: lack or limited access to individual technical teaching aids; limited Internet access; the impossibility of arranging a comfortable place to study. There are the following categories of students in wartime, which should also be taken into account when planning the educational process: remained in their places of residence; evacuated to different regions of Ukraine; evacuated outside Ukraine. Advice and solutions to some technical problems are given (impossibility of arranging a comfortable place for studying). The description of the online platform “All-Ukrainian School Online” is given, which can be used to organize the educational process of both individual subjects and all subjects according to the schedule of general secondary education. The socio-psychological factor is considered as one of the main aspects of learning. Practical advice for teachers during lesson planning and implementation is presented. Recommendations are given for the duration of lessons, the amount of homework.

**Keywords:** educational process, digital technologies, martial law, distance learning.



**Дарина Васильєва** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України

**Коло наукових інтересів:** методика навчання математики, змішане навчання, ІКТ у навчанні математики, аксіологічний потенціал шкільного курсу математики.

 [vasilyevadarina@gmail.com](mailto:vasilyevadarina@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0002-4083-681X>

УДК 373:51:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-38-47>

## СТАН ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ ПІД ЧАС ВІЙНИ В УКРАЇНІ

**Анотація.** Обґрунтовано необхідність забезпечення дистанційного навчання математики під час війни в Україні. З'ясовані умови, в яких відбувається дистанційне навчання математики під час воєнних дій, описані відмінності такого навчання від навчання під час довготривалих карантинів, зумовлених COVID-19. Викладені результати опитування більш ніж 500 учнів 5–11 класів, що перебувають у різних умовах під час війни. За допомогою опитування з'ясовано, як організовано дистанційне навчання математики та як до нього ставляться учнів. На основі цього опитування описано стан дистанційного навчання математики під час воєнного стану в країні.

**Ключові слова:** дистанційне навчання математики, навчання математики під час війни, стан дистанційного навчання.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** З березня 2020 року, у наслідок поширення COVID-19, був оголошений довготривалий карантин, що спричинив перехід навчання в Україні на дистанційний формат. Протягом наступних двох навчальних років навчання відбувалося у змішаному форматі (оскільки періодично вводились карантини в областях, навчальних закладах чи окремих класах).

24 січня 2022 року Російська федерація розпочала широкомасштабне вторгнення на територію України, унаслідок чого навчання знов перейшло у дистанційний формат. На цей момент у вчителів уже був певний досвід організації дистанційного навчання. Але таке навчання під час війни має свої особливості, що, звісно, ускладнює його організацію.

Під час війни утворились декілька груп учнів: ті, що перебувають удома (на неокупованих чи окупованих територіях) та ті, що залишили свою домівку (внутрішньо переміщені чи зовнішньо переміщені).

Звісно, що у кожного учня ситуація індивідуальна, але у цих груп учнів є певні схожі ознаки. Учні, які перебувають удома, знаходяться в рідних стінах мають певні засоби для навчання, хоча і змушені постійно переходити до бомбосховища та перебувають у жакливному емоційному стані. Учні, які знаходяться не вдома, але в Україні, не мають звичних для навчання умов та обставин, але доволі активно спілкуються з оточуючими, перебувають у дещо спокійнішому емоційному

стані. Учні, які виїхали за кордоном, мають обмежену кількість своїх речей, а також не досить комфортно відчують себе, бо мають мовний бар'єр та відчують себе «непрояними гостями». Окрім того ситуація може постійно змінюватися. Наприклад, деякі учні можуть покинути свій дім або й виїхати за кордон, або навпаки – повернутися додому. Учні також можуть відвідувати школи за місцем їх нового перебування. Батьки можуть віддати дітей до школи в інших країнах, або ж прикріпити учнів до навчання в тій області України, де зараз перебуває дитина, чи до приватних шкіл, що надали безкоштовний доступ до синхронного онлайн навчання для всіх бажаючих. Водночас за кожним із учнів збереглась можливість дистанційно навчатись у своєму класі.

Кількість учнів, що не мають гаджетів чи доступу до інтернету більша, ніж під час дистанційного навчання, зумовленого COVID-19. Під час війни є учні, які взагалі не навчаються, такі, які навчаються в одному з закладів, та такі, які одночасно навчаються в декількох закладах. У кожного з учнів свій досвід і, відповідно, різні емоційні стани. Більшість учнів перебувають у тривозі чи в стані стресу, що, звісно, впливає на когнітивні процеси.

При цьому класи є динамічними групами. Тобто, сьогодні на уроці присутні 10 учнів, завтра – 20, післязавтра – 5. Також під час синхронного онлайн уроку учні можуть як присиднуватись, так і від'єднуватись, наприклад, через необхідність спуститися до бомбосховища, де може не бути інтернету.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Детальний аналіз розвитку дистанційної освіти зробив Kentnor H., Banas E. & Emory W., Harting K. & Erthal M. (Kentnor, 2015), (Banas, 1998), (Harting, 2005). Тенденції у сфері дистанційної освіти за 2009–2013 були проаналізовані у статті «Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009–2013» (Bozkurt, 2015).

Проблема дистанційного навчання не є новою і для України. Загальні ідеї дистанційного навчання розкрили Кухаренко В., Рибалко О., Бондаренко. В., Богачков Ю., Биков В., Лапінський В., Прокопенко А. та інші фахівці (Кухаренко, 2007), (Богачков, 2012), (Прокопенко, 2019).

У деяких статтях заданої тематики розглянуто різні моделі дистанційного навчання (Маятіна, 2021), ефективність технологій викладання в умовах дистанційної вищої освіти (Ляска, 2021), наголошується на важливості дистанційної освіти для втілення та реалізації концепції навчання протягом життя (Ярошенко, 2019).

Зазначимо, що переважна більшість досліджень проблеми впровадження та функціонування дистанційної освіти стосується навчання у закладах вищої освіти. Деякі з них стосуються і підготовки майбутніх учителів математики (Біляй, 2018), (Годованюк, 2016).

Українських досліджень, що були присвячені дистанційному навчанню саме в загальноосвітніх навчальних закладах до поширення COVID-19 було не так багато. Висвітлювались питання відбору змісту освіти, створення необхідних методів навчання (Борозенко, 2012), педагогічного дизайну та електронних навчальних комплексів на прикладах впровадження дистанційного навчання школярів м. Києва (Воротникова, 2017), підвищення інтерактивної взаємодії суб'єктів навчального процесу (Хара, 2010), (Богачков, 2012). У тому числі були й дослідження, присвячені організації дистанційного навчання математики в школах. Наприклад, досліджувалось формування математичних компетентностей учнів на основі використання дистанційних технологій навчання у поєднанні з традиційними методичними системами (Колчук, 2014).

З появою довготривалих карантинів у всьому світі в контексті COVID-19 виникла нова хвиля досліджень (Dietrich, 2020), (Unger, 2020), (Кухаренко, 2020), (Організація, 2020). Деякі з них були присвячені саме дистанційному навчанню математики. Наприклад, ставленню старшокласників в ОАЕ до вивчення математики у дистанційному форматі (Almarashdi, 2021), методиці дистанційного навчання математики в сільських бразильських школах (Carius, 2021), стану дистанційного навчання математики у 2020–2021 роках (Бурда, 2021), організації дистанційного навчання старшокласників на прикладі вивчення теми «похідна та її застосування» (Войналович, 2020), застосування інформаційних технологій при вивченні математики в загальноосвітніх школах в умовах пандемії (Кондратюк, 2020) тощо.



Але питання дистанційного навчання математики учнів під час війни не були предметом спеціальних досліджень.

**Формулювання цілей статті.** Умови, в яких перебувають усі учасники навчального процесу, та постійне емоційне навантаження зумовлює специфіку дистанційного навчання математики під час війни.

З 13 по 18 квітня 2020 року за допомогою вчителів математики було проведено опитування 566 учнів різних регіонів України різного віку (5–6 класи – 216 учнів, 7–9 класи – 243 учні, 10–11 класи – 107 учнів). Метою дослідження є з'ясувати, на основі цього опитування, стан дистанційного навчання математики в загальноосвітніх навчальних закладах під час війни та вивчити ставлення учнів різного віку до такого навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Ситуація з цим дистанційним навчанням дещо відрізняється від тієї, що була під час довготривалих карантинів під час COVID-19. Під час воєнних дій учні не відчувають себе у безпеці і не можуть контролювати ситуацію, що, звісно, впливає на їх емоційний стан, розумову діяльність та активність. Онлайн уроки (особливо синхронні) під час війни відіграють важливу роль, бо можуть слугувати містчком між стабільним минулим учнів і мінливим теперішнім.

Деякі навчальні заклади забезпечують дистанційне навчання не в повному обсязі. Наприклад, з деяких предметів взагалі може не проводитись навчання. І хоча основна мета навчання під час активних воєнних дій – стабілізувати емоційний фон усіх учасників навчального процесу, все ж важливо, щоб були організовані синхронні онлайн уроки математики.

На це є декілька причин.

1. На вивчення математики припадає 3–9 годин на тиждень. Тобто, до війни учні найчастіше з-поміж інших зустрічалися з учителем математики. Цей учитель знає учнів доволі добре (іноді на рівні з класним керівником) і часто за рахунок цього може надати суттєву психологічну підтримку учням.

2. Здатність аналізувати, критично мислити найкраще розвивається в процесі навчання математики. У сучасних умовах, коли війни супроводжуються пропагандами, важливо, щоб людина вміла перевіряти та порівнювати факти, аналізувати, робити власні висновки тощо.

3. Після війни потрібно буде відбудовувати економіку, що неможливо зробити без ґрунтовних знань майбутнього покоління з математики.

4. Математичний апарат є необхідним для вивчення й інших галузей. Без наявності певного рівня математичних компетентностей учнів ускладнюється вивчення інших галузей у подальшому.

5. Тривалі перерви у вивченні математики призводять до втрати певних навичок. Найбільш продуктивним є систематичне навчання математики.

Не в усіх закладах забезпечене повноцінне дистанційне навчання математики під час війни. Це може бути спричинено декількома фактами: учитель не має засобів для організації дистанційного навчання (відсутність інтернету, гаджетів), окремі навчальні заклади можуть певний час працювати без учителя математики (перебуває в ЗСУ чи ТрО, зник безвісти, помер) тощо.

За нашим опитуванням, близько 80% учням 5–11 класів усе ж запропоноване дистанційне навчання математики від їхнього навчального закладу. Оскільки наше дослідження проводилося за участю вчителів, то реальний показник є нижчим.

Аналогічно, в умовах війни не кожен учень має змогу навчатися дистанційно (може перебувати в небезпеці, не мати засобів для навчання, тощо). Серед опитаних учнів приблизно 90% тих, хто знаходяться на неокупованих територіях, мають змогу навчатися дистанційно, але 95% учнів, що знаходяться на окупованих територіях (навіть ті, що періодично мають доступ до інтернету і зв'язок із учителем) говорять, що у них немає можливості дистанційно навчатися.

Дистанційне навчання під час війни може відбуватися в декількох режимах (синхронному, асинхронному чи біхронному). Асинхронний формат дає можливість навчатись у зручний для кожного час, а синхронний формат дає можливість краще стабілізувати емоційний стан учнів,

оскільки відновлює спілкування зі знайомими учнями і вчителями. За можливості краще організувати біхронне навчання (поєднання синхронного і асинхронного навчання).

Як свідчить наше опитування, 50% учнів 5–9 класів і 35% учнів 10–11 класів зауважують, що їм подобається зараз відвідувати синхронні уроки математики, бо це допомагає відволіктися від подій, які відбуваються в Україні, 50% учнів усіх вікових груп зазначають, що їм подобаються синхронні онлайн уроки, бо дають змогу поспілкуватися з однокласником та вчителем. 15% учнів стверджують, що синхронні уроки не подобаються через низьку якість інтернету.

Учителі математики більшості учнів проводять синхронні онлайн уроки (такі уроки мають 90% учнів 5–9 класів, та 70% учнів 10–11 класів). Звісно, що в умовах дистанційного навчання не обов'язково, щоб кількість годин на тиждень збігалася з кількістю синхронних онлайн уроків, оскільки частину матеріалу доцільно виносити на самоопрацювання, але з опитування помічаємо, що зустрічаються як варіанти зменшення, так і варіанти збільшення кількості годин на тиждень.

У 5–9 класах загалом відведено 4 години математики на тиждень, а в 10–11 класах – 3–9 годин (залежно від рівня вивчення математики). Наведемо порівняльну таблицю кількості проведення синхронних онлайн уроків у різних вікових групах учнів. (Див. таб. 1).

Таблиця 1.

#### Кількість синхронних онлайн уроків математики на тиждень у різних класах

К-сть годин/класи	5–6 класи	7–9 класи	10–11 класи
2 год	3% учнів	17% учнів	23% учнів
3 год	24% учнів	15% учнів	14% учнів
4 год	43% учнів	45% учнів	10% учнів
5 год	19% учнів	10% учнів	11% учнів
6 год	1%	2% учнів	5% учнів
8 год	–	1% учнів	–
9 год	–	–	7% учнів

Опитування показало: 50% учнів 7–11 класів не пропускають синхронні онлайн уроки математики, що пропонує вчитель, а в 5–6 класах цей показник зростає до 64%. Варто зазначити, що, швидше за все, навчання учнів 5–6 класів більше контролюється батьками, що і зумовлює більший відсоток у цій віковій категорії.

Робота з батьками у такий час надзвичайно важлива. Під час синхронних онлайн уроків математики неодноразово може звучати сирена, лунати вибухи, крики тощо... Доцільно порекомендувати батькам, щоб, за можливості, вони створили безпечне місце для дитини саме на час уроку. Наприклад, учні можуть одразу спускатися до бомбосховища, якщо там є інтернет, або розпочинати урок одразу лежачи в житловому модулі (приміщення без вікон у квартирі, що оточене двома стінами з усіх боків).

Учні зазначають, що повноцінному дистанційному навчанню перешкоджає відсутність стабільного інтернету (60% учнів), несприятлива ситуація навколо (шум, багато людей, сирени тощо) (30% учнів), не здатність себе організувати в цей час (20% учнів), відсутність гаджетів чи необхідної їх кількості для родини (10% учнів). 5% опитаних учнів зауважили, що батьки не вважають дистанційне навчання доцільним у цей час, 5% учнів зазначили, що вони не потребують зараз дистанційного навчання, бо будуть лишатися за кордоном і 5% зазначили, що не можуть відвідувати синхронні онлайн уроки, бо вони збігаються з навчанням у реальному часі за кордоном.

У дослідженні ми спробували з'ясувати і дизайн самого синхронного онлайн уроку математики.

Близько 20% учнів зазначили, що вчителі на синхронних онлайн уроках математики пропонують вправи для стабілізації емоційного стану учнів. Такі вправи дуже корисні для учнів,

оскільки вони позитивно впливають не лише на загальний емоційний стан учнів, а й на можливість працювати на уроці, адже стрес, у якому перебувають учні, негативно позначається на когнітивних процесах. Серія таких вправ була презентована на вебінарі від Інституту педагогіки та Інституту соціальної і політичної психології НАПН України (<https://www.youtube.com/watch?v=scLSyWd1Qn4&t=4s>).

У опитуванні учням пропонувалось також вибрати улюблені види завдань на синхронних онлайн уроках математики. Результати відповідно до вікових груп наведені у таблиці 2.



Таблиця 2.

**Улюблені види робіт учнів на синхронних онлайн уроках математики відповідно до віку**

Види робіт на синхронних онлайн уроках	Вікові групи учнів		
	5–6 класи	7–9 класи	10–11 класи
Усні обчислення	46%	48%	32%
Усні завдання з підручника	40%	39%	24%
Письмові завдання з підручника	48%	36%	35%
Перегляд відео	33%	43%	37%
Завдання на обговорення	20%	20%	32%
Робота з онлайн дошкою	20%	13%	16%
Завдання на різноманітних платформах	22%	20%	18%
Завдання з логічним навантаженням	22%	23%	28%
Практичні роботи	23%	19%	17%
Дослідницькі роботи	15%	13%	14%
Вікторини і змагання	17%	20%	16%
Завдання для виконання в парі та групі	17%	12%	18%
Завдання, що виконуються ланцюжком декількома учнями	16%	11%	10%

Деякі вчителі можуть надавати записи своїх уроків, що дає змогу переглядати їх у зручний для кожного час. Серед опитаних учнів 5–9 класів такі записи уроків отримують 20%, а серед учнів 10–11 класів – біля 10% учнів.

В умовах війни вчителі математики часто не задають домашнього завдання або ж воно є мінімальним. 35% відсотків опитаних учнів отримують домашні завдання, 30% з яких отримують зворотній зв'язок щодо їх правильності. Водночас бачимо, що у різних вікових групах різне ставлення до домашнього завдання у цей час. Лише 89% учнів 5–6 класів, 62% учнів 7–9 класів і 40% учнів 10–11 класів виконують домашні завдання, які їм пропонує вчитель.

Варто зауважити: якщо вчитель пропонує учням мінімальне домашнє завдання, то зворотний зв'язок дуже важливий (опитування, перевірка завдань, аналіз роботи над помилками тощо). Для економії часу вчителя у цей непростий період, доцільно використовувати як домашні роботи завдання на різноманітних електронних платформах, що надають одразу зворотній зв'язок учням, і які дають змогу вчителю бачити статистику виконання учнями уроків чи вправ (наприклад, онлайн платформа GIOS чи ВШО).

Учителі створюють свої матеріали для дистанційного навчання або використовують уже створенні. Наприклад, працюють із матеріалами Всеукраїнської школи онлайн 5% учнів 5–6 кла-

сів, 10% учнів 7–9 класів, 15% учнів 10–11 класів. Помічаємо, що чим старші учні, тим частіше вчителі пропонують їм такий вид робіт з математики.

В опитуванні ми пропонували учням вибрати види завдань для домашньої роботи, що подобаються їм найбільше. Результати подано у таблиці 3.

Таблиця 3.

## Улюблені види домашніх завдань з математики відповідно до віку

Види робіт на синхронних онлайн уроках	Вікові групи учнів		
	5–6 класи	7–9 класи	10–11 класи
Усні завдання	51%	56%	41%
Письмові завдання	52%	40%	45%
Проходження завдань чи цілих уроків на різноманітних платформах	25%	29%	26%
Пошук додаткової інформації	16%	15%	26%
Завдання для виконання в парі чи групі	12%	7%	17%
Заповнення робочих листів	7%	7%	11%
Творчі завдання	28%	22%	23%
Практичні роботи	10%	6%	12%
Дослідницькі роботи	13%	10%	9%

Варто зазначити, що значна кількість учнів вказували, що хотіли б виконувати творчі, практичні, дослідницькі роботи, а також завдання в парі та групі, але в них немає досвіду, тобто, вчителі раніше ніколи не пропонували їм такі види робіт.

За дистанційного навчання під час війни деякі учні зазначають, що у них знижується мотивація (30% учнів 5–6 класів, 40% учнів 7–9 класів, 50% учнів 10–11 класів) та самоефективність (40% учнів 5–6 класів, 50% учнів 7–9 класів, 70% учнів 10–11 класів).

Помічаємо, що найбільш уразливою групою є учні 10–11 класів (бо вони краще розуміють і більше переживають за все, що відбувається, окрім того їм притаманний максималізм). Водночас опитування показало, що ця вікова група найменше залучена до дистанційного навчання, в тому числі і до участі в синхронних онлайн уроках.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проблема організації дистанційного навчання математики не є новою для України. Нами був досліджений стан дистанційного навчання математики у 2020–2021 навчальних роках (Бурда, 2021) і надані методичні рекомендації щодо підвищення якості такого навчання. Але в контексті воєнних дій, що ведуться зараз на території України, спостерігаємо значні відмінності у можливостях усіх учасників навчального процесу, що зумовлює певну специфіку організації дистанційного навчання математики під час війни:

- відсутність дистанційного навчання на певних територіях;
- періодична або постійна відсутність деяких учасників навчального процесу;
- у значно більшій кількості учасників навчального процесу є технічні проблеми (відсутність світла, відсутність або недостатність гаджетів чи інтернету);
- відсутність звичних засобів навчання (друковані підручники, робочі зошити, відповідні канцтовари тощо);
- погане самопочуття учасників навчального процесу (недостатньо їжі, води, свіжого повітря, руху, сонця, важкий емоційний стан тощо);
- значно знижена мотивація, самоорганізованість та самоефективність усіх учасників навчального процесу;

- обмежені часові можливості вчителів щодо створення контенту для уроку та для учнів щодо виконання домашніх завдань;
- різні умови, в яких перебувають учні (перебувають удома, внутрішньо переміщенні, зовнішньо переміщені), що зумовлює різне відчуття безпеки і можливості для навчання;
- стрес, у якому перебувають учні, негативно позначається на когнітивних процесах, а, отже, ускладнює процес навчання;
- класи є не статичними, а динамічними групами, учні часто пропускають уроки або їх частини;
- існує запит на синхронні онлайн уроки від частини учнів, бо такі уроки допомагають відволіктись від подій, що відбуваються на території України, а також дають змогу поспілкуватися з однокласниками і вчителями.

З проведеного опитування учнів видно, що близько 80% учням усе ж запропоноване дистанційне навчання. Але мають змогу навчатися дистанційно лише 90% учнів, що знаходяться на неокупованих територіях, і лише 5% учнів, які перебувають на окупованих територіях України. Переважна більшість учителів пропонує учням синхронні онлайн уроки, дехто з учителів вводить вправи на стабілізацію емоційного стану учнів. На таких уроках учні люблять як усні, так і письмові вправи, але віддають перевагу роботі з завданнями підручника. Домашнє завдання зазвичай не задають або ж воно є мінімальним. Також опитування дозволило з'ясувати, що в учнів немає досвіду виконання деяких видів робіт, хоча вони б хотіли мати такий досвід.

Учні 10–11 класів є найбільш уразливою групою і потребують більшої уваги вчителів.

Підкреслимо, що в умовах дистанційного навчання значно знижується рівень мотивації учнів (особливо у старшокласників). Тобто, залишається відкритим питанням, як підвищувати мотивацію учнів до навчання під час війни. У наступних статтях плануємо викласти методичні рекомендації, що сприятимуть підвищенню якості дистанційного навчання математики під час війни та сприятимуть зростанню мотивації учнів до навчання.

### Використані джерела

- Біляй, Ю. (2018). Методична система підготовки майбутніх вчителів математики та інформатики до використання технологій дистанційного навчання. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21434/Biliai.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Богачков, Ю., Биков, В., та ін. (2012). *Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах*: посібник. Київ, Україна: Педагогічна думка. <https://lib.iitta.gov.ua/626/>
- Борзенко, О. (2012). Основні категорії та поняття дистанційного навчання. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 19(1). 6–14. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2012\\_19%281%29\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19%281%29_3)
- Бурда, М., Васильєва, Д. (2021). Стан дистанційного навчання математики у 2020–2021 роках. Математика в рідній школі. 4. 2–6. [https://lib.iitta.gov.ua/727923/1/Matematika\\_4\\_2021-3%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-2-6.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/727923/1/Matematika_4_2021-3%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-2-6.pdf)
- Войналович, Н., Котельнікова, С. (2020). Організація дистанційного навчання старшокласників на прикладі вивчення теми «Похідна та її застосування». *Наукові записки Серія: Педагогічні науки*. Випуск 191. 55–58. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/669>
- Воротникова, І., Якубов, С. (2017). *Упровадження дистанційних технологій у навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів*. Київ, Україна: Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Годоваюк, Т. (2016). Дистанційний курс навчання методики математики. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 3. Фізика і математика у вищій і середній школі*. 54–59. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18710/Godovaniuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Колчук, Т. (2014). Методика дистанційного навчання геометрії учнів основної школи. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5346/Kolchuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Кондратюк, В. М. (2020). Застосування інформаційних технологій при вивченні математики в загальноосвітніх школах в умовах пандемії. *Сучасні тенденції в математичному моделюванні і його програмному*

забезпеченні: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 47–50. <http://dspace2.regi.rovno.ua:28080/jspui/bitstream/123456789/1956/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8E%D0%BA%20%D0%92.%20%D0%9C..pdf>

- Кухаренко, В. (2007). *Дистанційне навчання. Енциклопедичне видання: Навч.–метод. посіб.* Київ, Україна: ТОВ Редакція «Комп'ютер». [http://library.kpi.kharkov.ua/files/new\\_postupleniya/dictna.pdf](http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/dictna.pdf)
- Кухаренко, В., Бондаренко, В. (2020). *Екстрене дистанційне навчання в Україні: Монографія.* Харків, Україна: Вид-во КП «Міська друкарня». [http://library.kpi.kharkov.ua/files/new\\_postupleniya/ekdina.pdf](http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/ekdina.pdf)
- Ляска, О., Чаграк, Н., Стриженко, Т. (2021). Оцінювання ефективності технологій викладання в умовах дистанційної освіти. *Український педагогічний журнал*. 3. 106–115. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-106-115>
- Маятіна, Н., Лисенко, Т., Дмитрієнко, О. (2021). Сучасні моделі дистанційного навчання. *Український педагогічний журнал*. 2. 84–95. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-84-95>
- Організація дистанційного навчання. (2020). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
- Прокопенко, А., Підчасов Є., та ін. (2019). *Технології дистанційного навчання: методологія створення та супроводу навчальних курсів. Навчальний посібник.* Харків, Україна: ХНПУ імені Г. С. Сковороди; «Мітра». [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf\\_IT/Posib\\_DO1.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_IT/Posib_DO1.pdf)
- Хара, О. (2010). Дистанційне навчання математики абітурієнтів у системі довузівської підготовки. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10236/100084976?sequence=1&isAllowed=y>
- Ярошенко, Т. (2019). Дистанційне навчання в системі вищої освіти: сучасні тенденції. *Engineering and Educational Technologies*. 7 (4). 8–21. [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16869/Yaroshenko\\_Distance\\_learning\\_in\\_higher\\_education\\_current\\_trends.pdf?sequence=1](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16869/Yaroshenko_Distance_learning_in_higher_education_current_trends.pdf?sequence=1)
- Almarashdi, H., Jarrah, A. (2021). Mathematics Distance Learning Amid the COVID-19 Pandemic in the UAE: High School Students' Perspectives. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. Volume 20. 1. 292–307.
- Banas, E., Emory, W. (1998). History and issues of distance learning. *Public administration quarterly*. 22(3). 365–383. <http://www.jstor.org/stable/40862326>
- Bozkurt, A., and others. (2015). Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009–2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 16(1). 330–363. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953>
- Carius, A. (2020). Teaching Practices in Mathematics During COVID-19 Pandemic: Challenges for Technological Inclusion in a Rural Brazilian School. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*. 35–43. [https://asrjetsjournal.org/index.php/American\\_Scientific\\_Journal/article/view/6230](https://asrjetsjournal.org/index.php/American_Scientific_Journal/article/view/6230)
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., and others. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education, American Chemical Society, Division of Chemical Education*. 97 (9). 2448–2457. <https://hal.inrae.fr/hal-02968201/document>
- Harting, K., Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. Vol. 23, Iss. 1. 35–44.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*. Volume 17, Numbers 1 & 2. 21–34. [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law\\_facpub](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub)
- Unger, S., Meiran, W. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 4(4). 256–266.

## References

- Biliai, Yu. (2018). *Metodychna systema pidhotovky maibutnikh vchyteliv matematyky ta informatyky do vykorystannia tekhnolohii dystantsiinoho navchannia.* <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/21434/Biliai.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).

- Bohachkov, Yu., Bykov, V., ta in. (2012). Orhanizatsiia seredovyshcha dystantsiinoho navchannia v serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: posibnyk. Kyiv, Ukraina: Pedahohichna dumka. <https://lib.iitta.gov.ua/626/> (in Ukrainian).
- Borzenko, O. (2012). Osnovni katehorii ta poniattia dystantsiinoho navchannia. *Visnyk Luhanskoho natsionalnogo universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedahohichni nauky.* 19(1). 6–14. [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup\\_2012\\_19%281%29\\_3](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vlup_2012_19%281%29_3) (in Ukrainian).
- Burda, M., Vasyliieva, D. (2021). Stan dystantsiinoho navchannia matematyky u 2020–2021 rokakh. *Matematyka v ridnii shkoli.* 4. 2–6. [https://lib.iitta.gov.ua/727923/1/Matematika\\_4\\_2021-3%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-2-6.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/727923/1/Matematika_4_2021-3%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%82%D0%BA%D0%B0-2-6.pdf) (in Ukrainian).
- Voinalovych, N., Kotelnikova, S. (2020). Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia starshoklasnykiv na prykladi vyvchennia temy «Pohidna ta yii zastosuvannia». *Naukovi zapysky Serii: Pedahohichni nauky. Vypusk 191.* 55–58. <https://pednauk.cuspu.edu.ua/index.php/pednauk/article/view/669>. (in Ukrainian).
- Vorotnykova, I., Yakubov, S. (2017). Uprovadzheniia dystantsiinykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnyi protses zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. Kyiv, Ukraina: Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. (in Ukrainian).
- Hodovaiuk, T. (2016). Dystantsiinyi kurs navchannia metodyky matematyky. *Naukovi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Serii 3. Fyzyka i matematyka u vyshchii i serednii shkoli.* 54–59. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/18710/Godovaiuk.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).
- Kolchuk, T. (2014). *Metodyka dystantsiinoho navchannia heometrii uchniv osnovnoi shkoly.* <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/5346/Kolchuk.pdf>. (in Ukrainian).
- Kondratiuk, V. M. (2020). Zastosuvannia informatsiinykh tekhnolohii pry vyvchenni matematyky v zahalnoosvitnikh shkolakh v umovakh pandemii. *Suchasni tendetsii v matematychnomu modeliuvanni i yoho prohramnomu zabezpechenni: materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* 47–50. <http://dspace2.regi.rovno.ua:28080/jspui/bitstream/123456789/1956/1/%D0%A%D0%BE%D0%BD%D0%B4%D1%80%D0%B0%D1%82%D1%8E%D0%BA%20%D0%92.%20%D0%9C..pdf> (in Ukrainian).
- Kukharenko, V. (2007). *Dystantsiine navchannia. Entsyklopedychne vydannia: Navch.– metod. posib.* Kyiv, Ukraina: TOV Redaktsiia «Kompiuter». [http://library.kpi.kharkov.ua/files/new\\_postupleniya/dictna.pdf](http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/dictna.pdf) (in Ukrainian).
- Kukharenko, V., Bondarenko, V. (2020). *Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini: Monohrafiia.* Kharkiv, Ukraina: Vyd-vo KP «Miska drukarnia». [http://library.kpi.kharkov.ua/files/new\\_postupleniya/ekdina.pdf](http://library.kpi.kharkov.ua/files/new_postupleniya/ekdina.pdf) (in Ukrainian).
- Liaska, O., Chahrak, N., Stryzhenko, T. (2021). Otsiniuvannia efektyvnosti tekhnolohii vykladannia v umovakh dystantsiinoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal.* 3. 106–115. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-3-106-115>. (in Ukrainian).
- Maiatina, N., Lysenko, T., Dmytriienko, O. (2021). *Suchasni modeli dystantsiinoho navchannia. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal.* 2. 84–95. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-84-95> (in Ukrainian).
- Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia. (2020). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf> (in Ukrainian).
- Prokopenko, A., Pidchasov Ye., ta in. (2019). *Tekhnolohii dystantsiinoho navchannia: metodolohiia stvorennia ta suprovodu navchalnykh kursiv. Navchalnyi posibnyk.* Kharkiv, Ukraina: KhNPU imeni H. S. Skovorody; «Mitra». [http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf\\_IT/Posib\\_DO1.pdf](http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_IT/Posib_DO1.pdf) (in Ukrainian).
- Khara, O. (2010). *Dystantsiine navchannia matematyky abiturientiv u systemi dovuzivskoi pidhotovky.* <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10236/100084976?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).
- Iaroshenko, T. (2019). *Dystantsiine navchannia v systemi vyshchoi osvity: suchasni tendetsii.* *Engineering and Educational Technologies.* 7 (4). 8–21. [http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16869/Yaroshenko\\_Distance\\_learning\\_in\\_higher\\_education\\_current\\_trends.pdf?sequence=1](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/16869/Yaroshenko_Distance_learning_in_higher_education_current_trends.pdf?sequence=1) (in Ukrainian).
- Almarashdi, H., Jarrah, A. (2021). *Mathematics Distance Learning Amid the COVID-19 Pandemic in the UAE: High School Students' Perspectives.* *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research.* Volume 20. 1. 292–307. (in English).
- Banas, E., Emory, W. (1998). *History and issues of distance learning.* *Public administration quarterly.* 22(3). 365–383. <http://www.jstor.org/stable/40862326> (in English).

- Bozkurt, A., and others. (2015). Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009–2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 16(1). 330–363. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953> (in English).
- Carius, A. (2020). Teaching Practices in Mathematics During COVID-19 Pandemic: Challenges for Technological Inclusion in a Rural Brazilian School. *American Scientific Research Journal for Engineering, Technology, and Sciences (ASRJETS)*. 35–43. [https://asrjetsjournal.org/index.php/American\\_Scientific\\_Journal/article/view/6230](https://asrjetsjournal.org/index.php/American_Scientific_Journal/article/view/6230) (in English).
- Dietrich, N., Kentheswaran, K., and others. (2020). Attempts, Successes, and Failures of Distance Learning in the Time of COVID-19. *Journal of Chemical Education, American Chemical Society, Division of Chemical Education*. 97 (9). 2448–2457. <https://hal.inrae.fr/hal-02968201/document> (in English).
- Harting, K., Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*. Vol. 23, Iss. 1. 35–44. (in English).
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*. Volume 17, Numbers 1 & 2. 21–34. [https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law\\_facpub](https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub) (in English).
- Unger, S., Meiran, W. (2020). Student attitudes towards online education during the COVID-19 viral outbreak of 2020: Distance learning in a time of social distance. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*. 4(4). 256–266. (in English).

**Daryna Vasylieva**, PhD (Pedagogy), Senior Researcher of Mathematics and Informatics Education Department, Institute of Pedagogy of NAES, Kyiv, Ukraine

**Research interests:** methods of teaching mathematics, blended learning, ICT in teaching mathematics, axiological potential of school mathematics course

#### STATE OF MATHEMATICS REMOTE TEACHING DURING THE WAR IN UKRAINE

The conditions under which mathematics remote teaching takes place during the war in Ukraine have been clarified. The differences between such teaching and teaching during long-term quarantine due to COVID-19 are described. References about distance learning and remote teaching before and after the advent of COVID-19 have been analyzed. The need to provide mathematics remote teaching during the war in Ukraine is justified in the article.

The results of a survey of more than 500 students of 5–11 grades in various conditions during the war are presented. It has been found that about 80% of students are offered mathematics distance learning, but only 90% of students in the unoccupied territories and only 5% of students in the occupied territories have the opportunity to study remotely. The vast majority of teachers of mathematics offer students simultaneous online lessons, and some incorporate exercises to stabilize students' emotional state. The survey clarified how mathematics remote teaching is organized (models, number of hours for synchronous online lessons, availability of homework and the ability to do it by students of different ages, proposed types of tasks for synchronous lessons and homework, platforms used) during wartime, as well as the students and parents' attitude to this type of education. It was found that during distance learning students do not have experience in some types of work (creative, practical work, work in pairs and groups), although they would like to have such experience. It is determined that in the conditions of distance learning the level of motivation of students falls sharply. It is determined that the most vulnerable category of students are students of 10–11 grades. The state of mathematics remote teaching during the war in Ukraine on the basis of this survey is described.

**Keywords:** mathematics remote teaching, teaching of mathematics during the war, the state of remote teaching, distance learning





**Тетяна Вайдайчук** – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Коло наукових інтересів:** історія української мови, проблеми етно-глотогенезу.

✉ [t.vydaichuk@kubg.edu.ua](mailto:t.vydaichuk@kubg.edu.ua)

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-7290-0006>

УДК 811.161.2(091):37.016

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-48-63>

## АСПЕКТИ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ТА ІСТОРИЧНОЇ ПАМ'ЯТІ

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу фактів історії української мови, які сприятимуть формуванню національної ідентичності та історичної пам'яті в школярів під час вивчення української мови, а саме: формуванню знань про витoki живої розмовної української мови, про становлення і розвиток писемної літературної мови, про пам'ятки української мови і писемності, про ентоніми щодо українців як засіб політичної та національної ідентифікації, про українську мову на мовній карті світу, про факти лінгвоциду української мови, про правовий статус державної мови в Україні.

У дослідженні визначено причини необхідності введення історико-лінгвістичного складника у шкільну програму з вивчення української мови.

Провідною ідеєю статті є думка про те, що історія будь-якої мови завжди є етнополітичним питанням, адже мова є основною етнічною ознакою; мова об'єднує народ, відрізняє його від інших народів, навіть близькоспоріднених; спільність мови, культури, національного світогляду, самосвідомості утворюється поступово і разом із мовою є суттєвими ознаками нації. Але відсутність глибоких фахових знань, брак дослідницького досвіду, невміння оперувати історичними фактами і джерелами, нехтування загальноновизнаними історико-лінгвістичними догмами призводить до маніпуляцій, до появи «казкових і міфічних» уявлень про історію народу і його мови. Привертання уваги школярів до важливих і вагомих аспектів походження та розвитку української мови, історії її функціонування (не завжди вільного) є запорукою свідомого і критичного ставлення до національної історії, сприяє формуванню національної ідентичності та патріотизму.

Стаття міждисциплінарного лінгводидактичного, історико-лінгвістичного та соціолінгвістичного спрямування; її завданням є допомога вчителю української мови у поясненні фактів історичного минулого української мови.

**Ключові слова:** українська мова, історія української мови, лінгводидактика, національна ідентичність, історична пам'ять, вивчення української мови у школі.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями.** Проблема історії будь-якої мови завжди є етнополітичним питанням, адже мова є основною етнічною ознакою. мова об'єднує народ, відрізняє його від інших народів, навіть близькоспоріднених. Спільність мови, культури, національного світогляду, самосвідомості утворюється поступово і разом із мовою є суттєвими ознаками нації. Тому дуже важливо через розуміння історії становлення рідної мови, знання фактів її розвитку формувати в молодого покоління школярів національну ідентичність та історичну пам'ять.

Нині над висвітленням проблем походження українців і української мови працюють письменники, літературознавці, журналісти, краєзнавці. Їхнє прагнення піднести престиж усього українського зрозуміле. Але відсутність глибоких фахових знань, брак дослідницького досвіду, невміння оперувати історичними фактами і джерелами, нехтування загальнонавчаними історико-лінгвістичними догмами призводить до появи «казкових і міфічних уявлень про історію нашого народу і його мови» (Півторак, 2014 а, с. 9).

Ще більш гостро це питання постало в часи активної фази війни Росії проти України. Недарма для політичних, культурних, наукових та навіть військових кіл РФ дуже важливим є «захист» світового освітнього та наукового простору від неприпустимих для них уявлень про те, що українська мова, культура, література, історія є виявами окремого від Росії етнополітичного життя, самодостатнього та такого, що має власну історію. Аргументом нині можуть бути факти інформаційного та академічного просування саме російського імперського погляду на розвиток східнослов'янських мов, де саме російській мові відведено місце, як вони стверджують, «старшого брата» чи «одного народу». Таку інформацію школярам найлегше знайти нині в мережі інтернет. Ті, хто мало знають про історію рідної мови, сприймають таку інформацію за істину. Свідченням цього є беззастережна поширена думка, що українська мова починається від праць Івана Котляревського та творчості Тараса Шевченка.

Кілька років тому ми провели експрес-анкетування молодих людей 16–17-ти років. Ним було охоплено студентів-першокурсників окремих спеціальностей Інституту філології Київського університету імені Бориса Грінченка, учнів 11 класів Українського коледжу імені В. О. Сухомлинського (м. Київ) і НВК «Димерська гімназія» (Вишгородський район Київської області). Анкети містили питання про час та обставини виникнення української літературної мови. Анкетування виявило, що переважна кількість респондентів переконала: 1) до І. Котляревського та Т. Шевченка в Україні не існувало традиції літературної мови; 2) українська мова веде свій початок від XIX ст.; 3) українці до того користувалися або «церковною» мовою, або російською, або були неписьменними (Видайчук, 2017).

Привертання уваги школярів до важливих і вагомих аспектів походження та розвитку української мови, історії її функціонування (не завжди вільного) є запорукою формування національної ідентичності та патріотизму. «Якщо ж певний народ тривалий час не мав своєї державності, перебував у колоніальному чи напівколоніальному становищі, то колоніалізатори (а вони в усьому світі однакові), як правило, намагаються всіма силами знищити усвідомлення корінним населенням власної ідентичності, виховати в нього почуття меншовартості сфальсифікувати його історію, очорнити її героїв, заборонити й знищити його мову. Коли ж такому народові вдавалося позбутися колоніального ярма, тоді швидко і бурхливо пробуджувалася його національна свідомість, зростала зацікавленість своїм минулим, без якого важко уявити майбутнє, а для державотворчих процесів надійним дороговказом ставала власна історія, очищена від закостенілих ідеологічних догм і політичних спекуляцій» (Півторак, 2014а, с. 8–9). Тому про історію рідної мови потрібно говорити з учнями на уроках детально, предметно та фахово. Це забезпечить спільноту від спекуляцій на тему мови.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми, що розглядається у статті та означення аспектів загальної проблеми, яким присвячена стаття.** З огляду на те, що стаття має міждисциплінарний характер (лінгводидактичний та історико-лінгвістичний), під час підготовки публікації було взято до уваги провідні дослідження двох гуманітарних галузей.

Беззаперечну освітню цінність вивчення історико-лінгвістичних фактів рідної мови констатували такі філологи: С. Єрмоленко, Л. Мацько (Єрмоленко, 2007; Єрмоленко, Мацько, 1994), Л. Довбня (Довбня, 2013), О. Потапенко, (Потапенко, 2017). Педагоги О. Семенов, Л. Базиль (Семенов, Базиль, 2008), М. Пентилюк, А. Нікітіна, О. Горошкіна (Пентилюк, Нікітіна, Горошкіна, 2004) в аналізованих фактах історії мови вбачають краєзнавчий, українознавчий та етнокультурологічний складник освітнього процесу. Соціолінгвістичні аспекти побутування української мови, у тому числі в радянській школі, висвітлені в праці під загальною редакцією Л. Масенко (Масенко, 2005). У монографії О. Казакевич встановлено зв'язок між мовою та формуванням національної ідентичності (Казакевич, 2018). У дослідженні В. Селезньова розкрито суть «мовних війн» (Селезньов, 2016).

Не зважаючи на це в українській лінгводидактиці немає вичерпної теорії, методики та практики щодо опрацювання в освітньому процесі фактів історії рідної мови та фактів лінгвоциду. Ми вже почали звертати увагу науковій спільноті та пропонували певні шляхи виходу з цієї ситуації (Видайчук, 2015; Видайчук, 2017, Видайчук 2021), проте у цій статті здійснимо ще одну спробу.

**Мета статті** – наведення та аналіз фактів історико-лінгвістичного характеру, які розкривають окремі аспекти походження українського народу та його мови, літературного варіанту української мови, назв української мови, пам'яток української писемності, «скорботних дат» у її розвитку як фактів лінгвоциду, що допоможе вчителю української мови сформувати у своїх учнів через мовну історію українську ідентичність та історичну пам'ять.

#### **Виклад основного матеріалу дослідження.**

Наше сьогодні ще раз доводить, що питання мови є етнополітичними, бо мова – це етнічна ознака. Першим аргументом, яким росіяни виправдовують свою військову агресію, є захист російськомовних. Маємо розуміти, що йдеться, найперше, про викорінення усього українського, починаючи з мови. Нині російські війська на окупованих територіях знищують шкільні підручники української мови, української літератури, української історії. У бібліотеках на тимчасово окупованих територіях (станом на 30 квітня 2022 року) Луганської, Донецької, Херсонської областей почалися вилучення української навчальної та художньої продукції, яка не містить постулатів кремлівської пропаганди; на цих же територіях Російська Федерація прагне відновити освітній процес саме російською мовою. Подібні намагання спостерігались у Чернігівській, Сумській, Харківській областях, а також на півночі Київщини у березні 2022 року. Це ще раз доводить, що українська мова є провідною національною та державною ознакою, а її вилучення – один із виявів нищення державності та ідентичності. Саме тому в освітньому процесі, окрім вивчення фонетики, лексики, граматики рідної мови, окрім формування компетентного та майстерного користування нею, варто звертати увагу на факти історії мови, особливості її становлення та розвитку, моменти російського імперського лінгвоциду. Сьогодні Україна переконала, що оминати цього питання неможна, адже в молодого покоління треба формувати знання про природний неперервний самостійний розвиток української мови в праслов'янському лоні серед сім'ї інших слов'янських мов. Такі знання допоможуть бути стійкими й абсолютно критично налаштованими до наявних нині, у ситуації реальної та інформаційної війни, фейкових «вкидів» про те, що української мови як такої не існує, про те, що вона – діалект російської мови, який утворився під впливом польської, про те, що вона з'явилася в XIX ст. завдяки Іванові Котляревському та Тарасові Шевченку або разом з Україною завдяки більшовику Леніну.

Перед учителем української мови стоїть непросте завдання пояснити факти мовного минулого. При розкритті генези української мови варто розрізнити історію живої розмовної української мови та історію літературної писемної української мови.

*Жива українська мова (та, якою говорить народ) повставала від VI ст. із праслов'янської мови, точніше з таких її східнослов'янських діалектів, як Києво-Поліський та Галицько-Подільський (тобто мови таких східнослов'янських племен, як поляни, древляни та сіверяни). У своїх основних рисах вона сформувалася до XVI ст. (Шевельов, 1996). (див. Рис. 1). Але як динамічна*

система вона розвивається постійно і розвиватиметься в майбутньому. У науковій славістиці немає жодних сумнівів щодо цього.

Періодизація розвитку української літературної мови представлена у чотирьох основних періодах, виокремлених лише за зовнішніми загальнокультурними та історичними фактами (так званий «джерельний підхід»), що не буде важким для сприйняття, розуміння і засвоєння, вона ґрунтується на характері писемних фіксацій (Шевельов, 2002). «Джерельний» підхід Ю. Шевельова пропонує такі періоди:

1) протоукраїнський період VII – XI ст. (час до прийняття писемності, коли мова існувала у вигляді живомовних діалектів, а писемних джерел, написаних носіями мови, ще не було, науковці для його реконструкції використовують прийоми та методи порівняльно-історичного мовознавства);

2) давньоукраїнський період XI – XIV ст. (час прийняття писемності, появи значної кількості писемних пам'яток, які започаткували писемно-літературну традицію, пам'яток, які фіксують риси тогочасної української мови);

3) староукраїнський (середньоукраїнський) період із такими підперіодами:

- ранній – XV–XVI ст. (час, коли типологічно українська мова виконувала функцію офіційної у Литовсько-Польському князівстві, коли зароджувалася так звана «актова мова»);
- середній – середина XVI – перші роки XVIII ст. (час створення Пересопницького Євангелія, переклад якого демонструє взаємодію народно-розмовних і книжних елементів української літературно-писемної мови XVI ст.; час розвитку науково-практичних жанрів у філології, філософії, гомілетичі, медицині; час розквіту «актової мови»);
- пізній – XVIII ст. (час, коли в писемних джерелах почала фіксуватися мішанина української та російської мов у різних пропорціях через перші утиски української мови з боку Російської імперії);

4) новоукраїнський період – від виходу «Енеїди» І. Котляревського (1798 р.) до сьогодення (період розвитку української літературної мови виключно на народно-розмовній основі, розвою різних жанрів функціональних стилів). (див. Рис. 1).

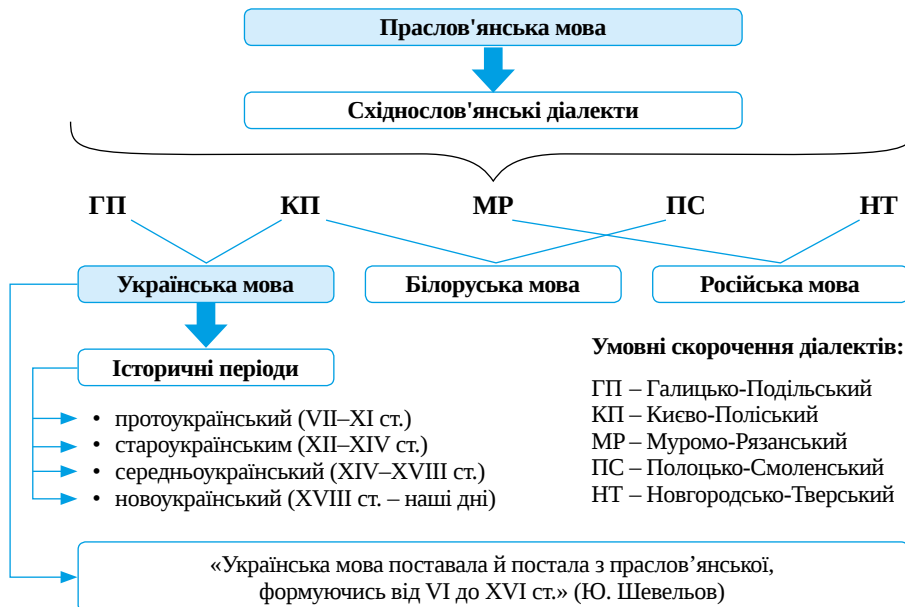


Рис. 1. Становлення східнослов'янських мов (за Ю. Шевельовим).

В українському мовознавстві існують й альтернативні періодизації історії мови. Вони прив'язані до конкретних змін у мовній системі. Тому видаватимуться занадто складними для розгляду та вивчення в школі. До того ж наведення кількох періодизацій водночас призведе до нечіткого усвідомлення мовної історії рідного народу, адже й учителі, й учні володіють недостатньою базою історико-лінгвістичних знань задля критичного їх осмислення.

Хронологія розвитку української мови, запропонована Ю. Шевельовим, хоч й уведена в науковий обіг майже 40 років тому, але залишається абсолютно валідною, загалом не викликає заперечень у сучасному науковому славістичному світі, лише у фаховому середовищі доповнюється конкретними мовними фактами. Для шкільного навчання є абсолютно виправданою, фіксує тривалій розвиток української мови, її усного і писемного варіантів.

*Літературна* українська мова, її становлення та розвиток, пов'язані з писемністю і є історією мови від першої писемної пам'ятки й до сьогодення.

Наголошуємо на принципових відмінностях у становленні та розвитку української літературної мови та російської літературної мови. Українська літературна мова постала та розвивалась на основі живомовних діалектів, тобто основа її є діалектною. Подібну історію формування має переважна більшість літературних мов на карті Європи. Російська ж літературна мова сформувалась на основі російської редакції церковнослов'янської мови. Приховування російськими лінгвістами цього факту історії літературної мови теж є виявом агресивної імперської ідеології, адже важко заперечувати існування мови, якщо навіть літературна форма цієї мови має живомовну основу.

Історію української літературної мови починають із періоду Київської Русі.

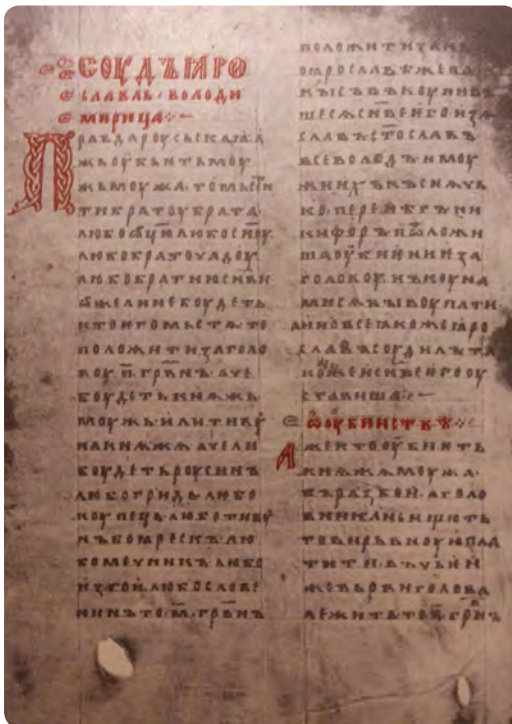
Разом із християнством Київська держава запозичила й церковну літературно-писемну традицію. Вона представлена в таких конфесійних творах, як «Остромирове Євангеліє» (XI ст.), «Слово о Законі і Благодаті» (XI ст.), житійно-повістевих текстах, наприклад, у Києво-Печерському патерику (XIII ст.). У процесі взаємодії з місцевою живомовною традицією у Київській Русі поступово сформувалася своя унікальна писемно-літературна традиція. Вона засвідчена у «Руській правді» (XI–XII ст.), «Галицько-Волинському літописі» (XIII ст.), «Слові о полку Ігоревім» (XII ст.) та інших ділових, літописних і художніх пам'ятках, створених нашими предками. З того часу літературна мова мала безперервний розвиток аж до наших днів.



Остромирове Євангеліє



Слово о Законі і Благодаті



Руська правда



Київ-Печерський Патерик

Найдавнішою та найбільш оригінальною пам'яткою нашої писемності є київські глаголичні листки, датовані кінцем X – початком XI ст. Сім невеликих аркушів, що залишились від цього стародавнього рукопису, зберігаються в Інституті рукопису Національної бібліотеки України імені В. І. Вернадського в Києві. Пам'ятка була написана глаголицею, однією з двох давніх систем слов'янського письма. Чимало лінгвістів та істориків (Іван Огієнко, Михайло Брайчевський, Олександр Мельничук та інші) вважають, що першовчителі Кирило та Мефодій створили саме цю абетку для перекладу грецьких богослужбових книжок слов'янською мовою, а їхні учні винайшли ту абетку, якою ми користуємося й нині, та назвали її на честь свого вчителя – кирилицею. Глаголиця не увійшла в активний вжиток через складність написання літер.

Найдавнішою пам'яткою писемності саме Київської Русі є «Ізборник Святослава», укладений 1073 та 1076 рр. для київського князя Святослава Ярославича. Поряд із творами церковно-релігійного характеру він містить публіцистичні твори давньоруських письменників, у яких роз'яснено норми поведінки людини за різних побутових обставин з огляду на вимоги світських феодалів та духівництва, йдеться про користь знань і читання книг тощо.



*Ізборник Святослава*

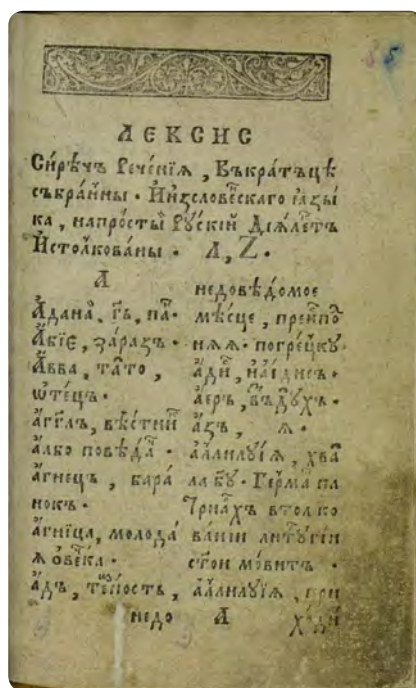
Чимало давніх книг так чи інакше були пов'язані з мовною освітою. Першим букварем, виданим в Україні, був «Буквар» («Азбука»), надрукований 1574 року у Львові першодрукарем Іваном Федоровим. Це був також і перший друкований підручник мови у східних слов'ян. Книжка складалася з абетки, зразків відмінювання слів і короткої читанки. До нас дійшов лише один примірник, який знайдено в Римі 1927 року. Зберігається пам'ятка в бібліотеці Гарвардського університету (США).

1619 року Мелетій Смотрицький, українець, викладач Київської братської школи, створив «Граматику словенську», за якою навчалися учні російських, українських і білоруських шкіл протягом майже 150 років.

Перший друкований словник української мови з'явився у Вільні 1596 року. Його автор Лаврентій Зизаній видав буквар «Наука до читання й розуміння слов'янського письма» і додав до книжки «Лексис», тобто словник, який містив 1061 слово. Слова церковного змісту в ньому пояснювалися простою українською мовою.



Граматика словенська



Лексис



«Буквар» («Азбука») Івана Федорова



У XVII ст. мандрівники дивувалися, що в Україні навіть жінки і сироти вміли читати. 1768 року в Чернігівській губернії одна школа припадала на 746 мешканців, а 1875 року після втручання Росії – на 6750 (Хижняк, 2009, с. 35).

Про престиж української мови в минулому свідчать такі факти:

- вона використовувалась як державна у Великому князівстві Литовському;
- була актовою мовою Молдавського князівства;
- нею розмовляли дипломати при дворі польських королів;
- бахчисарайські хани листувалися українською мовою з турецькими султанами (Ісаєвич, 2001).

Сучасним школярам, на нашу думку, варто ретельно пояснити й етноніми (етнічні назви), зокрема *Русь* та *Україна*, і те, як українці втратили своє споконвічне ім'я. Для національної самосвідомості українців як східнослов'янського європейського народу вирішальне значення має вживання етноніма *Русь* у суспільно-політичній практиці різних державних утворень, у науковій літературі та публіцистиці різних історичних періодів, адже навколо цього етнічного найменування точиться чимало спекуляцій. Варто наголосити, що в процесі історичного розвитку багато країн змінили свою назву: Галія стала Францією, Еллада – Грецією, Богемія – Чехією, Персія – Іраном, Кемет – Єгиптом тощо. Подібна ситуація склалася й з назвою держави українського народу.

*Руссю* споконвічно називали територію, співвідносну з територією України, а прикметник *руський* (не *російський*) вживався як самоназивання українців.

Етноніми *Русь*, *руський*, *русин* – давні й органічні для українців. Але через несприятливі політичні обставини та відсутність української державності після розпаду Київської Русі й занепаду Галицько-Волинського князівства термін *Русь* втратив політичну атрибуцію на українській території.

Час, причини, етапи та наслідки для українців втрати давньої назви краю *Русь* та поступове закріплення її у формі *Росія* за Московською державою мають і сьогодні трагічні наслідки для українців. У XIV–XV ст. через великодержавницькі амбіції московських царів, що претендували на політичну й культурну спадщину Київської Русі, та за допомогою церковних адміністрацій вживання етноніма було змінено.

Етнічне визначення *руський* у розумінні «український» зберігалось безперервно протягом тривалого часу: русинами називали себе українці у Великому Князівстві Литовському, у львівських міських книгах використовували термін «руська нація». Тогочасні джерела переконливо засвідчують, що населення України та Білорусі чітко відокремлювало себе від московитів. Козаки теж себе називали *русинами*, а свій край – *Руссю*. Західна Європа до XIX ст. називала Україну *Руссю* (Півторак, 2014б).

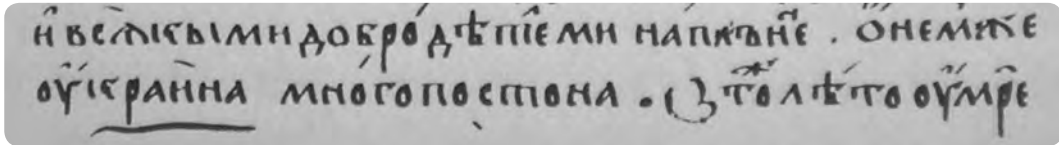
1721 року указом Петра I Московська держава дістала назву Російська імперія, що об'єднала, крім власне російського, також іноетнічні та іншомовні народи.

Похідний від іменника *Росія* прикметник *російський* став означати належність до імперії. Варто звернути увагу на атрибутивну форму цього етноніма. Самоназви усіх слов'янських народів є субстантивними і відповідають на питання іменника *хто?* (*українець*, *білорус*, *поляк*, *чех*, *словак*, *хорват* тощо). Росіяни ж, на відміну від самоназви часів Київської Русі – *русин* (*хто?*), коли йдеться про національну належність відповідають на питання *чий?* («*руський*»). В офіційному вжитку етнонім *руський* закріпився наприкінці XVIII ст., коли Катерина II остаточно наказала московському народові називатися «русскими», також наказала М. Карамзину укласти «Историю государства Российского» від Київської Русі та заборонила вживати назву «москвитяне» (Півторак, 2014б).

Далі маніпулювання термінами *Русь*, *руський* і *Росія* спостерігається у сумнозвісній гіпотезі середини минулого століття російського академіка М. Погодіна, який перекопував усіх, що в стародавньому Києві та на всій Наддніпрянщині споконвічно жили росіяни, а українці на ці території прийшли з-під Карпат і заселили спустошені монголо-татарами землі наприкінці XV ст. Неспроможність цієї гіпотези одразу ж після її появи довів історик М. Максимович. Відтоді історики давньокиївської історії та писемності, базуючись на вивченні численних документів

і фактів, не раз доводили слушність аргументації М. Максимовича та автохтонність українського населення Середньої Наддніпрянщини, зокрема і Києва. Нині гіпотеза М. Погодіна сприймається як цілковита нісенітниця. Нинішня шкільна програма з історії України забезпечує мінімум знань для правильної орієнтації в етномовній ситуації в Київській Русі. Але кожен учень має чітко знати, що *Київська Русь – це не Росія, а руська мова – це не російська мова*.

Назва нашої країни *Україна* з'явилася в останній чверті XII ст. Уперше вжита в Іпатіївському списку «Повісті минулих літ» 1187 р. Відтоді закріпилася у вжитку як етнополітичне найменування. Згодом і мову стали називати українською або козацькою.



Потрібно привертати увагу учнів і до стану та статусу української мови на мовній карті світу. Українська мова належить до другого десятка найпоширеніших мов світу. Це одна з європейських мов, за традиційною генеалогічною класифікацією належить до слов'янської мовної групи, східнослов'янської підгрупи, до якої, окрім неї, належать російська та білоруська мови. За кількістю носіїв, за різними даними, посідає 22 місце у світовій сім'ї мов (Тищенко, 2012).

Сьогодні українська мова має стандартизовану оброблену та унормовану літературну форму, як і інші сучасні мови, має розмовну форму та соціальні й професійні діалекти. Характеризується чітким територіальним поділом. Відповідно, не може бути діалектом іншої якоїсь мови. Українська мова нині має такі територіальні наріччя: північний (поліський), південно-західний та південно-східний, за рахунок яких розвивається та збагачується літературна форма існування мови та зберігаються давні мовні особливості.



Не варто приховувати від школярів причини та наслідки ідеологічного терору, у тому числі й факти лінгвоциду української мови та утисків українців, який розпочався майже 300 років тому і супроводжував розбудову не лише російської імперії, а й радянської більшовицької імперії.

Чорна смуга в історії української мови, як зазначав ще історик О. Субтельний (Субтельний, 1991, с. 151) розпочалася 1709 року зі зруйнування Запорізької Січі та заборони Петром I друку книжок українською мовою. Нижче наведемо основні «скорботні дати» в історії української мови. Значно більший перелік відповідних подій, детальний аналіз згаданих владних резолюцій та наслідків від них уміщено у праці Г. Куземської «Нездоланна Україна: Хроніка нищення української Церкви, мови, культури, народу» (Куземська, 2014).

1729 року – указ Петра II, який зобов'язував переписати з української мови російською всі державні постанови й розпорядження.

1763 рік – наказ Катерини II про заборону викладати українською мовою в Києво-Могилянській академії, одному з найвідоміших на той час європейських навчальних закладів.

1769 рік – видано розпорядження про вилучення в населення України українських букварів та українських текстів із церковних книг.

1775 рік – зруйновано Запорізьку Січ і закрито українські школи при полкових козацьких канцеляріях.

1783 рік – запровадження в Київській Академії та українських колегіях навчання російською мовою. Було видано наказ «О непрременном и неукоснительном соблюдении как учителями, так и учащимися правил российского правописания».

1817 рік – закриття Києво-Могилянської академії, головного центру української культури (відкрилася знову лише 1991 року). Запроваджено викладання польською мовою в усіх початкових і вищих народних школах Галичини Австро-Угорської імперії.

8 лютого 1838 року – ухвалено рішення про відкриття комітету внутрішньої цензури в Києві.

1859 рік – заміна австро-угорською владою української абетки латиною в Східній Галичині та на Буковині.

12 червня 1862 року – закрито українські недільні школи, які безкоштовно організовували видатні діячі української культури.

30 липня (18 липня) 1863 року – указ російського міністра П. Валусєва про заборону навчання в освітніх закладах усіх рівнів, друкування книг духовного змісту, навчальних та для народного читання українською мовою; як виняток, дозволялося видавати тільки твори художньої літератури після попередньої ретельної цензури. У таємному циркулярі, зокрема, зазначалося, що «никакого особенного малороссийского языка не было, нет и быть не может, и наречие их, употребляемое простонародием, есть тот же русский язык, только испорченный влиянием на него Польши».

1869 рік – указ царської адміністрації про доплату чиновникам «в 10-ти Юго-Западних губерниях лицам русского происхождения, исключая, однако, местных уроженцев», за успіхи у зросійщенні України. Це заохочення було без змін продубльовано ще й 1886 року.

1888 рік – указ Олександра III про заборону вживання української мови в офіційних установах і хрещення дітей українськими іменами.

1908 рік – вся культура і освітня діяльність в Україні визнана царським урядом Росії шкідливою, «могущей вызвать последствия, угрожающие спокойствию и безопасности Российской империи».

1914 рік – російський цар Микола II ліквідує українську пресу; тисячі свідомих українців депортовано до Сибіру.

1929–1930 роки – арешт і суд 45 діячів української науки, літератури, культури за належність до «Спілки визволення України».

1932–1933 роки – спланований більшовиками штучний голодомор, унаслідок якого загинуло від 8 до 12 млн. українців.

1934 – 1941 роки – знищення архітектурно-культурних пам'яток в Україні, арешт і страта 80% національної інтелігенції.

1934 рік – розстріл у Харкові 34 літераторів, обвинувачених «в організації підготовки терористических актов против работников советской власти».

1937 рік – масовий розстріл ув'язнених на Соловках українських діячів культури й мистецтва на честь 20-річчя Жовтневої революції.

1938 рік – сталінський уряд видає постанову про обов'язкове вивчення російської мови; посилення русифікації.

1944–1955 роки – каральні акції НКВС проти сил опору Західної України (убито – понад 150 тис., заарештовано – понад 100 тис., депортовано до Сибіру – понад 200 тис. людей).

1964 рік – умисний підпал Державної публічної бібліотеки АН УРСР.

1965 рік – перша велика хвиля арештів українських діячів (П. Заливаха, Б. та М. Горині, С. Караванський, В. Мороз та ін.).

1972 рік – друга велика хвиля політичних арештів (Є. Сверстюк, Іван та Надія Світличні, І. Дзюба, М. Осадчий, В. Стус, Ігор та Ірина Калинці, О. Романюк, патріарх Володимир та десятки інших).

1977 рік – арешт і суд членів Української Гельсінської групи та ін. (М. Руденко, О. Тихий, М. Матусевич, М. Маринович, Г. Снегірьов, Л. Лук'яненко та ін.).

1979 рік – чергова хвиля арештів українських діячів (О. Бердник, Ю. Бадзьо, Ю. Литвин, М. Горбаль). Убивство композитора В. Івасюка.

1983 рік – видано постанову про так зване посилене вивчення російської мови в школах і поділ класів в українських школах для вивчення російської мови на дві групи.

1989 рік – видано постанову, яка закріплювала в Україні російську мову як офіційну загальнодержавну.

Усі ці дати свідчать про свідому мовну політику, спрямовану на знищення української мови та українського народу.

У 90-х рр. ХХ ст. після проголошення незалежності українська мова стала єдиною державною мовою в Україні. Її впроваджено в адміністративно-управлінську сферу, систему освіти, суспільне життя.

Питання мови стоїть для українців доволі гостро останні 300 років, власне від моменту втрати державності та входження до складу російської імперії. Увесь цей час українцям доводиться відстоювати право на користування своєю мовою, право на її вивчення. Наріжним каменем була мова в 2014 році на Донбасі. Російські війська заходили «рятувати» російськомовних.

Однією з умов виведення російських військ з України, окрім позаблокового військового статусу, є запровадження російської мови як другої державної. Підставою є, нібито, кількість російськомовних в Україні. Але достатньо розвести такі поняття, як мова державна, що обслуговує усі державні інституції, та мова офіційна, яка дає змогу на законодавчому рівні функціонування іншій мові, зокрема російській, у громадянському суспільстві. Статус мови національної меншини російська мова в Україні мала завжди, на відміну від української в Росії. Російськомовні садочки, школи, медіа були в Україні завжди. Тож права російськомовних громадян Україна забезпечила сповна.

Українська мова і давня державна історія є чинниками об'єднання української нації. Є маркерами національної самоідентифікації. Від лютого 2022 року російське керівництво та російські війська поставили остаточну і переконливу крапку в мовному питанні України: 83% українців за те, аби в Україні була єдина державна мова – українська. (Соціологічна група «Рейтинг», 19.03.2022). Така думка домінує в усіх макрорегіонах, вікових та мовних групах. За останнє десятиліття спостерігається стала динаміка зростання кількості тих, хто вважає українську мову рідною: з 57% у 2012 році до 76% у 2022 році. помітні зміни у мовній самоідентифікації відбулися між 2012–2016 роками (Соціологічна група «Рейтинг», 19.03.2022). Отже, рівень мовної самоідентифікації українців стабільно зростає. Війна як виклик для всього суспільства тільки

прискорить цей процес. Українська мова як один із наріжних каменів державності сьогодні лише зміцнюється і лінії протистояння у цьому питанні зникають. Тому варто сформувати у молодого покоління ще й стабільні знання про історію рідної мови.

**Висновки.** Ми свідомі того, що факти з історії мови рідного народу непросто подати на уроці, перебіг якого підпорядкований певній програмі, вони можуть виявитися складними і для вчителів, і для учнів. Проте переконані, що вчитель знайде час, форми, методи і засоби, які допоможуть усвідомлювати складні наукові, суспільні, історичні факти і явища у доступній для розуміння учнем формі.

Також пропонуємо задля досягнення максимальних освітніх успіхів під час висвітлення важливих аспектів історії української мови для формування об'єктивних і доволі конкретних знань учнів увести в шкільну програму з української мови такі змістові компоненти:

1. Жива розмовна українська мова та літературна українська мова (формування знань про праслов'янські витоки живомовної української традиції та становлення писемної літературної мови з прийняттям Київською Руссю християнства, уявлення про давні форми існування мови: первісну – усну та пізнішу, похідну – писемну).

2. Періодизація розвитку літературної мови (формування знань про давність нашої писемної традиції, яка постала задовго до творчості Івана Котляревського та Тараса Шевченка).

3. Пам'ятки української писемності (розгляд писемної традиції на прикладі текстів різних жанрів та стилів).

4. Етніміми (етнічні назви) Русь та Україна (формування самоідентифікації та самосвідомості українців упродовж віків через аналіз державних найменувань; усвідомлення особливостей використання цих назв державами-сусідами).

5. Українська мова на мовній карті світу (формування престижу української мови у користувачів).

6. Про факти лінгвоциду української мови та утисків українців (формування історичної пам'яті засобами мовної історії).

7. Про статус державної мови в Україні (формування уявлення про правовий статус української мови як обов'язкового засобу спілкування у публічних сферах суспільного життя держави).

Історико-лінгвістичний складник на уроках української мови необхідний. У цьому переконали наша історія і наше сьогодні. Він сприятиме розвитку в учнів лінгвістичної, історичної та політичної ерудиції, дасть змогу побачити життя рідної мови, давню історію, традиції, форми існування мови, уможливить формування української ідентичності, історичної пам'яті, виховуватиме в учнів переконливе уявлення, що українці – частина слов'янського європейського світу. Способами і засобами уведення такого складника можуть стати екскурсії (реальні та віртуальні) до музеїв, бібліотек та наукових інституцій, перегляд документальних та художніх фільмів, уроки-дискусії, лекторії, робота з текстом окремої пам'ятки української мови. Форми та способи уведення такої інформації в навчальний процес потребують подальшого обговорення, дослідження та обґрунтування.

### Використані джерела

- Видайчук, Т.Л. (2015). Значення історико-лінгвістичних дисциплін у системі підготовки вчителя-філолога. Педагогічний процес: теорія і практика. зб. наук. праць. Вип. 1–2, 67–71.
- Видайчук, Т.Л. (2017). Формування історичної пам'яті в учнів старших класів засобами підручників української мови. *Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць*. Київ. Педагогічна думка, 19. 47–57.
- Видайчук, Т.Л. (2021). Історія української мови у вимірах освітнього процесу початку ХХ століття. Мова: класичне – модерне – постмодерне. 7, 50–67. <https://doi.org/10.18523/icmp2522-9281.2021.7.50-67>.
- Довбня, Л.Е. (2013). Історія української мовознавчої думки в педагогічній системі підготовки вчителя-філолога. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»*, 28, 89–94.

- Ермоленко, С.Я. (2007). Мова і українознавчий світогляд. Київ. НДІУ.
- Ермоленко, С.Я., Мацько, Л.І. (1994). Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови. *Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах*. 7, 28–33.
- Ісаєвич, Я.Д. (2001). Мовний код культури. <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult211.htm>
- Казакевич, О. (2018). Українська мова, нація та ідентичність у міжімперському просторі (друга половина XIX – початок XX століття). Київ; Вінниця: Нілан-ЛТД.
- Куземська, Г. (2014). Нездолання Україна: Хроніка нищення української Церкви, мови, культури, народу. Київ. Фенікс. <https://parafia.org.ua/biblioteka/istoriya-mova/nezdolanna-ukrajina>
- Масенко, Л.Т. (ред.). (2005). Українська мова у XX сторіччі: історія лінгвоциду. Документи і матеріали. Київ. Києво-Могилянська академія.
- Пентилюк, М.І., Нікітіна, А.В., Горошкіна, О.М. (2004). Концепція когнітивної методики навчання української мови. *Дивослово: Українська мова й література в навчальних закладах*. 8, 5–10.
- Півторак, Г. П. (2014b). Що таке «Русь», «Росія», «Малоросія» і як ми втратили своє споконвічне ім'я. *Півторак Г.П. Українці: звідки ми і наша мова: дослідження, факти, документи*. Київ. ПАТ «Віпол». 99–118.
- Півторак, Г.П. (2014 а). Українці: звідки ми і наша мова: дослідження, факти, документи. Київ. ПАТ «Віпол».
- Потапенко, О.І. (2017). Лінгвоконцептологія: монографія. Київ. Кафедра.
- Селезньов, В. (2016). Мовні війни. Міф про зіпсованість української мови. Харків: Віват.
- Семенов, О., Базиль Л. (2008). Мовно-літературна освіта в Україні: погляд крізь роки. Київ. Фенікс.
- Соціологічна група «Рейтинг», (2022). Шосте загальнонаціональне опитування: Мовне питання в Україні (19 березня 2022 року) [https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language\\_issue\\_in\\_ukraine\\_march\\_19th\\_2022.html](https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language_issue_in_ukraine_march_19th_2022.html)).
- Субтельний, О. (1991). Україна: історія. Переклад з англійської Ю. Шевчука. Вступна стаття В. Кульчицького.– Київ. Либідь.
- Тищенко, К. (2012). Всеслов'янські складники української мови. [https://web.archive.org/web/20121202133102/http://img.tyzhden.ua/Content/PhotoAlbum/2012/10\\_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf](https://web.archive.org/web/20121202133102/http://img.tyzhden.ua/Content/PhotoAlbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf)
- Хижняк, З. (2009). Культурно-світне життя України XVI–XVIII століть. Народне мистецтво. 3–4, 32–40.
- Шевельов, Ю. (1996). Чому общеруский язык, а не виборуська мова? З проблем східнослов'янської глотогонії. *Ермоленко, С., Мойсієнко А. (ред.). Історія української мови: Хрестоматія*. Київ. Либідь. С. 191–205.
- Шевельов, Ю. (2002). Історична фонологія української мови. Харків. АКТА.

## References

- Vydaichuk, T.L. (2015). Znachennia istoryko-linhvistychnykh dystsyplin u systemi pidhotovky vchytelia-filoloha. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*. zb. nauk. prats. Vyp. 1–2, 67–71. (in Ukrainian).
- Vydaichuk, T.L. (2017). Formuvannia istorychnoi pamiaty v uchniv starshykh klasiv zasobamy pidruchnykiv ukrainskoi movy. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*: zb. nauk. prats. Kyiv. Pedahohichna dumka, 19. 47–57. (in Ukrainian).
- Vydaichuk, T.L. (2021). Istorii ukrainskoi movy u vymirakh osvithnoho protsesu pochatku KhKh stolittia. *Mova: klasychne – moderne – postmoderne*. 7, 50–67. <https://doi.org/10.18523/lcmp2522-9281.2021.7.50-67>. (in Ukrainian).
- Dovbnia, L.E. (2013). Istorii ukrainskoi movoznavchoi dumky v pedahohichnii systemi pidhotovky vchytelia-filoloha. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»*. 28, 89–94. (in Ukrainian).
- Iermolenko, S. Ia. (2007). Mova i ukrainoznavchyi svitohliad. Kyiv. NDIU. (in Ukrainian).
- Iermolenko, S. Ia., Matsko, L.I. (1994). Navchalno-vykhovna kontseptsiiia vyvchennia ukrainskoi (derzhavnoi) movy. *Dyvoslovo: Ukrainska mova y literatura v navchalnykh zakladakh*. 7, 28–33. (in Ukrainian).
- Isaievych, Ya.D (2001). Movnyi kod kultury. <http://litopys.org.ua/istkult2/ikult211.htm> (in Ukrainian).
- Kazakevych, O. (2018). Ukrainska mova, natsiia ta identychnist u mizhimperskomu prostori (druha polovyna KhKh – pochatok KhKh stolittia). Kyiv; Vinnytsia: Nilan-LTD. (in Ukrainian).

- Kuzemska, H. (2014). *Nezdolanna Ukraina: Khronika nyschennia ukrainskoi Tserkvy, movy, kultury, narodu*. Kyiv. Feniks. <https://parafia.org.ua/biblioteka/istoriya-mova/nezdolanna-ukrajina> (in Ukrainian).
- Masenko, L.T. (red.). (2005). *Ukrainska mova u KhKh storichchi: istoriia linhvotsydu. Dokumenty i materialy*. Kyiv. Kyievo-Mohylianska akademiia. (in Ukrainian).
- Pentyliuk, M.I., Nikitina, A.V., Horoshkina, O.M. (2004). *Kontseptsiiia kohnityvnoi metodyky navchannia ukrainskoi movy. Dyvoslovo: Ukrainska mova y literatura v navchalnykh zakladakh*. 8, 5–10. (in Ukrainian).
- Pivtorak, H. P. (2014b). *Shcho take «Rus», «Rosiiia», «Malorosiiia» i yak my vtratyly svoie spokonvichne imia. Pivtorak H. P. Ukraintsi: zvidky my i nasha mova: doslidzhennia, fakty, dokumenty*. Kyiv. PAT «Vipol». 99–118. (in Ukrainian).
- Pivtorak, H.P. (2014 a). *Ukraintsi: zvidky my i nasha mova: doslidzhennia, fakty, dokumenty*. Kyiv. PAT «Vipol». (in Ukrainian).
- Potapenko, O.I. (2017). *Linhvokontseptolohiia: monohrafiia*. Kyiv. Kafedra. (in Ukrainian).
- Seleznov, V. (2016). *Movni viiny. Mif pro zipsovanist ukrainskoi movy*. Kharkiv: Vivat. (in Ukrainian).
- Semenoh, O., Bazyl L. (2008). *Movno-literaturna osvita v Ukraini: pohliad kriz roky*. Kyiv. Feniks. (in Ukrainian).
- Sotsiolohichna hrupa «Reitynh», (2022). *Shoste zahalnonatsionalne opytuvannia: Movne pytannia v Ukraini (19 bereznia 2022 roku)* [https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language\\_issue\\_in\\_ukraine\\_march\\_19th\\_2022.html](https://ratinggroup.ua/research/ukraine/language_issue_in_ukraine_march_19th_2022.html). (in Ukrainian).
- Subtelnyi, O. (1991). *Ukraina: istoriia. Pereklad z anhliiskoi Yu. Shevchuka. Vstupna stattia V. Kulchytskoho.*–Kyiv. Lybid. (in Ukrainian).
- Tyshchenko, K. (2012). *Vseslovianski skladnyky ukrainskoi movy*. [https://web.archive.org/web/20121202133102/http://img.tyzhden.ua/Content/PhotoAlbum/2012/10\\_12/04/tyshchenko/tyshchenko.pdf](https://web.archive.org/web/20121202133102/http://img.tyzhden.ua/Content/PhotoAlbum/2012/10_12/04/tyshchenko/tyshchenko.pdf) (in Ukrainian).
- Khyzhniak, Z. (2009). *Kulturno-svitnie zhyttia Ukrainy XVI–XVIII ctolit. Narodne mystetstvo*. 3–4, 32–40. (in Ukrainian).
- Shevelov, Yu. (1996). *Chomu obshcheruskyi yazyk, a ne vibchoruska mova? Z problem skhidnoslovianskoi hlothonii*. Yermolenko, S., Moisiienko A. (red.). *Istoriia ukrainskoi movy: Khrestomatiia*. Kyiv. Lybid. S. 191–205. (in Ukrainian).
- Shevelov, Yu. (2002). *Istorychna fonolohiia ukrainskoi movy*. Kharkiv. AKTA. (in Ukrainian).

**Tetiana Vydaichuk**, *Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Ukrainian Language, Borys Hrinchenko University of Kyiv.*

**Research interests:** *history of the Ukrainian language, problems of ethnoglotogenesis*

#### ASPECTS OF THE HISTORY OF THE UKRAINIAN LANGUAGE AS A MEANS OF FORMING NATIONAL IDENTITY AND HISTORICAL MEMORY

The article is devoted to the analysis of the facts of the history of the Ukrainian language that will contribute to the formation of national identity and historical memory of students during the study of the Ukrainian language, namely: formation of knowledge about the origins of living spoken Ukrainian, Ukrainian language and writing, about entonyms about Ukrainians as a means of political and national identification, about the Ukrainian language on the language map of the world, about the facts of linguicide of the Ukrainian language, about the legal status of the state language in Ukraine.

The study identifies the reasons for the need to introduce a historical and linguistic component in the school curriculum for the study of the Ukrainian language.

The main idea of the article is the idea that the history of any language is always an ethno-political issue, because language is the main ethnic feature; language unites a nation, distinguishes it from other nations, even closely related ones; the common language, culture, national worldview, self-consciousness are formed gradually and together with the language are the essential features of the nation. But the lack of deep professional knowledge, lack of research experience, inability to operate with historical facts and sources, neglect of generally accepted historical and linguistic



dogmas lead to manipulation, to the emergence of «fabulous and mythical» ideas about the history of the people and their language. Drawing students' attention to the important aspects of the origin and development of the Ukrainian language, the history of its functioning (not always free) is a guarantee of a conscious and critical attitude to national history, promoting national identity and patriotism.

Article of interdisciplinary linguodidactic, historical-linguistic and sociolinguistic orientation; its task is to help the teacher of the Ukrainian language in explaining the facts of the historical past of the Ukrainian language.

**Keywords:** Ukrainian language, history of Ukrainian language, language didactics, national identity, historical memory, study of Ukrainian language at school.





**Дмитро Пузіков** – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** освітньо-педагогічне прогнозування, прогнозування змісту повної загальної середньої освіти, компетентнісний підхід в освіті, освітні інновації, інноваційний розвиток закладу загальної середньої освіти, методика навчання суспільствознавчих дисциплін.

✉ [dmitp@ukr.net](mailto:dmitp@ukr.net)

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-2630-6924>

УДК 373.5.014;303.444:005.412

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-64-72>

## ЧИННИКИ ВПЛИВУ НА ПРОЄКТУВАННЯ ЗМІСТУ ПОВНОЇ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ПРОГНОЗНІ СЦЕНАРІЇ ЙОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ВІЙНИ

**Анотація.** У статті розглянуто перспективи розвитку змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни. Автор обґрунтовує необхідність окремих кількісних і якісних змін у цьому змісті, які відповідатимуть актуальним і майбутнім запитам держави і суспільства, що зумовлені війною, перспективами довготривалого військово-політичного, економічного і культурного протистояння російській агресії, необхідністю розвитку української економіки, науки, культури, євроінтеграційними процесами та євроатлантичним співробітництвом України. Виокремлено й описано основні групи чинників впливу на проектування змісту повної загальної середньої освіти в умовах війни, а саме: управлінсько-політичні, науково-технічні, технологічні, військово-технічні, економічні, соціокультурні, військово-патріотичні, освітньо-громадські, міжнародні. На цій основі автор вказує на доцільність окремих змін у змісті повної загальної середньої освіти, що актуалізують процес проектування його в умовах війни.

Презентовано прогнозні сценарії розвитку змісту повної загальної середньої освіти в умовах війни (песимістичний, реалістичний, оптимістичний), в яких ураховано можливі конфігурації кількісних і якісних параметрів чинників впливу на процес проектування означеного змісту. Оптимістичний сценарій передбачає швидке (упродовж 2–3 років) системне оновлення змісту повної загальної середньої освіти відповідно актуальних і перспективних потреб нашої держави і суспільства, зумовлених російсько-українською війною, необхідністю швидкого військового, економічного, наукового, освітнього розвитку України. Утілення цього сценарію стане можливим у разі, якщо: буде прийнято необхідні політичні й управлінські рішення, ухвалено відповідні директивні документи; буде профінансовано конструювання, експериментальну апробацію і впровадження оновленого змісту; наукова й освітня спільноти, громадськість активно залучатимуться до оновлення означеного змісту, висуватимуть спільноти, обговорюватимуть проектні рішення, пропонуватимуть методичні розробки; буде проаналізовано й ураховано міжнародний досвід, залучено міжнародні освітні ресурси, здійснюватиметься міжнародне освітнє співробітництво з означеної проблеми.

**Ключові слова:** розвиток змісту освіти; чинники впливу на проектування змісту освіти; сценарії розвитку змісту освіти; повна загальна середня освіта; російсько-українська війна.

**Постановка проблеми.** Наслідки військової агресії росії проти України, російсько-української війни позначилися і, на жаль, ще тривалий час позначатимуться на вітчизняній системі освіти. Війна актуалізувала й загострила важливі проблеми, що накопичувалися у сфері освіти, та створила нові. Однією з них є необхідність проєктування змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти відповідно до освітніх запитів держави і суспільства, що породжені війною.

Розв'язання поставленої проблеми тісно пов'язане з виконанням важливих наукових і практичних завдань. Насамперед, це розвиток теорії навчання й освіти (дидактики), теорії змісту освіти, освітньо-педагогічної прогностики, які утворюють теоретико-методологічні засади дослідження. Прикладне значення цієї проблеми нерозривне із забезпеченням належного внеску вітчизняних шкіл у перемогу України над росією, що передбачає надання здобувачам якісної повної загальної середньої освіти, зміст якої, серед іншого, відповідатиме суспільним вимогам (інформаційним, економічним, науково-технічним, технологічним, соціокультурним тощо), зумовленим війною.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема проєктування змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти відповідно до освітніх запитів держави і суспільства, спричинених війною, є недостатньо вивченою, що зумовлює актуальність цього дослідження.

Вплив війни на систему освіти, функціонування закладів освіти розглядається в публікаціях багатьох зарубіжних учених, а саме: S. Bell & F. Huebler (визначення й вивчення кількісних показників впливу збройних конфліктів на освіту в 25 країнах світу, S. Bell & F. Huebler, 2011), L. Cervantes-Duarte & A. Fernández-Cano (вплив збройних конфліктів на заклади освіти і педагогічних працівників, L. Cervantes-Duarte & A. Fernández-Cano, 2016), G. Giordano (вивчення історичного досвіду трансформації системи шкільної освіти США в умовах Другої світової війни (G. Giordano, 2004), холодної війни (A. Hartman, 2011), P. Justino, L. Marinella & S. Paola (довго- й короткострокові результати впливу війни на освіту, P. Justino, L. Marinella & S. Paola, 2014), M. N. Agbor, M. A. Etta & H. M. Etonde, (вплив збройного конфлікту на викладання й учіння, M. N. Agbor, M. A. Etta & H. M. Etonde, 2022) та ін.

Зарубіжні вчені вказують на значний негативний вплив війни, збройних конфліктів на розвиток і функціонування системи освіти загалом, системи загальної середньої освіти зокрема (наприклад, S. Bell & F. Huebler, 2011). Однак у цих наукових публікаціях можна також виділити приклади посилення уваги органів влади до якості повної загальної середньої освіти, до реформування її змісту (G. Giordano, 2004; A. Hartman, 2011), зумовлені потребами держави і суспільства, спричиненими війною.

Різні аспекти оновлення змісту освіти, проєктування кількісних і якісних змін у змісті повної загальної середньої освіти розглядаються в наукових працях Л. Березівської, Н. Бібік, В. Бондаря, В. Льченко, В. Кизенка, О. Ляшенка, В. Редька, О. Савченко, О. Сухомлинської, О. Топузова та інших українських учених.

Чинники впливу на розвиток змісту повної загальної середньої освіти виокремлено в наукових публікаціях Л. Березівської, Л. Бондар, В. Льченко, Г. Кільової, Т. Коршевнок, В. Кушніра, О. Прохоренка, Д. Пузікова, О. Топузова та ін. Основні групи чинників розвитку змісту загальної середньої освіти (науково-технічні, економічні, соціокультурні, управлінсько-політичні, міжнародні) обґрунтовано й описано в науковій публікації О. Топузова і Д. Пузікова (O. Topuzov & D. Puzikov, 2018).

Прогнозні сценарії розвитку системи загальної середньої освіти України (оптимістичний, реалістичний з позитивними профільними показниками, реалістичний з позитивними фоновими показниками, песимістичний розглянуто в публікації Д. Пузікова (Д. Пузіков, 2018).

У наукових публікаціях вітчизняних учених, проаналізованих автором, не виокремлені чинники впливу на проєктування змісту повної загальної середньої освіти в умовах війни, не презентовані прогнозні сценарії його розвитку, що зумовлює актуальність цього дослідження.

**Метою статті** є визначення та опис основних груп чинників впливу на проєктування змісту повної загальної середньої освіти, розроблення прогнозних сценаріїв розвитку цього змісту в умовах російсько-української війни.

**Основні методи дослідження.** Головна методологічна ідея статті – це обґрунтування доцільності оновлення змісту повної загальної середньої освіти відповідно до освітніх запитів нашої держави і суспільства, зумовлених війною. Засобом цього оновлення стане педагогічне проєктування.

Дослідження здійснювалося на методологічних засадах системного та комплексного підходів. Для виокремлення чинників впливу на проєктування змісту повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни використано метод аналізу наукових літературних джерел. Для формулювання власних наукових положень і висновків дослідження використовувалися теоретичні методи наукового дослідження (структурно-генетичний аналіз, синтез, теоретичне узагальнення).

Для розроблення прогностичних сценаріїв розвитку змісту повної загальної середньої освіти в умовах війни використано інструментарій освітньо-педагогічної прогностики, метод прогностичних сценаріїв.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Повномасштабна російсько-українська війна, що розпочалася 24 лютого 2022 року докорінно змінила життя нашої держави і суспільства. Для України сповна актуалізувалися багатовікові ризики й небезпеки, породжені географічною близькістю агресивних і аморальних московитів, які прагнуть відродити найгірші практики середньовіччя у ХХІ ст. Для збереження свого суверенітету й територіальної цілісності, визволення поневолених Україна мусить перемогти й перемає в цій війні. Однак а ні військова поразка, а ні зміна керівництва, а ні демілітаризація росії не можуть гарантувати Україні мирного життя, допоки переважна більшість московитів є носіями агресивної імперської ідеології, якою проголошується геноцид українців і знищення нашої держави. На жаль, це переконливо доводить приклад нетривалої демократизації росії у 90-тих роках минулого століття. Тому, якщо Україна хоче миру, вона мусить готуватися до тривалого й важкого протистояння з агресором, яке відбуватиметься не лише у військовій, але й в усіх інших сферах суспільного життя і державного будівництва. Запорукою перемоги України в цьому протистоянні, яке може тривати десятки й навіть сотні років, є як подальша розбудова боездатних Збройних Сил, так і збереження духовного єднання нашого суспільства, української культури, створення конкурентоздатної високотехнологічної економіки, адаптованої до воєнних умов, розвиток науки, освіти, мистецтва.

Ключову роль у реалізації цих завдань має відігравати вітчизняна система освіти, зокрема повна загальна середня освіта, що виховує патріотизм, формує громадянськість, закладає основи життєвого й професійного самовизначення особистості, забезпечує становлення і розвиток її ключових компетентностей, готує людину до захисту Батьківщини. Досягнення цілей повної загальної середньої освіти забезпечується добором її змісту, який виконує «системотвірну функцію» стосовно «вибору форм організації», «проєктування структури» освітнього процесу (В. Бондар, 2017, с. 44). Отже, якщо ми наголошуємо на важливості результатів цього рівня освіти для забезпечення економічної і військової сили України, нашої перемоги над агресором, то в її змісті доцільно закладати нові складники, змінювати його структуру задля повнішого врахування в ньому освітніх запитів держави і суспільства, спричинених війною. Тим більше, що процес розвитку, оновлення змісту повної загальної середньої освіти є перманентним, що створює як можливості, так і породжує певні організаційні й методичні питання.

Війна поклала край суперечкам, які точилися між науковцями, представниками центральних і місцевих органів управління освітою й освітянами стосовно цілей і пріоритетних напрямів розвитку, реформування змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти. Головна мета її реформування освіти в умовах війни – це забезпечення його відповідності «актуальним і перспективним потребам суспільства» (О. Савченко, 2021), що пов'язані зі збереженням суверенітету і територіальної цілісності України, повною й остаточною перемогою над російським агресором, розвитком української культури, науки, економіки, Збройних Сил, потребами європейської та євроатлантичної інтеграції.

Доцільно виокремити й проаналізувати основні групи чинників, які становитимуть прогностичне тло розвитку змісту повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української

війни. У науково-педагогічній літературі виокремлено науково-технічні, економічні, соціокультурні, управлінсько-політичні, міжнародні чинники розвитку змісту загальної середньої освіти (О. Топузов, Д. Пузіков, 2018). Війна, розв'язана росією проти України, змушує доповнити цей перелік військово-патріотичними, військово-технічними і технологічними, освітньо-громадськими чинниками. Розглянемо їх детальніше.

До *управлінсько-політичних чинників* належать державна освітня політика і пов'язана з нею нормативно-правова база, серед якої, насамперед, доцільно виділити директивні документи, що затверджуються з метою встановлення державних вимог до змісту повної загальної середньої освіти. До таких документів належать державні стандарти цього рівня освіти (початкової, базової середньої, профільної середньої освіти), відповідні типові освітні програми, модульні навчальні програми предметів (інтегрованих курсів). Можна вести мову про модернізацію змісту повної загальної середньої освіти в цілому (виділення та імплементацію нових ключових компетентностей і наскрізних умінь, потреба в яких породжена війною, наприклад, компетентності захисника України); про внесення окремих кількісних/якісних змін до освітніх галузей (коригування/імплементацію нових загальних результатів навчання, деталізацію їх у конкретних результатах навчання та орієнтирах для оцінювання), розроблення нових інтегрованих (спеціальних) курсів; про оновлення змісту навчальних предметів, курсів/інтегрованих курсів (перегляду відповідних навчальних (модельних навчальних) програм); про внесення змін до розділів (тем) навчальних предметів/курсів, інтегрованих курсів. Останні рішення державних органів управління освітою свідчать про посилення їхньої уваги до оновлення змісту повної загальної середньої освіти. Наприклад, про зростання значущості громадянської та історичної освітньої галузі, «принципову важливість історії України під час війни» (С. Шкаралет). Можна спрогнозувати, що найближчим часом постане питання реструктурування й виокремлення нових громадянських та соціальних компетентностей здобувачів повної загальної середньої освіти, що посилюватимуть здатність особистості успішно протидіяти викликам війни (зокрема збройній агресії московитів у довгостроковій перспективі), долучатися до євроінтеграційних процесів. На часі реформування змісту освітньої галузі фізичної культури, реалізація якої повинна якісно краще забезпечувати збереження здоров'я і фізичний розвиток учнівства, повніше сприяти допризовній підготовці юнаків.

Необхідно зауважити, що міра впливу управлінсько-правових чинників напряму залежатиме від можливостей належного фінансування державою і територіальними громадами в умовах війни як розвитку вітчизняної системи освіти загалом, так і заходів з проєктування і впровадження оновленого змісту повної загальної освіти зокрема.

*Освітньо-громадські чинники* пов'язано з ініціативами освітян і науковців, результатами освітнього партнерства закладів загальної середньої освіти (Топузов, 2021), що втілюватимуться в проєктах оновлення варіативного складника змісту повної загальної середньої освіти. Законодавче закріплення принципів автономії школи, академічної свободи вчительства дає підстави сподіватися, що українські педагогічні працівники не залишатимуться осторонь проблеми оновлення змісту повної загальної середньої освіти відповідно до запитів держави і суспільства, породжених війною. Українські вчителі можуть відіграти величезну позитивну роль у проєктуванні варіативного складника цього змісту, якщо вони ініціюватимуть і братимуть активну участь у створенні відповідних інтегрованих і спеціальних курсів, процесах їх експериментальної апробації і впровадження, долучатимуться до створення методичного й організаційно-методичного забезпечення таких розробок.

Значення *науково-технічних чинників* важко переоцінити. Наука є провідним фактором суспільного поступу, загалом, і розвитку освіти, зокрема. Війна ще раз переконливо продемонструвала значення результатів вітчизняних прикладних і фундаментальних наукових досліджень для забезпечення обороноздатності й економічного розвитку України, конкурентоздатності вітчизняного виробництва. Постають завдання збереження й відродження вітчизняних наукових шкіл (наприклад, інженерної), пошуку й підготовки майбутніх науковців тощо. Основа для успішного виконання цих завдань закладається в освітньому процесі закладів системи загальної середньої освіти України.

*Технологічні чинники* пов'язані з сучасними технологіями (інформаційно-комунікаційними, космічними, транспортними, виробничими, військовими, медичними, соціальними тощо), створеними в економічно розвинених країнах світу. Технологічність виробництва є ознакою розвиненості економіки країни. Тому здатність створювати й поширювати технології – це одна з найважливіших ознак статусності та конкурентоспроможності держави на світовій арені. Війна суттєво посилила потребу України в найсучасніших технологіях, а головне – у фахівцях, підготовлених до застосування цих розробок, спроможних удосконалювати їх, готувати собі зміну. Підготовка таких фахівців розпочинається в закладах загальної середньої освіти, а для представників деяких професій – може успішно здійснюватися в них. Однак постає питання розширення мережі, змістового наповнення профільної середньої освіти професійного спрямування (особливо в школах у великих містах). Сьогоднішні випускники вже завтра здійснюватимуть свій життєвий і професійний вибір, вийдуть на ринок праці, стануть до лав Збройних Сил України. Оволодіння здобувачем/здобувачкою повної загальної середньої освіти певною робітничою професією – це запорука зростання його(її) конкурентоспроможності на ринку праці, суттєва допомога у визначенні та оволодінні солдатами строкової служби певною військовою спеціальністю. Таким чином, виникає питання оптимізації, наближення до вимог реального життя змісту профільної середньої освіти, можливим вирішенням якого може стати надання йому профільно-професійної спрямованості (поєднання здобуття юнацтвом профільної середньої освіти зі здобуттям певної робітничої професії, необхідної на ринку праці, пов'язаної з певною військовою спеціальністю).

Зростання значення *військово-технічних чинників* породжено війною. Йдеться про державні й суспільні потреби, запити Збройних Сил України, які стосуються як допризовної військової підготовки юнаків, так і ширше, рівня сформованості їхніх компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій, національно-патріотичної і військово-патріотичної вихованості вчорашніх випускників закладів загальної середньої освіти України. Сучасні військові технології, нагальна необхідність в оволодінні західною військовою технікою висувають суттєві вимоги до рівня сформованості ключових компетентностей солдат-призовників і контрактників, основи яких закладаються в процесі здобуття повної загальної середньої освіти (здатності спілкуватися іноземними мовами, математичної, інформаційно-комунікаційної, компетентностей у галузі природничих наук, техніки і технологій тощо). Отже, виникає потреба в переосмисленні й перегляді державних вимог до структури й компонентного складу цих компетентностей, внесенні змін до відповідних директивних документів, створенні необхідних навчальних і методичних матеріалів, розробленні сучасного організаційно-методичного забезпечення. І надзвичайно важливо, щоб до виконання цих завдань долучалися військові фахівці.

*Економічні чинники* пов'язані, насамперед, із необхідністю адаптувати економіку України до умов війни, до можливого довготривалого протистояння з російським агресором, а також їх породжують очікування й перспективи європейської інтеграції України, необхідність відбудови конкурентоспроможної економіки нашої Батьківщини, яка матиме сучасну промисловість, широкі можливості для підприємницької діяльності. Реалізація цих завдань зумовлює посилений інтерес держави і суспільства до забезпечення економічної і фінансової грамотності, розвитку інноваційності й підприємливості випускників шкіл, внесення відповідних корективів до змісту повної загальної середньої освіти.

*Соціокультурні чинники* зумовлені суттєвим посиленням інтересу населення України (зокрема нашого учнівства) до рідної української мови, культури та мистецтва, історії України, їх значенням для становлення національної ідентичності в малолітніх і неповнолітніх громадян України в умовах російської агресії. Цей інтерес зумовлює доцільність посилення українознавчої спрямованості змісту повної загальної середньої освіти, освітніх галузей і навчальних предметів (інтегрованих курсів).

*Військово-патріотичні чинники* породжені прагненням нашого народу боронити свою свободу, незалежність і територіальну цілісність України, перемогти російських агресорів, необхідністю належної підготовки її громадян до здійснення збройного і мирного опору загарбникам.

Вплив військово-патріотичних чинників також позначатиметься на змісті повної загальної середньої освіти в цілому, усіх освітніх галузях і навчальних предметах (інтегрованих курсах). Одним із доцільних способів відображення цього впливу є конструювання компетентності захисника України, розподіл та імплементація її складників за рівнями повної загальної середньої освіти та освітніми галузями.

*Міжнародні чинники* є досить різноплановими, вони пов'язані, насамперед, з участю українських освітян і науковців у міжнародному освітньому співробітництві. До цих чинників належить фінансування педагогічних досліджень, обмін освітнім досвідом і розробками, стажування освітян і науковців, академічна мобільність тощо. Війна посилила процеси міжнародної співпраці українських освітян, увагу до них з боку світової та європейської освітньої громадськості. Десятки тисяч учителів і науковців, сотні тисяч учнів тимчасово перебувають у європейських та інших країнах світу як біженці, отримують досвід навчання в зарубіжних школах, можуть особисто ознайомитися із зарубіжним шкільництвом, спостерігати за роботою іноземних учителів. Безумовно, що найініціативніші й найдопитливіші освітяни й науковці виносять із цих випробовувань безцінний досвід, який, серед іншого, стосуватиметься змісту освіти і навчання. Цей досвід може стати підґрунтям для їхніх методичних розробок і освітніх ініціатив, що стосуватимуться оновлення змісту повної загальної середньої освіти. Принципово важливим є аналіз та врахування освітнього досвіду країн (Ізраїль, Південна Корея тощо), які тривалий час успішно відстоюють своє існування, суверенітет і територіальну цілісність у військовому (а також політичному, економічному, культурному, ідеологічному тощо) протистоянні з іншими країнами.

Означені чинники впливатимуть на запити української держави, суспільства й окремих громадян до змісту повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни. Однак зауважимо, що вплив цих чинників на вітчизняну систему освіти загалом, зміст повної загальної середньої освіти зокрема не здійснюватиметься автоматично. Урахування і втілення цього впливу вимагатиме свідомої й цілеспрямованої діяльності суб'єктів, які в межах своїх повноважень можуть змінювати цей зміст, ініціювати та обговорювати ці зміни (насамперед, ідеться про державні органи управління освітою, органи місцевого самоврядування, наукові установи, заклади загальної середньої освіти, учителів, громадські організації освітньої спрямованості та ін.).

Результати застосування методу прогнозних сценаріїв дають підстави виділити три можливих варіанти (сценарії) розвитку змісту загальної середньої освіти в умовах війни, а саме: песимістичний, реалістичний, оптимістичний. Реалізація певного сценарію залежатиме від кількісних і якісних показників впливу цих чинників на процес проектування змісту повної загальної середньої освіти, взаємодії між ними.

*Песимістичний сценарій* є, за своєю суттю, неприйнятний. Цей сценарій передбачатиме, що російсько-українська війна не вплине на розвиток змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти, або цей вплив буде занадто повільним і несуттєвим, або навіть негативним (можливе згорання вже закладених змін, пов'язаних із упродовженням Нової української школи через зменшення фінансування). Необхідні політичні й управлінські рішення не будуть ухвалені (органи державної влади займатимуться важливішими військовими, економічними й гуманітарними проблемами). Не справдяться очікування щодо самоорганізації наукової й освітянської спільнот, вони не ініціюватимуть оновлення вказаного змісту. Війна з росією може затягуватися, переходити в позиційну фазу, і московитські нелюди продовжуватимуть руйнування інфраструктури України (у т.ч. освітньої) ракетними обстрілами. Фінансування освіти може обмежуватися через необхідність збільшення військових витрат і зменшення бюджетних надходжень унаслідок руйнування агресорами української економіки. Міжнародне освітнє співробітництво у сфері освіти спрямовуватиметься на реалізацію інших, більш нагальних завдань.

*Реалістичний сценарій* передбачатиме реалізацію лише окремих, найважливіших у воєнних умовах напрямів оновлення змісту повної загальної середньої освіти, наприклад, пов'язаних із посиленням його українознавчої спрямованості, військово-патріотичним вихованням, допризовною військовою підготовкою, наданням першої медичної допомоги тощо. Політичні й управлінські рі-

шення стосуватимуться саме цих складників повної загальної середньої освіти. Діяльність наукової і освітянської спільнот, спрямована на оновлення змісту повної загальної середньої освіти може мати несистемний характер, однак ініціативи освітян, що стосуватимуться окремих проблемних питань і методичних розроблень стануть успішними. Міжнародне співробітництво у сфері повної загальної середньої освіти не стосуватиметься розв'язання саме цієї проблеми, але його окремі прикладні результати матимуть позитивне значення для цього процесу, будуть упроваджені.

*Оптимістичний сценарій.* Зміст повної загальної середньої освіти буде оновлено, але цей процес здійснюватиметься поступово, упродовж кількох років. Україна виграє війну впродовж поточного 2022 року, відновить свою територіальну цілісність, але військово-політичне та економічне протистояння з російським агресором (можливо, у формі «холодної» війни) зберігатиметься. Протистояння переходитиме в довготривалу фазу (за зразком арабо-ізраїльського конфлікту, конфлікту між Північною Кореєю та Південною Кореєю). Це спонукатиме керівництво України ухвалити комплекс політичних і управлінських рішень, спрямованих на подальше посилення обороноздатності нашої держави, забезпечення ефективності й конкурентоспроможності вітчизняної економіки на європейському й світовому ринках, розвиток науки, освіти, культури. Ці рішення, серед іншого, стосуватимуться оновлення змісту повної загальної середньої освіти, приведення його у відповідність до актуальних і перспективних запитів держави і суспільства, пов'язаних із розвитком нашої держави, протидією російській агресії. Наукова й освітня спільноти підтримають ці рішення відповідними науковими й методичними розробками, які забезпечуватимуть реалізацію автономії закладів загальної середньої освіти, академічної свободи педагогічних працівників. Держава й територіальні громади зможуть профінансувати необхідну наукову, дослідно-експериментальну й методичну роботу. Заходи міжнародного співробітництва дадуть змогу вивчити й урахувати необхідний міжнародний освітній досвід (насамперед, ізраїльській та південнокорейській), залучити міжнародних експертів.

**Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.** Повномасштабна агресія росії, спричинена нею російсько-українська війна ставлять перед нашою державою низку важливих військових, економічних, науково-технічних, культурно-ідеологічних та інших завдань. Одним із механізмів, необхідних для успішної реалізації цих завдань, є освітній, що забезпечує підготовку громадян України до їх виконання, формування у здобувачів необхідних ключових і професійних компетентностей та умінь. Однак вітчизняну систему освіти ще необхідно спрямувати на виконання цих завдань, забезпечити раціональний розподіл їх між рівнями освіти, передбачити можливість координації між ними.

Оновлення змісту повної загальної середньої освіти є однією з ключових проблем забезпечення відповідності цього рівня освіти державним запитам і суспільним потребам, породженим війною. До основних груп чинників впливу на оновлення змісту повної загальної середньої освіти в умовах російсько-української війни доцільно віднести управлінсько-політичні, освітньо-громадські, науково-технічні, технологічні, військово-технічні, економічні, соціокультурні, військово-патріотичні, міжнародні. Їх вплив має відбитися у внесенні змін на всіх ієрархічних рівнях організації змісту повної загальної середньої освіти (у цілісний зміст освіти, відображений у системі ключових компетентностей і наскрізних умінь, що розвиваються в її здобувачів), в освітні галузі, навчальні предмети/інтегровані курси, розділи і теми навчальних предметів). Змістовим наповненням цих змін можуть стати нові компетентності (наприклад, захисника України) і наскрізні вміння, оновлені очікувані результати навчання й орієнтири для їх оцінювання, нові інтегровані курси тощо.

Застосування методології освітньо-педагогічного прогнозування дало змогу визначити й описати кілька прогнозних сценаріїв розвитку змісту вітчизняної повної загальної середньої освіти, а саме: песимістичний, реалістичний, оптимістичний. Реалізація кожного з них залежить від кількісних та якісних характеристик, поєднання впливу цих чинників. Оптимістичний сценарій передбачає швидко (упродовж 2–3 років) системне оновлення змісту повної загальної середньої освіти відповідно актуальних і перспективних потреб нашої держави і суспільства,

зумовлених російсько-українською війною, необхідністю швидкого військового, економічного, наукового, освітнього розвитку України.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з експериментальною апробацією і впровадженням змісту повної загальної середньої освіти, який відповідатиме актуальним і майбутнім потребам нашої держави і суспільства, що породжені умовами війни, розв'язаної російськими агресорами, необхідністю подальшого військового, економічного, культурного розвитку України.

### Використані джерела

- Бондар, В.І. (2005). *Дидактика*. Київ: Либідь.
- Кизенко, В.І. (2018). *Варіативний компонент змісту освіти в основній і старшій школі: теорія і практика: монографія*. Київ: Видавничий Дім «Слово».
- Пузіков, Д.О. (2018). Prognostic model of the Ukraine system of general secondary education development: forecasting scenarios of the development. *Український педагогічний журнал*, 4 (16), 45–53. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-45-53>.
- Редько, В.Г. (2017). *Конструювання змісту підручників з іноземних мов: теорія і практика: монографія*. Київ: Педагогічна думка.
- Савченко, О.Я. (2013). *Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид.* Київ: Грамота.
- Савченко, О.Я. (2021). Зміст загальної середньої освіти. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком-Інтер.
- Топузов, О.М. (2021). *Освітнє партнерство в системі загальної середньої освіти: теорія і методологія: монографія*. Київ: Інститут педагогіки: Педагогічна думка.
- Bell, S., and Huebler, F. (2011). *The quantitative impact of conflict on education, UIS technical paper, no. 7*, UNESCO-UIS, Montreal, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002145/214576e.pdf>.
- Cervantes-Duarte, L., and Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educaree (Educare Electronic Journal)*, 20(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- Giordano, G. (2004). *Wartime Schools: How World War II Changed American Education*. New York: Peter Lang.
- Hartman, A. (2011). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Justino, P., Marinella L., and Paola S. (2014). Short- and Long-Term Impact of Violence on Education: The Case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review* 28(2): 320–53. <https://doi.org/10.1093/wber/lht007/>
- Agbor, M. N., Etta, M. A., and Etonde, H. M. (2022). Effects of armed conflicts on teaching and learning: Perspectives of secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education*, 88. doi: <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/186a09>.
- Топузов, О., and Пузіков, Д. (2018). Development of content of general secondary education: analysis of forecast background. *Education: Modern Discourses*, 1(1), 142–150. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-13>.

### References

- Bondar, V.I. (2005). *Dydaktyka*. Kyiv: Lybidj. (in Ukrainian).
- Kyzenko, V.I. (2018). *Variatyvnyj komponent zmistu osvity v osnovnij i staršij školi: teoriija i praktyka: monohrafija*. Kyjiv: Vydavnyčyj Dim «Slovo». (in Ukrainian).
- Redko, V.H. (2017). *Konstruiuvannja zmistu pidruchnykiv z inozemnykh mov: teoriia i praktyka: monohrafia*. Kyiv: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ja. (2021). *Zmist zahal'noji seredn'oji osvity. Entsyklopediia osvity*. Kyiv: Yurinkom-Inter. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ja. (2013). *Dydaktyka pochatkovoji osvity: pidruch. dlja vyshh. navch. zakl. (2nd ed.)*. Kyiv: Ghramota. (in Ukrainian).
- Puzikov, D. (2018). Prognostic model of the Ukraine system of general secondary education development: forecasting scenarios of the development. *Ukrainskyi pedahohichnyj zhurnal*, 4 (16), 45–53. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2018-4-45-53>.
- Топузов, О. (2021). *Osvitnje partnerstvo v systemi zahal'noji seredn'oji osvity: teoriija i metodolohija: monohrafija*. Kyjiv: Instytut pedahohiky: Pedahohichna dumka. (in Ukrainian).



- Bell, S., and Huebler, F. (2011). *The quantitative impact of conflict on education, UIS technical paper, no. 7*, UNESCO-UIS, Montreal, from <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002145/214576e.pdf>.
- Cervantes-Duarte, L., and Fernández-Cano, A. (2016). Impact of Armed Conflicts on Education and Educational Agents: A Multivocal Review. *Revista Electrónica Educaree (Educare Electronic Journal)*, 20(3), 1–24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>.
- Giordano, G. (2004). *Wartime Schools: How World War II Changed American Education*. New York: Peter Lang.
- Hartman, A. (2011). *Education and the Cold War: The Battle for the American School*. New York: Palgrave Macmillan.
- Justino, P., Marinella L., and Paola S. (2014). Short- and Long-Term Impact of Violence on Education: The Case of Timor Leste. *The World Bank Economic Review* 28(2): 320–53. <https://doi.org/10.1093/wber/lht007>
- Agbor, M. N., Etta, M. A., and Etonde, H. M. (2022). Effects of armed conflicts on teaching and learning: Perspectives of secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education*, 88. doi: <http://dx.doi.org/10.17159/2520-9868/i86a09>.
- Topuzov, O., and Puzikov, D. (2018). Development of content of general secondary education: analysis of forecast background. *Education: Modern Discourses*, 1(1), 142–150. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2018-1-13>.

**Dmytro Puzikov**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Innovations and Education Development Strategies Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine

**Research interests:** educational and pedagogical forecasting, forecasting the content of complete general secondary education, competency-based approach in education, educational innovations, innovative development of general secondary education, methods of teaching social sciences

#### FACTORS INFLUENCING THE DESIGN OF THE CONTENT OF COMPLETE GENERAL SECONDARY EDUCATION AND FORECASTING SCENARIOS FOR ITS DEVELOPMENT IN WARTIME

The article considers the prospects for the development of the content of domestic complete general secondary education in wartime. The author substantiates the need for certain quantitative and qualitative changes in this content, which will meet the current and future demands of the state and society due to the war, prospects for long-term military-political, economic and cultural resistance to russian aggression, the need for the Ukrainian economy, science, culture, European integration processes and Euro-Atlantic cooperation of Ukraine. The main groups of factors influencing the design of the content of complete general secondary education in wartime are identified and described, namely: administrative-political, scientific-technical, technological, military-technical, economic, socio-cultural, military-patriotic, educational, public, international. On this basis, the author points out the expediency of certain changes in the content of complete general secondary education, which actualize the process of designing it in wartime.

Forecasting scenarios of the general secondary education content development in wartime (pessimistic, realistic, optimistic) are presented, which take into account possible configurations of quantitative and qualitative parameters of factors influencing the process of designing this content. The optimistic scenario envisages rapid (within 2–3 years) systematic updating of the content of complete general secondary education in accordance with the current and future needs of our state and society due to the russian-Ukrainian war, the need for rapid military, economic, scientific and educational development of Ukraine. Implementation of this scenario will be possible if: the necessary political and administrative decisions will be made, the relevant policy documents will be adopted; the design, experimental testing and implementation of updated content will be funded; the scientific and educational community, the public will be actively involved in updating the content, put forward educational initiatives, discuss draft decisions, propose methodological developments; international experience will be analysed and taken into account, international educational resources will be involved, and international educational cooperation on this issue will be implemented.

**Keywords:** development of educational content; factors influencing the design of educational content; scenarios of the educational content development; complete general secondary education; russian-Ukrainian war.



**Тамара Пушкарьова** – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, начальник відділу проектного управління Інституту модернізації змісту освіти, м. Київ, Україна.  
**Коло наукових інтересів:** педагогіка вищої освіти, теоретичні засади інсайт-навчання, інноваційні технології навчання та викладання.

 [pushkaryovat@gmail.com](mailto:pushkaryovat@gmail.com)

 <https://orcid.org/0000-0001-7611-9516>

УДК 37.013.75/09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-73-83>

## УРАХУВАННЯ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ СУБ'ЄКТІВ ПІЗНАННЯ В УМОВАХ БЕЗПЕРЕРВНОГО ПРОВАДЖЕННЯ ІНСАЙТ ТЕХНОЛОГІЙ

**Анотація.** У поданій роботі розглянуто ефективність застосування інсайт технології залежно від рівнів виявлення креативності, творчості та інтуїції в різних вікових групах суб'єктів пізнання. Представлено тлумачення поняття «функціонал інсайт технології» як обумовленої множини опорних суб'єктних чинників (сукупності властивостей особистості), і надано формальний алгоритм створення функціоналу. Виявлено складові компоненти креативності, творчості та інтуїції й досліджено рівень їх впливовості на прояв інсайту в різних вікових групах. Запроваджено системний аналіз співвіднесення виявів креативних здібностей, творчого хисту й інтуїтивних нахилів у дітей і підлітків та наведено методичні рекомендації стосовно формування навчальних завдань за векторами розвитку позначених властивостей особистості.

**Ключові слова:** інсайт навчання, вікові особливості, креативні здібності, творча активність, інтуїтивне передбачення, функціонал інсайту.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** Рушійним інструментом прогресу людської цивілізації завжди були та на сьогодні залишаються творчі, креативні, натхнені особистості, які за відповідності до палкого бажання щось змінювати, оновлювати, будувати, перетворюють світ й привносять у його сіру буденність світлий промінь новітніх ідей та незнаних технологій. Формування самобутніх індивідуумів виявляється в такій площині вкрай важливим завданням практичної освіти, як, власне, й теоретичні напрацювання з питань розвитку креативності, творчості й інтуїції в суб'єктів пізнання.

Оскільки сприйняття предметного середовища здійснюється суб'єктами в безперервному режимі публічної освіти або самоосвіти, застосовувані в такому процесі педагогічні технології, і в т.ч. інсайт технологія, повинні брати до уваги вікові особливості учасників освітньої системи, тобто обирати для певного віку окремого суб'єкта чи групи суб'єктів такі способи, методи і прийоми засвоєння інформації, які б щонайкраще сприяли зростанню особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Огляд наукових напрацювань виявив, що дослідження теоретико-методологічних та практико-методичних положень у сфері застосування інсайт технології не має насправді достатньої наукової історії, а є дещо новітньою педагогічною практикою, яка потребує на сьогодні поміркованого обстеження та опанування в контексті її застосування в процесі досягнення окремими суб'єктами пізнання навколишнього предметного середовища.

У тій або іншій площині феномен інсайту розглядали зарубіжні науковці: Едвард де Боно, Вільям Гордон, Макс Вертгеймер, Джо Гілфорд, Карл Дункер, Курт Коффка, Вольфганг Кюлер, Алекс Осборн, Елліс П. Торранс, Фріц Цвіккі, Михайл Чиксентміхай та інші. Усі вони були видатними психологами і займалися розв'язанням питань, пов'язаних з формуванням інтелекту й пам'яті, розвитком уяви, фантазії та мислення, підвищенням предметної уваги і творчої активності, мозковим штурмом, вирішенням проблемних задач, організацією поведінкового простору і суб'єктного добробуту тощо.

Проблеми інсайт технології в контексті соціально-педагогічної діяльності досліджували вітчизняні вчені М. В. Білецька, Р. С. Гуревич, Н. А. Карпенко, В. Г. Кремень, Н. В. Кічук, О. М. Куцевол, В. О. Моляко, В. В. Павленко, І. П. Підласий, О. І. Пометун, С. О. Сисоєва, Г. С. Тарасенко, Л. І. Федулова, Л. Л. Халецька, Н. Б. Хамська, Н. В. Шатайло, Л. І. Шрагіна, В. М. Ямницький, О. І. Янкович та чимало інших науковців, які переймалися проблемою інноваційних освітніх технологій. Водночас наукові роботи щодо актуальності інсайт технології (інсайт навчання) є нечисленними і такими, що не достатньою мірою розкривають змістовність та педагогічні можливості досліджуваної у цій розвідці технології.

**Мета статті** полягає у визначенні та аналізі деяких системно-методичних особливостей щодо ефективності застосування інсайт технології залежно від рівнів виявлення креативності, творчості та інтуїції в різних вікових групах суб'єктів пізнання.

**Виклад основного матеріалу.** Оскільки фактична ефективність будь-якої технології (виробничої, соціальної, політичної, інформаційної) у тій чи-то іншій мірі набуває залежності від суб'єктів та об'єктів проваджуваного інноваційного заходу, їх характерні особливості (недоліки чи переваги) мають бути неодмінно прийняті до уваги в ході розроблення дорожньої карти технологічного процесу як планомірно й послідовно виконуваної сукупності певних методів, операцій і способів, що фактично змінюють об'єктні чи суб'єктні властивості й ознаки. За наведеного контексту освітні технології як надзвичайно потужні педагогічні інструменти, які спроможні або викликати інтерес, або розвивати відвернення у сприйнятті особистістю предметного середовища, повинні насамперед вивчати та враховувати вікові особливості окремих груп учасників освітнього процесу в межах холистичної структури їх безперервної освіти.

Розглядаючи специфічні засади провадження інсайт технології, актуально передусім обумовити провідні (опорні) властивості особистості, формування та розвиток яких буде сприяти як піднесенню особистості, так і отриманню ефекту від реалізації задекларованої освітньої технології. На виконання представленого завдання маємо означити узагальнену сукупність властивостей (характеристик, ознак, якостей) особистості, які уможливають виникнення інсайту як процесу підсвідомого відкриття, осмислення, усвідомлення суб'єктом якогось предмета чи-то явища у незнайомій (оригінальній) інтерпретації (Шинкарук, 2002, с. 241; Білодід, 1974, с. 796). Серед вагомих суб'єктних атрибутів доречно озвучити уміння фантазувати, уявляти, припускати, осягати, конструювати, передбачати, здогадуватися, мріяти, прогнозувати, захоплюватися, передчувати, аналізувати, відтворювати, змінювати, міркувати, будувати, зацікавлюватися, уточнювати, планувати, вирішувати, усвідомлювати, вигадувати тощо.

Залучаючи системний прийом лексичної економії, що полягає в усіченні, скороченні, обмеженні набору понять (Селіванов, 2011, с. 440), можна виділити наразі як мінімум три групи властивостей, притаманних суб'єктам пізнання, які виступають базовими важелями у запровадженні інсайт технології: 1) креативні здібності; 2) творчий хист; 3) інтуїтивні нахили. Саме

креативність, творчість і інтуїція об'єктивно позначають функціонал інсайт технології чи функціонал інсайту та потребують всебічного вивчення за віковими проявами.

Під поняттям «функціонал» у досліджуваному контексті розуміємо певне явище, що залежить від опорних явищ, є формою їх виявлення та може видозмінюватись відповідно до змін у форматі опорних явищ (Білодід, 1979, с. 653). Отже, сенс функціоналу інсайту полягає у тому, що інсайт безпосередньо залежить від креативності, творчості й інтуїції суб'єкта пізнання, є наслідком їх прояву та може набувати відповідної інтерпретації за зміни наданих суб'єктних чинників. Формалізоване тлумачення функціоналу визначається за траєкторією виокремлення сукупності опорних чинників ( $Y_{Oч} = \{Y_K, Y_T, Y_I\}$ ) із загальної множини вихідних чинників ( $X_\Sigma = \{\sum x_i\}$ ), зафіксованих нами раніше у статусі суб'єктних властивостей та представлених на рис. 1 у форматі поля загальної множини вихідних суб'єктних чинників.

Поле загальної множини вихідних суб'єктних чинників

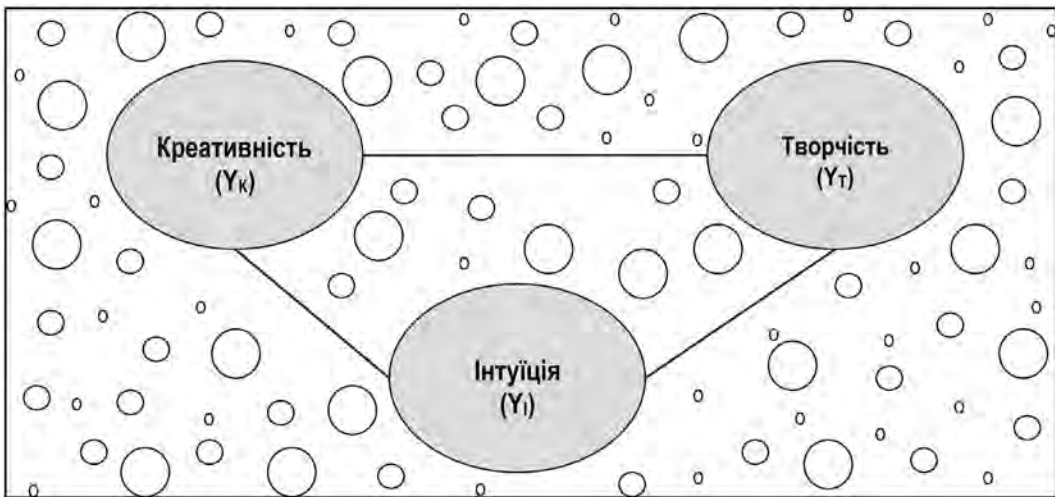


Рис. 1. Графічна схема утворення функціоналу інсайт технології на основі опорних суб'єктних чинників

Формалізований алгоритм утворення функціоналу інсайт технології може бути представлений у такому вигляді:

$$G \rightarrow F_\Sigma (X_\Sigma) \rightarrow F_{Oч} (Y_{Oч}) \rightarrow F_{K,T,I} (Y_K, Y_T, Y_I),$$

де:  $G$  – функціонал інсайт технології (функціонал інсайту);  $F_\Sigma$  – функція виокремлення загальної множини вихідних суб'єктних чинників;  $X_\Sigma$  – загальна множина вихідних суб'єктних чинників;  $F_{Oч}$  – функція виокремлення комплексу опорних суб'єктних чинників;  $Y_{Oч}$  – загальна множина опорних суб'єктних чинників;  $F_{K,T,I}$  – функція виокремлення множин кожного з опорних суб'єктних чинників;  $Y_K$  – множина властивостей, пов'язаних з креативними здібностями;  $Y_T$  – множина властивостей, пов'язаних з творчим хистом;  $Y_I$  – множина властивостей, пов'язаних з інтуїтивними нахилами.

Розглядаючи подану вище формулу визначимо, що змінні із множини опорних суб'єктних чинників, пов'язані з креативними здібностями ( $Y_K$ ), творчим хистом ( $Y_T$ ) та інтуїтивними нахилами ( $Y_I$ ), є динамічними чи активно-змінливими компонентами у часового виміру, тобто в умовах розвитку та набуття зрілості суб'єктами пізнання.

Досліджуючи подане нами положення у форматі часових зрізів ( $dY/dT$ ) визначимо перманентну зміну компонент опорних суб'єктних чинників так:

$$Y_K = \{y_{K1}(t_1), y_{K2}(t_2), \dots, y_{Kn}(t_n), \text{ при } t_i \in T, y_{Ki}(t_i) \in Y_K \text{ для } i = 1, 2, \dots, n\}$$

$$Y_T = \{y_{T1}(t_1), y_{T2}(t_2), \dots, y_{Tn}(t_n), \text{ при } t_i \in T, y_{T_i}(t_i) \in Y_T \text{ для } i = 1, 2, \dots, n\}$$

$$Y_I = \{y_{I1}(t_1), y_{I2}(t_2), \dots, y_{In}(t_n), \text{ при } t_i \in T, y_{I_i}(t_i) \in Y_I \text{ для } i = 1, 2, \dots, n\}$$

Часові зрізи ( $dy/dt$ ) фіксують зміну у часі якісних і кількісних показників складників опорних чинників ( $Y_K, Y_T, Y_I$ ), тобто зміну рівня креативних, творчих та інтуїтивних проявів у суб'єктів пізнання на шкалі освітнього ряду: дошкільня, початкова школа, базова школа, старша школа, вища школа, післядипломна або спеціальна освіта. За таким категорію «час» у такому аспекті варто розглядати як інтервал усталеного (певною мірою незмінного) прояву креативних здібностей, творчого хисту та інтуїтивних нахилів окремого суб'єкта або ж групи суб'єктів пізнання. Такий проміжок може бути довгим чи короткочасним, мати високі чи низькі показники, демонструвати позитивні або негативні результати. Вивчення реальної змінності рівня проявів креативності, творчості та інтуїції у суб'єкта є основою для визначення природного масштабу динамічних перетворень чи-то змін суб'єктних (опорних) властивостей ( $y_K, y_T, y_I$ ), що передбачає евентуальну можливість щодо коригування й удосконалення досліджуваного технологічного процесу (інсайт технології) стосовно різних вікових аудиторій. Надана процедура має здійснюватися окремо за кожним напрямом і передбачати аналіз та синтез ознак і атрибутів кожної з означених властивостей (опорних суб'єктних чинників) за процедурою встановлення її впливовості на загальну ефективність безперервного провадження інсайт технології.

*Креативність* розглядають як здатність індивіда до творчого сприйняття, осмислення і перетворення інформації, продукування оригінальних здогадок чи припущень, застосування неочікуваних дій та вчинків. Аналіз наукових джерел з питання розвитку креативності індивідууму дозволяє сформулювати висновок стосовно того, що креативність є не тільки психологічним феноменом особи, а трактується як педагогічне явище, що базується на технологіях формування у суб'єктів пізнання своєрідних особливостей (Павленко, 2017, с. 5). Отже, явище виявлення креативності є загальною властивістю особистості, що реалізується в сприятливих умовах творчого середовища протягом життя людини і має рівень виявів відповідно до вікового статусу суб'єкта пізнання.

Спостереження проявів креативності у дітей дошкільного віку (від 3 і до 5 років), проведені американськими ученими, свідчать, що дошкільники надають приклади креативного мислення у 98% досліджених епізодів (Рябчук, 2016). Діти дошкільного віку демонструють прояви оригінального (не узвичаєного, не завченого) бачення предметів чи явищ у 94% (Аналітичний звіт, с. 4), 89% (Результати моніторингу, с. 15), 92% (Результати моніторингу, с. 12–13), 97% (Дослідження якості, 2019, с. 46). Представлені вище статистичні дані можна пояснити тим, що для дошкільників усе навколо є новим та незаниманим і вони ще не розуміють «як правильно?», їхні думки є вільними, не обтяженими нормами й правилами знаннєвої парадигми.

Молодші школярі (6–9 років) демонстрували вияви креативних здібностей під час взаємовідносин на рівні показників: 68% (Онищенко, Борисонька, 2020, с. 66), 59% (Рябчук, 2016), 60% (Наука, освіта, 2015, с. 76) та 62% (Чорна, 2005, с. 133). Деяке виявлене зниження рівня креативності в учнів початкової школи (у порівнянні з дошкільниками) може отримати пояснення у тому, що в процесі накопичення знань рівень креативності дитини має тенденцію до зниження з одночасною зміною арени об'єктів, на які спрямовуються прояви креативних здібностей молодших школярів.

Учні базової школи (10–14 років) виказували прояви креативності дещо обмежено: 31% (Щербакова, 2020, с. 183), 32% (Рябчук, 2016), 31% (Бахан та ін., 2018, с. 30). В учнів старшої школи (15–17 років) надані показники проявляли значення: 25% (Рябчук, 2016), 26% (Щербакова, 2020, с. 190), 28% (Бахан та ін., 2018, с. 31). Водночас студенти вищої школи мали креативні вияви за дещо мінімізованої сукупності випадків: 23% (Бердник, 2011, с. 23–29), 22% (Ковальчук, Деделюк, с. 7), 25% (Рябчук, 2016). За таким є коректним означити спадний характер проявів креативності у дітей та підлітків у площині обраного освітнього ряду (табл. 1) за виявлення відносної співмірності показників виразу креативності серед учнів старшої школи та студентів вищої школи.

*Творчість* у класичному розумінні сприймають як синонім креативності, але у нашому дослідженні ця категорія прив'язана не до здібностей суб'єкта пізнання, а швидше до творчих результатів його продуктивної діяльності. Тобто креативна особистість може й не уміти гарно малювати чи грати на роялі, але творча особистість є об'єктивно здатною до креативно-зорієнтованого сприйняття навколишнього предметного середовища. У такий спосіб є логічним сприймати креативність як творчі задатки (здібності) особистості, її підготовленість до виконання творчих акцій, бажання генерувати новітні, самобутні й нетрадиційні ідеї, рішення або винаходи. За такого підходу творчість треба розуміти як певний, спрямований на прояв дії, процес суб'єктної практики, який має на меті створення творчого продукту з атрибутами власного (виключно суб'єктного) сприйняття окремих предметів чи явищ.

Динаміку розвитку творчих здобутків дітей у віці від 6 до 17 років можна охарактеризувати такими офіційними показниками: дошкільники виявляли творчу активність на рівні 28% (Демченко, 2019), 29% (Розвиток, 2021, с. 27), 30% (Солов'ян, 2019, с. 15), учні початкової школи демонстрували показники: 39% (Розвиток, 1995), 37% (Колеснікова, 2013), 36% (Доценко, 2018, с. 234), відтоді як у учнів базової школи вони дорівнювали: 43% (Розвиток, 1995), 42% (Якубова, 2010, с. 9), 47% (Щербакова, 2020, с. 201), а в учнів старшої школи: 49% (Розвиток, 1995), 52% (Якубова, 2010, с. 13), 50% (Доценко, 2018, с. 244). У гурті студентів творча активність виявлялася на рівні: 58% (Андрійчук, 2019, с. 12), 55% (Ногачевська, 2018, с. 104), 56% (Корольова, 2019, с. 207). Між тим необхідно ще раз наголосити на тій особливості, що в наведеному дослідженні розглядалися не показники творчих задатків респондентів, а швидше результати їх продуктивної творчості, тобто сформовані в освітньому середовищі продукти творчої діяльності, умотивованої потягом до своєрідності й оригінальності.

З огляду на вищесказане справедливим буде підвищення вимірників продуктивної творчості (супроти виявам креативності) у суб'єкті дослідження, що може пояснюватися поступовим формуванням у гурті дошкільників, учнів і студентів умінь та навичок фіксувати свої задуми й перетворювати їх на певний словотвірний, рисований чи в інший спосіб сконструйований продукт. За таким сценарієм відбувається специфічний перехід від творчості дитячої до творчості дорослої, яка має у більшості випадків дещо вищий рівень довершеності, але ж меншу міру самобутності й оригінальності.

*Інтуїція* зазвичай тлумачиться як таке явище, що пов'язане з підсвідомою роботою психіки людини і є співвідносним з виявами творчих здібностей та проявами інсайту. Отже, інтуїція – це здатність індивідуума за певних обставин на підсвідомому рівні щось передбачати або вгадувати, спираючись на здогадки чи «шосте чуття». Водночас інтуїція не виникає із нічого та не зникає в нікуди, вона, не зважаючи на підсвідому природу, спирається на усвідомлений досвід і набуті знання та за результатом безпосередньо коригується свідомістю. У такий спосіб можна припустити, що з накопиченням знань та досвіду механізм прояву інтуїції повинен мати тенденцію до модернізації (затухання або активізації), що пов'язано як з характерними властивостями певного суб'єкта, так і з факторами зовнішнього (оточуючого такого суб'єкта) середовища.

Оскільки у дітей і підлітків рівень досвіду та знань є недостатнім, інтуїція певною мірою компенсує цю недостатність і сприяє їх адаптації у предметному світі. На початку «дитячої кар'єри» малюки завше довіряють своїм інтуїтивним здогадкам та керуються власними почуттями у процесі життєдіяльності. У ході накопичення інформації суб'єктами пізнання відбувається не лише підвищення рівнів їх досвіду та знань, а й має місце перетворення інтуїтивних виявлень, що може бути проілюстровано через кількісну складову таких проявів.

Зважаючи на замалу чисельність матеріалів з дослідження динаміки вияву інтуїтивних проявів у дітей і підлітків, можна привести лише обмежені публічні дані: кількість виявлень інтуїції в дітей дошкільного віку складає 60–94%, посеред учнів початкової школи – 40–70%, базової школи – 20–40% та старшої школи – 10–25%. У студентському осередку досліджуваній показник дорівнює 6–12% (Межва, 2000), (Кудрик, Сурмяк, 2011, с. 35–36), (Терещенко, Полівода), (Дубасенюк, 2009, с. 43–47).

Наприкінці варто наголосити на тому, що прояви свідомого й підсвідомого мають різну інформаційну базу: свідомість розпоряджається 10% накопиченої інформації, а підсвідомість – 90%. При цьому інформація на диск підсвідомості завантажується через набутий досвід набагато швидше, аніж таке відбувається з диском свідомості через суспільно-освітню практику. У такий спосіб виходить, що малюки, не повністю розуміючи нюанси явища чи-то процесу, відчувають їх зміст за допомоги підсвідомості, тобто на інтуїтивному рівні. За таким інтуїцію можна зрівняти з дитячим угадуванням найбільш прийняттого стилю мислення чи поведінки, що допомагає зорієнтуватися в оточуючому середовищі.

Наведені статистичні дані не є абсолютно повними та об'єктивними, але вони можуть бути використаними для розуміння якісно-сутнісної картини виявів креативних здібностей, творчого хисту й інтуїтивних нахилів залежно од вікового статусу особистості. Водночас наявні прояви суб'єктивних властивостей функціоналу інсайт технології можуть набувати змінливих коливань як у межах певної вікової групи, так і поміж досліджуваних вікових груп. Зокрема, у деяких розвідках з даної проблематики зафіксоване положення про нестабільність характеристик креативності у вікових групах дітей та підлітків, що виявляється через: а) пікову (на відміну від лінійної) природу оприявлення креативності у вікових точках: 5, 9, 13 і 17 років; б) неоднорідність показників у обраній віковій групі: їх підйом у одних дітей, спад у других та стабільність у третіх; в) неоднозначну мінливість окремих векторів креативності, одні з яких можуть з віком зростати, а інші, навпаки, у певний спосіб зменшуватися.

У табл. 1 наведено усереднені значення рівнів прояву опорних суб'єктивних чинників ( $Y_K$ ,  $Y_T$ ,  $Y_I$ ) функціоналу інсайт технології, які мають бути підґрунтям у формуванні актуальних пропозицій і рекомендацій щодо розвитку суб'єктивних властивостей особистості у відповідних вікових групах.

Таблиця 1

**Рівні прояву опорних суб'єктивних чинників функціоналу інсайт технології\***

Шкала освітнього ряду	Рівні прояву опорних суб'єктивних чинників ( $Y_K$ , $Y_T$ , $Y_I$ ),%		
	креативність ( $Y_K$ )	творчість ( $Y_T$ )	інтуїція ( $Y_I$ )
дошкілля	94	29	75
початкова школа	61	37	55
базова школа	31	44	30
старша школа	26	50	18
вища школа	23	56	9

\* – показники рівнів прояву є усередненими вимірниками, поданими з округленням.

Графічна інтерпретація динаміки вимірників, поданих у табл. 1, наведена на рис. 2 у вигляді інтегральної моделі факторного аналізу результатів, отриманих за ходом аналітико-компіляційного (побудованого на аналізі публічних джерел) наукового дослідження та представлених у рамках обраної тематики через графічні тренди прояву опорних суб'єктивних чинників.

Аналіз відносних значень показників табл. 1 та графічної динаміки рівнів прояву опорних суб'єктивних чинників (рис. 2) дозволяє сформулювати окремі проміжні висновки:

1. Динаміка вияву креативності в дошкільників, учнів початкової, базової, старшої школи та студентів має спадний характер за відносної співмірності показників креативності серед учнів старшої школи та студентів вищої школи. Такий сценарій зміни подій може знайти пояснення у тому, що з накопиченням знань і входженням у дорослий соціум діти починають більше спиратися на те, що від них очікують, а не на те, що їм видається цікавим.

2. Результативність продуктивної творчої діяльності обумовлених раніше суб'єктивних чинників має тенденцію до збільшення, завдячуючи формуванню в них умінь та навичок перетворювати задумки

на творчий продукт. У такий спосіб поступове зростання виявів творчої продуктивності, так би мовити, компенсує зменшення рівня креативності у дітей та підлітків.

3. Кількість виявлень інтуїції у малюків має найбільше відносне значення, яке на подальших часових зрізах слабшає, що пояснюється згасанням запитів підростаючих членів соціуму до прогностичних (тобто таких, що спираються на суб'єктивні здогадки і припущення) висновків та рекомендацій. Отже, у дорослому віці добре розвинута інтуїція зберігається у літераторів, художників, науковців, винахідників та інших представників творчих професій.

4. Спираючись на показники табл. 1 і рис. 2, актуально визнати той факт, що зміна опорних властивостей суб'єктів пізнання може відбуватися за трьома сферами: 1) підтримка рівнів прояву опорних суб'єктних чинників ( $Y_K, Y_T, Y_I$ ), 2) розвиток виявів опорних суб'єктних чинників ( $Y_K, Y_T, Y_I$ ); 3) підтримування одних опорних суб'єктних чинників та розвиток інших.

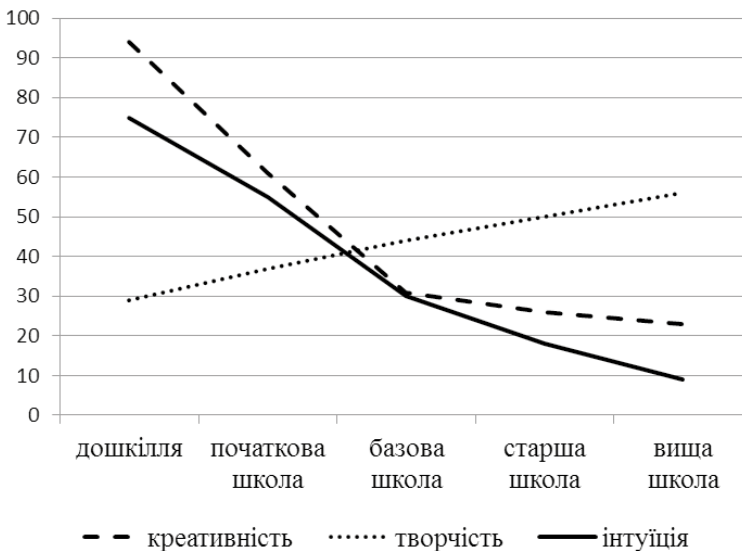


Рис. 2. Графічна інтерпретація динаміки рівнів прояву опорних суб'єктних чинників функціоналу інсайт технології

Розкриваючи практичне значення викладених вище положень варто відзначити, що в рамках провадження інноваційної освітньої технології «Росток» вправи та завдання, розміщені в предметних модульних підручниках «Навколишній світ», «Інформатика», «Математика», «Українська мова» та інших, були розроблені за урахування об'єктивної потреби стосовно підтримки високого рівня креативних здібностей та інтуїтивних нахилів, а так само для розвитку творчих здібностей. Такий підхід є співставний із динамікою показників, поданих у табл. 1, і такий, що збігається з інноваційними тенденціями розвитку особистості.

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Підсумовуючи надані виклади, можна дійти висновку, що розвитком креативних здібностей, творчого хисту та інтуїтивних нахилів суб'єкта пізнання виступає важливим елементом у формуванні активної, натхненої й піднесеної особистості. Тому останніми роками більш потужними видаються спроби розробити технології створення та розширення творчого інструментарію суб'єктів пізнання. У поданому контексті інсайт технологія виявляється ефективною педагогічною технікою формування особистості, що відповідає вимогам національної спільноти.

Водночас з розвитком суспільних відносин і неспинним прогресом науки, інноваційних технологій та культурологічного середовища відбуваються зміни й у світогляді (світосприйняття,



світорозуміння та світовідчутті) тих поколінь, які тільки розпочинають свій життєвий шлях. За цим вектором мають перманентно змінюватися, коригуватися й збагачуватися ті освітні технології, які спрямовані на відтворення допомоги новітнім співгромадянам адаптуватися у предметно-світі оточуючого їх соціо-природного довкілля.

### Використані джерела

- Аналітичний звіт за результатами моніторингу рівня розвитку дітей старшого дошкільного віку Грицівського ясел-садка (центру-розвитку). <http://dnz.grytsiv.km.ua/wp-content/uploads/Monitoring.pdf>.
- Андрійчук, І.П. (2019). Емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення студентів – майбутніх психологів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 4, 9–14.
- Бахан, М.А. (2018). Розвиток критичного мислення у процесі навчання дітей та молоді. Житомир. Житомирська гуманітарна гімназія № 1. <http://imso.zippo.net.ua/2018/03.Bahan.pdf>.
- Бердник, В.П. (2011). Вплив креативності студентів – майбутніх лікарів ветеринарної служби на успішність. *Науковий вісник НУБіП України*. Вип. 167. Ч. 2. 23–29.
- Білодід, І.К. (ред.) (1974). Словник української мови: в 11 т. Т. 5. Київ. Наукова думка.
- [1]. Білодід, І.К. (ред.) (1979). Словник української мови: в 11 т. Т. 10. Київ. Наукова думка.
- Демченко, О.П. (2019). Організація квазіпрофесійної діяльності майбутніх вихователів обдарованих дітей на практичних заняттях із педагогічних дисциплін. [http://part\\_2019/1/10.pdf](http://part_2019/1/10.pdf).
- Дослідження якості дошкільної освіти (2019). Аналітичний звіт. Київ. МОН України, ДНУ «Інститут освітньої аналітики».
- Доценко, С.О. (2018). Розвиток творчих здібностей учнів початкової школи у процесі вивчення предметів природничо-математичного циклу (теоретичні та методологічні засади): монографія. Харків. Мітра.
- Дубасенюк, О.А. (2009). Діти індиго як обдаровані особистості. *Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи*. Всеукраїнська науково-практична конференція (24–26 червня 2009 р.). Тернопіль. 43–47.
- Ковальчук, Н.М., Деделюк, Н.А. (2021). Розвиток творчих здібностей студентів спеціальності 014 «Середня освіта (Фізична культура)»: з досвіду роботи. <http://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/18093/1/Ковальчук-Н-М.pdf>.
- Колеснікова, Н.А. (2013). Розвиток творчої активності вихованців. <http://goaravetisyan.ru/uk/razvitie-tvocheskoi-aktivnosti>.
- Корольова, Л.М. (2019). Підготовка майбутніх учителів до розвитку креативних здібностей учнів у навчально-виховній діяльності початкової школи: дисертація кандидата педагогічних наук. Запоріжжя. Класичний приватний університет.
- Кудрик, Л.Г., Сурмяк, Ю.Р. (2011). Діти Індиго – зерна нового людства. Посібник для вчителів, виховників і батьків. Львів. Аверс.
- Межва, Л. (2000). Діти 2000-го року народження і молодші – майже всі індиго-експерт. *Gazeta.ua*. <http://ar25.org/article/dity-2000-go.html>.
- Наука, освіта, суспільство очима молодих*: Матеріали VIII науково-практичної конференції. (2015). Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. Рівне. РВВ РДГУ.
- Ногачевська, І.О. (2018). Психологічні особливості розуміння майбутніми вчителями-філологами сучасного поетичного тексту: дисертація кандидата педагогічних наук. Переяслав-Хмельницький. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет. ім. Г. Сковороди.
- Онищенко, І.В., Борисьонка, М.О. (2020). Використання інформаційно-комп'ютерних як засобу розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках у початковій школі. Кривий Ріг.
- [2]. Павленко, В.В. (2017). Розвиток креативності молодших школярів: монографія. Житомир.
- Результати моніторингу якості освіти у ЗДО (ясла-садку) № 50 м. Рівне. <http://dnz50.rosvita.rv.ua/informatsiina-vidkrytist-zakladu>.
- Результати моніторингу якості освіти. Звіт Пригарівського ЗДО (ясла-садок) «Вишенька». <http://sites.google.com/site/prigardnzvisenka>.

- Розвиток творчих здібностей у підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. (2020). <http://vuzlit.ru/482995/pdf>
- Розвиток творчого потенціалу обдарованих дітей старшого дошкільного віку. (2021). <http://bdpu.org.ua/content/2021/04/6/pdf>.
- Рябчук, С. (2016). 7 способів розвивати творче мислення дитини. <http://life.pravda.com.ua/society/2016/2/23/208513>.
- Селіванова, О.О. (2011) у Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля-К.
- Солов'ян, Ю.Л. (2019). Розвиток творчих здібностей дошкільників засобами художньо-продуктивної діяльності. <http://zdo100.pp.ua/2019/12>.
- Терещенко, І.І., Полівода, А.П. (2010). Вундеркінди третього тисячоліття в сучасному суспільстві: типологія, особливості поведінки і проблеми виховання. <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/5111/1/10%20-%204%288%29%20-%202027.pdf>.
- Чорна, Л. (2005). Обдарованість, її загальні та спеціальні складові. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*. Серія 12. № 6. Ч II.
- Шинкарук, В.І. (ред). (2002). Філософський енциклопедичний словник. Київ. Абрис.
- Щербакова, О.О. (2020). Розвиток особистості академічно здібного учня основної школи: дисертація доктора психологічних наук. Острого. Національний університет «Острозька академія».
- Якубова, Л.А. (2010). Розвиток творчих здібностей підлітків у процесі позакласної роботи загальноосвітніх навчальних закладів: автореферат дисертації кандидата педагогічних наук. Миколаїв. Миколаївський державний університет.

### References

- Analitychnyi zvit za rezultatamy monitorynhu rivnia rozvytku ditei starshoho doshkilnoho viku Hrytsivskoho yasesadka (tsentru-rozvytku). <http://dnz.grytsiv.km.ua/wp-content/uploads/Monitoring.pdf>.
- Andriichuk, I.P. (2019). Empyrychne doslidzhennia osoblyvosti dyverhentnoho myslennia studentiv – maibutnikh psykhologiv. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu*. 4, 9–14.
- Bakhan, M.A. (2018). Rozvytok krytychnoho myslennia u protsesi navchannia ditei ta molodi. *Zhytomyr. Zhytomyrska humanitarna himnaziia № 1*. <http://imso.zippo.net.ua/2018/03.Bahan.pdf>.
- Berdnyk, V.P. (2011). Vplyv kreatyvnosti studentiv – maibutnikh likariv veterynarnoi sluzhby na uspishnist. *Naukovyi visnyk NUBiP Ukrainy*. Vyp. 167. Ch. 2. 23–29.
- Bilodid, I.K. (red). (1974). *Slovnnyk ukraïnskoi movy: v 11 t. T. 5*. Kyiv. Naukova dumka.
- Bilodid, I.K. (red). (1979). *Slovnnyk ukraïnskoi movy: v 11 t. T. 10*. Kyiv. Naukova dumka.
- Demchenko, O.P. (2019). Orhanizatsiia kvaziprofesiinoi diialnosti maibutnikh vykhovateliv obdarovanykh ditei na praktychnykh zaniattiakh iz pedahohichnykh dystsyplin. [http://part\\_2019/1/10.pdf](http://part_2019/1/10.pdf).
- Doslidzhennia yakosti doshkilnoi osvity (2019). *Analitychnyi zvit*. Kyiv. MON Ukrainy, DNU «Instytut osvითnoi analityky».
- Dotsenko, S.O. (2018). Rozvytok tvorchykh zdibnostei uchniv pochatkovoï shkoly u protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-matematychnoho tsykladu (teoretychni ta metodolohichni zasady): monohrafiia. Kharkiv. Mitra.
- Dubaseniuk, O.A. (2009). Dity indyho yak obdarovani osobystosti. Vyiavlennia ta pidtrymka obdarovanosti uchniv zahalnoosvitnoi shkoly. *Vseukraïnska naukovo-praktychna konferentsiia (24–26 chervnia 2009 r.)*. Temopil. 43–47.
- Kovalchuk, N.M., Dedeliuk, N.A. (2021). Rozvytok tvorchykh zdibnostei studentiv spetsialnosti 014 «Serednia osvita (Fizychna kultura)»: z dosvidu roboty. <http://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/18093/1/Kovalchuk-N-M.pdf>.
- Koliesnikova, N.A. (2013). Rozvytok tvorchoi aktyvnosti vykhovantsiv. <http://goaravetsyan.ru/uk/razvitie-tvocheskoi-aktivnosti>.
- Korolova, L.M. (2019). Pidhotovka maibutnikh uchytelev do rozvytku kreatyvnykh zdibnostei uchniv u navchalno-vykhovnii diialnosti pochatkovoï shkoly: dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk. Zaporizhzhia. *Klasychnyi pryvatnyi universytet*.
- Kudryk, L.H., Surmiak, Yu.R. (2011). *Dity Indyho – zerna novoho liudstva*. Posibnyk dlia vchytelev, vykhovnykiv i batkiv. Lviv. Avers.

- Mezhva, L. (2000). Dity 2000-ho roku narodzhennia i molodshi – maizhe vsi indyho-ekspert. *Gazeta.ua*. <http://ar25.org/article/dity-2000-go.html>.
- Nauka, osvita, suspilstvo ochyma molodykh: Materialy VIII naukovo-praktychnoi konferentsii. (2015). Chastyna 1. Psykholoho-pedahohichnyi napriam. Rivne. RVV RDHU.
- Nohachevska, I.O. (2018). Psykholohichni osoblyvosti rozuminnia maibutnimi vchyteliamy-filolohamy suchasnoho poetychnoho tekstu: dysertatsiia kandydata pedahohichnykh nauk. Pereiaslav-Khmelnyskyi. Pereiaslav-Khmelnyskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet. im. H. Skovorody.
- Onyshchenko, I.V., Borysonka, M.O. (2020). Vykorystannia informatsiino-kompiuternykh yak zasobu rozvytku tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv na urokakh u pochatkovii shkoli. Kryvyi Rih.
- Pavlenko, V.V. (2017). Rozvytok kreatyvnosti molodshykh shkoliariv: monohrafiia. Zhytomyr.
- Rezultaty monitorynhu yakosti osvity u ZDO (iasla-sadku) № 50 m. Rivne. <http://dnz50.rosvita.rv.ua/informatsiina-vidkrytist-zakladu>.
- Rezultaty monitorynhu yakosti osvity. Zvit Pryharivskoho ZDO (iasla-sadok) «Vyshenka». <http://sites.google.com/site/prigardnzvisenka>.
- Rozvytok tvorchykh zdibnostei u pidlitkiv u protsesi pozaklasnoi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv. (2020). <http://vuzlit.ru/482995/pdf>
- Rozvytok tvorchoho potentsialu obdarovanykh ditei starshoho doshkilnogo viku. (2021). <http://bdpu.org.ua/content/2021/04/6/pdf>.
- Riabchuk, S. (2016). 7 sposobiv rozvyvaty tvorche myslennia dytyny. <http://life.pavda.com.ua/society/2016/2/23/208513>.
- Selivanova, O.O. (2011) iu Lihvistychna entsyklopediia. Poltava: Dovkillia-K.
- Solovian, Yu.L. (2019). Rozvytok tvorchykh zdibnostei doshkilnykiv zasobamy khudozhno-produktyvnoi diialnosti. <http://zdo100.pp.ua/2019/12>.
- Tereshchenko, I.I., Polivoda, A.P. (2010). Vunderkindy tretoho tysiacholittia v suchasnomu suspilstvi: typolohiia, osoblyvosti povedinky i problemy vykhovannia. <https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/5111/1/10%20-%204%288%29%20-%2027.pdf>.
- Chorna, L. (2005). Obdarovanist, yii zahalni ta spetsialni skladovi. *Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia 12. № 6. Ch II.*
- Shynkaruk, V.I. (red). (2002). *Filosofskyi entsyklopedychnyi slovnyk*. Kyiv. Abrys.
- Shcherbakova, O.O. (2020). Rozvytok osobystosti akademichno zdibnogo uchnia osnovnoi shkoly: dysertatsiia doktora psykholohichnykh nauk. Ostroh. Natsionalnyi universytet «Ostrozka akademiia».
- Iakubova, L.A. (2010). Rozvytok tvorchykh zdibnostei pidlitkiv u protsesi pozaklasnoi roboty zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv: avtoreferat dysertatsii kandydata pedahohichnykh nauk. Mykolaiv. Mykolaivskyi derzhavnyi universytet.

**Tamara Pushkarova**, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Project Management Department of the Institute of Modernization of Education, Kyiv, Ukraine

**Research interests:** pedagogy of higher education, theoretical principles of insight learning, innovative technologies of teaching and learning.

### TAKING INTO ACCOUNT THE AGE FEATURES OF THE SUBJECTS OF KNOWLEDGE IN THE CONDITIONS OF CONTINUOUS IMPLEMENTATION OF INSIGHT TECHNOLOGY

This paper considers the effectiveness of insight technology depending on the levels of creativity and intuition in different age groups of subjects of knowledge. The interpretation of the lexical expression “functional insight technology” as a predetermined set of supporting subjective factors (set of personality traits) is presented, and a formal algorithm for creating a functional is given. The constituent components of creativity and intuition are identified and the level of their influence on the manifestation of insight in different age groups is investigated. It is introduced a systematic analysis of the correlation

of manifestations of creative abilities, creativity and intuitive inclinations in children and adolescents, and methodological recommendations for the formation of educational tasks on the vectors of development of marked personality traits.

Since the perception of the subject environment is carried out by the subjects in the continuous mode of public education or self-education, pedagogical technologies used in this process, including the insight technology, should take into account the age characteristics of the participants in the educational system, i.e. choose for a certain age of an individual subject or group of subjects such ways, methods and techniques of assimilation of information that would best promote personal growth.

Summarizing the results presented in the scientific and pedagogical research, we can conclude that the development of creative abilities, creativity and intuitive inclinations of the subject of knowledge is an important element in the formation of an active, inspired and uplifted personality. As a result, in recent years, attempts to develop technologies for creating and expanding the creative tools of the subjects of knowledge have become more powerful. In this context, insight technology is an effective pedagogical technique of personality formation that meets the requirements of the national community.

Simultaneously with the development of social relations and the relentless progress of science, innovative technologies and cultural environment, there are changes in the worldview of those generations who are just beginning their lives. According to this vector, those educational technologies that are aimed at reproducing assistance to new citizens to adapt to the material world of the socio-natural environment around them must be constantly changed, adjusted and enriched.

**Keywords:** insight technology, age characteristics of subjects of knowledge, lifelong learning, holistic structure of education, creative abilities, creative activity, intuitive prediction, insight functionality, monitoring.



**Петро Сікорський** – доктор педагогічних наук, професор, почесний академік НАПН України, професор кафедри педагогіки та інноваційної освіти Національного університету «Львівська політехніка», м. Львів.

**Коло наукових інтересів:** Нові навчальні технології, у тому числі модульні; проблеми організації диференційованого навчання; національно-патріотичне виховання учнів.

✉ [vpel@email.ua](mailto:vpel@email.ua)

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-2648-0148>

УДК 373.3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-84-94>

## ПЕДАГОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ЇХ РОЛЬ У НОВІЙ ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

**Анотація.** У складних умовах (коронавірус, війна) нова українська школа закінчує свій перший етап реформування, тобто 1–4 класи. На завершальному етапі будуть проведені підсумки педагогічної діяльності, її ефективність у першому ступені школи. Очевидно, що не все буде позитивним і не лише з об'єктивних причин. Чимало декларативних, але правильних тверджень із концепції «Нова українська школа» не вдалося зреалізувати ще й тому, що вони не адаптовані до наших умов, на практиці акцентувалося на удосконаленні навчально-матеріальної бази, недостатньо враховувалися педагогічні дослідження видатних українських педагогів (К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський, Г. Костюк та ін.). Дуже багато концептуальних тверджень було запозичено із розвинених країн Європи, які досягли високих вершин у розвитку освіти і економіки, але вони не перебувають на перехідному етапі свого розвитку. Тому механічне перенесення їх на український ґрунт, який далеко не є досконалим, не завжди дало позитивний результат. Наприклад, вершиною освітніх інновацій вважалося використання у першому класі для письма не ручки, а олівця. Хоча, априорі, таке нововведення не може суттєво вплинути на успіхи першокласників у навчанні. Мало що не панацеєю у навчанні вважаються нові інформаційно-комунікаційні технології. Проте загальновідомо, що досягти високої техніки читання можна лише щодня читаючи казки, оповідання тощо (до 60 хвилин), а відповідна техніка письма досягається щоденним вправлянням у написанні букв, слів, речень тощо. Ті та інші дидактичні проблеми ефективно досліджували класики української педагогіки К. Ушинський та В. Сухомлинський, причому свої вагомі педагогічні висновки вони робили безпосередньо навчаючи дітей. Звісно, нині децю інші умови, але досліджені ними закономірності освітнього процесу у початковій школі не втратили своєї актуальності й досі. Тому автор наукової статті має на меті заактуалізувати результати їхніх досліджень, особливо, що стосується педагогічних закономірностей, і показати їхню роль у вдосконаленні освітнього процесу у початковій школі. Наприклад, такою закономірністю є: чим більше ми задіємо розвивальний компонент у дошкільному віці (спостережливість, пам'ять, образне мислення, увага, уява), тим легше буде у початковій школі задіяти всі освітні засоби для розвивального навчання.

**Ключові слова:** педагогічний закон, педагогічна закономірність, Нова українська школа, початкова школа, дидактичні засоби.

**Постановка проблеми.** У своїх дослідженнях учені та вчителі-практики основну увагу звертають на реалізацію освітньої складової під час навчання учнів у початковій школі. Поза увагою залишається реалізація основних завдань усебічного розвитку учнів, який є фундаментом для подальших успіхів у навчанні учнів. Йдеться про розвиток спостережливості, пам'яті, мислення, уваги та уваги. Саме вони є тим інтелектуальним інструментарієм, який дозволяє учням на наступних ступенях сприймати і засвоювати все складніший навчальний матеріал. Логічно виникає проблема, як забезпечити всебічний розвиток кожної дитини у дошкільних закладах, а потім у початковій школі. Не можна нехтувати тим, що саме у цей період у дітей можна максимально розвинути їхні розумові сили, тобто в організації спілкування і навчання дітей потрібно враховувати, що розвивальний компонент домінує над освітнім. У цьому зв'язку постає низка проблем: як задіяти освітній компонент для інтелектуального розвитку дітей?; які додаткові засоби потрібно залучити для цього?; якими прийомами і методами можна досягти оптимального всебічного розвитку дітей? Ці та інші проблеми досліджуватимуться у цій науковій статті, причому актуалізуватиметься педагогічний досвід і наукові відкриття видатних українських педагогів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми реалізації основних завдань початкової школи активно досліджуються українськими вченими.

Зокрема, наукові засади проблеми наступності між дошкільним закладом і початковою школою обґрунтовувалися Г. Костюком (1970), О. Запорожцем (1998), Л. Пісоцькою (2003), О. Савченко (2000), О. Скрипченко (2001), А. Харченко (2002), О. Шадюк (2019) та ін.

Зокрема, О. Шадюк зазначає, що «реалізація принципу наступності між дошкільною та початковою шкільною освітою з одного боку спрямована на підготовку дітей до систематичного навчання у школі, а з іншого – на використання у першому класі набутого у закладі дошкільної освіти досвіду. Отже, початкова школа має повно і точно враховувати досягнення дітей дошкільного віку, а зміст початкової освіти повинен логічно доповнювати, продовжувати і розширювати зміст дошкільної освіти» (Шадюк, 2019, с. 276).

Велика увага приділяється формуванню нового змісту навчання у початкових класах. Зокрема, О. Савченко зазначає: «Міжнародний і вітчизняний досвід показав, що найбільш продуктивним у наш час є підхід, коли у навчанні переважають інструментальні знання, що є основою засвоєння способів дій. Якщо освітні результати стають точкою відліку у визначенні змісту початкової освіти, тоді компетентнісний підхід, який використовувався і у попередньому Державному стандарті, стає засобом досягнення іншої якості освіти» (Савченко, 2018).

Останніми роками дослідженнями розвитку креативності майбутнього вчителя займаються О. Антонова, І. Гриненко, О. Дунаєва, І. Подорожна, В. Фрицюк, І. Шахіна, В. Павленко та інші.

В. Павленко зазначає, що «при організації роботи щодо розвитку креативності школярів слід враховувати, що дітям з високим рівнем інтелекту необхідне не тільки відповідне розумове навантаження, але й своєчасне керівництво вчителя. Дуже багато для дітей з високими розумовими можливостями може дати і звичайна школа, тільки якщо там є Вчитель з великої літери» (Павленко, 2015, с. 146).

В. Галузьяк, М. Сметанський, М. Фіцула, В. Шахов, С. Гаряча акцентують увагу на тому, що виховання здійснюється через цінності, потреби, які вже сформовані у структурі особистості дитини. Зокрема, С. Гаряча наголошує, що «етичні цінності (добро, справедливість, честь, гідність, совість, відповідальність, обов'язок) є змістовими складовими етичної культури та спрямовують процес виховання основ етичної культури в учнів 1–4-х класів» (Гаряча, 2010, с. 70).

Водночас недостатньо досліджується вплив педагогічних закономірностей на перебіг освітнього процесу та його результативність.

**Формування цілей статті.** Основною метою наукової статті є вивчити і актуалізувати основні дослідження видатних українських педагогів К. Ушинського та В. Сухомлинського, які стосуються закономірностей освітнього процесу у початковій школі і на цій основі дати методичні рекомендації щодо його удосконалення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Нова українська школа дуже часто позиціонується як школа з новітніми дидактичними засобами («Лего», комп'ютерні системи, нова наочність тощо).

Звісно, що дидактичні засоби суттєво поліпшують освітній процес і його результативність. Однак, окрім дидактичних засобів, не менш суттєвий вплив на ефективність навчання учнів у початкових класах мають нові прийоми і методи навчання, інноваційні навчальні технології. Для їх моделювання потрібно в освітній діяльності враховувати дію педагогічних законів і закономірностей.

З'ясуємо, які закони і закономірності функціонують в освіті, як їх урахування поліпшує ефективність освітнього процесу. Закон і закономірність: спільне і відмінне між ними, взаємодія і взаємозалежність. Як відомо, закони встановлюють *загальні, істотні, стійкі і постійно діючі взаємозв'язки між двома або кількома компонентами освітнього процесу*. Основними компонентами і учасниками освітнього процесу є: суб'єкти навчання (учні і учителі); мета, завдання і зміст навчання; прийоми, методи і форми; засоби навчання, а також його результати, тобто рівень навченості, вихованості і всебічного розвитку учнів. Будь-який закон є об'єктивним, незалежним від нашої свідомості і волі. Такими законами у фізиці є закони Ома, Фарадея, Енштейна та ін., а в математиці – відповідні теореми: Піфагора, Ферма, Коші та ін.

Отже, *педагогічний закон – це таке співвідношення між основними компонентами освітнього процесу: цілями і завданнями, змістом і методами навчання, його формами і засобами, а також результатами навчання, яке встановлює між ними загальні, істотні та стійкі взаємозв'язки і є об'єктивним, тобто незалежним від свідомості і волі суб'єктів навчання [Авт.]*.

В освітньому процесі спостерігаються ті чи інші закономірності. Педагогічні закономірності виражають дію того чи іншого закону в конкретних умовах. Особливість поняття «закономірності» в дидактиці полягає в тому, що зв'язки, залежності між компонентами процесу навчання мають переважно ймовірно-статистичний характер. Частина з них діє завжди, тобто постійно, незалежно від дії учасників і умов процесу, а інші – залежать від обставин. Наприклад, закономірність «чим одноманітніший вид діяльності на уроці, тим більша втомлюваність учнів» діє постійно, а закономірність «мета і зміст навчання залежать від конкретних вимог того чи іншого суспільства до рівня освіти особистості» залежить від рівня розвитку держави, менталітету її громадян тощо.

Тож, *педагогічна закономірність – це таке співвідношення між окремими компонентами освітнього процесу: цілями і завданнями, змістом і методами навчання, його формами і засобами, а також результатами навчання, яке встановлює між окремими з них істотні і стійкі взаємозв'язки і проявляється в конкретних умовах, тобто воно не є загальним [Авт.]*.

Видатні педагоги України та світу відкрили чимало педагогічних законів. Наведемо деякі приклади.

1. *Чим більше фактичних знань набув розум і чим краще їх опрацював, тим він більше й сильніше розвинутий (К. Ушинський).*

2. *Будь-яка дія зумовлена природою учня (Селлер).*

3. *Будь-яке навчання має не лише пристосуватися до середовища загалом, а й, за можливо-сті, – і до спеціального середовища (Селлер).*

4. *Розвиток індивідуума з самого початку визначається переважно природними задатками (Мейман).*

5. *Перш за все розвиваються ті функції, які є найважливішими для життя і задоволення елементарних потреб дитини (Мейман).*

6. *Загальний закон асоціації і додатковий до нього закон аналогії або асиміляції вказує на те, що думки, почуття і вчинки дитини в кожному конкретному випадку залежать від того, як вона думала, відчувала у минулому, і від того, які склад і нахили її розуму є сьогодні. Її реакції на ті чи інші зовнішні подразнення будуть саме тими, результати яких у минулому давали їй задоволення (Торндайк).*

Окрім законів в освіті діють педагогічні закономірності, які проявляються в конкретних умовах. У закономірностях освітнього процесу виражаються його суттєві, об'єктивні, необхідні і повторювані зв'язки між його основними компонентами. Іншими словами, закономірності показують, як вони пов'язані між собою і як ця залежність впливає на результати навчання.

**Отже, закономірності в освіті характеризуються наявністю об'єктивних, суттєвих, необхідних і повторюваних зв'язків між освітніми і соціальними процесами (зовнішні), а також між окремими компонентами освітнього процесу (внутрішні), які діють у конкретних умовах.**

Наприклад, зі збільшенням шкали оцінювання зменшується її об'єктивність під час безпосереднього (прямого) оцінювання.

На наш погляд, кожен педагог повинен добре розуміти і знати їх дію і використовувати у своїй освітній діяльності. У такій складній і динамічній системі, як освітній процес, проявляється велика кількість різноманітних зв'язків і залежностей.

Виділяються *зовнішні* і *внутрішні закономірності* процесу навчання. Перші характеризують залежність навчання від суспільних процесів і умов: політичної та соціально-економічної ситуації, рівня культури, потреб суспільства в певному типі особистості й рівня освіти та ін.

*Внутрішні закономірності* процесу навчання встановлюють взаємозв'язки між його компонентами: між метою і завданнями, змістом, методами, засобами і формами в тих чи інших конкретних умовах. Таких закономірностей у педагогічній науці встановлено доволі багато. Чимало педагогічних закономірностей, які стосуються дітей дошкільного віку та учнів початкових класів, виокремили видатні українські педагоги К. Ушинський та В. Сухомлинський. Розглянемо найважливіші закономірності, які, на наш погляд, недостатньо враховуються у Новій українській школі.

В. Сухомлинський зазначав: «У віці від 2 до 6 років розумовий розвиток, духовне життя дітей вирішальною мірою залежить від елементарної педагогічної культури матері і батька, що виявляється в мудрому розумінні найскладніших душевних порухів людини, яка розвивається. Ми прагнули озброїти батьків відповідними знаннями та навичками. На заняттях школи для батьків особливо велика увага приділялася питанню: як навчити дитину мислити, як розвивати її розумові здібності... Особливо велику увагу було приділено тому, щоб у кожній сім'ї, де є дошкільнята, панувала атмосфера поваги до книжки» (Сухомлинський, 1977b, с. 146).

Щоб розв'язати проблему максимального розумового розвитку дітей у дошкільному віці потрібно на загальнодержавному рівні розв'язати дві задачі: запровадити школи підготовки майбутніх матерів до всебічного розвитку і виховання своїх дітей у домашніх умовах і розвивати державні та приватні дошкільні заклади, якими охопити після трьох років усіх дітей.

Варто зважити на те, що на інтелектуальний розвиток дитини впливає її генотип, а також екологічний стан середовища, зловживання батьками алкоголем і наркотичними речовинами, стресові стани в державі, домінуючий статичний спосіб життя тощо.

«Багаторічні спостереження переконують, що є й спадкові фактори, внаслідок яких виникають утруднення в розумовому вихованні. Алкоголізм батьків – страшний ворог усього організму дитини, та особливо згубний вплив він має на ніжну мислячу матерію» (Сухомлинський, 1977b, с. 149), – стверджував В. Сухомлинський.

Батьки, вихователі та учителі не можуть не враховувати результатів дітонародження за кривою нормального розподілу Гаусса. А вони є такими: 2–3% народжується обдарованих дітей, 16–18% – здібних, 10–17% – з різними фізичними та розумовими відхиленнями, 18–20% – із заниженими інтелектуальними здібностями, а решта – із середніми розумовими задатками. Якщо цього не враховувати, то можна ставити перед дитиною завищені вимоги, що веде до схоластичного, авторитарного навчання і, як результат, підірване здоров'я, відраза до навчання, невдоволеність батьків, гнітюча обстановка в сім'ї тощо.

К. Ушинський зазначав, «що, зустрічаючись передчасно з надмірними вимогами навчання взагалі і якого-небудь окремого предмета зокрема й натрапляючи на непереборні в даному віці труднощі, дитина може зневіритися в своїх власних силах, і ця невпевненість у ній так укоріниться, що надовго затримає її успіхи в навчанні» (Ушинський, 1983, с. 235).



Отже з цих важливих висновків наших видатних педагогів випливає така закономірність: **чим більше ми задіємо розвивальний компонент у дошкільному віці (спостережливість, пам'ять, образне мислення, увага, уява), тим легше буде у початковій школі задіяти всі освітні засоби для розвивального навчання.**

В. Сухомлинський зазначав: «Щотижня кілька уроків ми присвячували «подорожам» до джерел думки й рідного слова – спостереженням. Це було безпосереднє спілкування з природою, без якої криниця розумових сил і нервової енергії дитини швидко б збідніла» (Сухомлинський, 1977b, с. 121).

Природа – це невичерпне джерело для розвитку допитливості у дітей, а допитливість – основа думання. Якщо вчитель не загасить вогник допитливості у дітей і буде разом із дітьми проникати у глибинні природні процеси, які характеризують ту чи іншу пору року, тоді їхні ранкові зустрічі стануть школою пізнання навколишнього світу, школою мислення, школою радості.

«Я намагався відповісти на кожне запитання так, щоб не тільки розкрити перед дітьми сутність явищ природи, а ще більше запалити вогник допитливості й любові до знань. Відповіді на запитання дітей, бесіди про навколишній світ – це перша школа мислення. На окремі запитання я не знав, як відповідати» (Сухомлинський, 1977b, с. 122).

А запитання учнів можуть бути складними і для учителя. Наприклад: чому сонце не втомлюється світити?; як утворюється дощ з хмаринки?; чим відрізняються дощові хмаринки від недощових? та інші.

Отже, у новій початковій школі потрібно поступово вводити дітей у класні заняття, використовуючи спостереження за природою, різні види ігрової діяльності, у тому числі й на свіжому повітрі, основне завдання яких – вивчити індивідуальні особливості дітей, запалити в них вогник пізнання.

Важливо, щоб на шкільній території були обладнані спеціальні для таких уроків місця: зелений клас, шкільний сад, квітники тощо.

Учителям початкової школи важливо використовувати закономірність, яка випливає з досліджень В. Сухомлинського: **чим більше для розумового розвитку дітей будуть використовуватися усі можливі елементи природи, причому в різні пори року, тим більшою за обсягом стане дитяча пам'ять, глибшою мисленнева діяльність і більш розвиненим мовлення.**

Найкраще засобами природи розвивається спостережливість, виховуються почуття любові до природи, замилювання її красою, бажання прикладати посильні зусилля, щоб допомогати у її розквіті, запобігти екологічним лихам. «Природа стає могутнім джерелом виховання лише тоді, коли людина пізнає її, проникає думкою в причинно-наслідкові зв'язки» (Сухомлинський, 1977b, с. 129)., – підсумовував В. Сухомлинський.

Дитині на все життя запам'ятовуються приємні хвилини спілкування з природою. Кожен із нас може пригадати червневий світанок: поступово, наче вогненна куля, піднімається сонце, від роси на травичці віє прохолода, а ми з бабусею йдемо збирати ягоди. Тишу лісу перериває спів зозулі та стукіт дятла. Свіже, свіже повітря і чорниці, якими важко наїстися досхочу...

Для того, щоб вивчити внутрішній світ кожної дитини, її індивідуальні особливості, рівень вихованості, потрібно моделювати різні ситуації, у яких діти будуть безпосередніми. І власне уроки спілкування з природою, різні ігри на свіжому повітрі – чи не найкраще поле для вивчення дітей.

Потрібно враховувати, що «людська особистість – це найскладніший сплав фізичних і духовних сил, думок, почуттів, волі, характеру, настроїв. Без знання всього цього неможливо ні вчити, ні виховувати» (Сухомлинський, 1977с, с. 442).

К. Ушинський зазначав, «що чим молодша дитина, тим менше здатна вона до будь-якої постійної одноманітної діяльності, тим швидше стомлюється вона ходити, сидіти, тримати в руках найлегшу річ, навіть лежати, і що та сама дитина, змінюючи різні види діяльності, й, очевидно, зовсім не відпочиваючи, грається цілий день і дивує дорослого своєю невтомністю» (Ушинський, 1983, с. 237). До речі, таку ситуацію спостерігав кожен із нас. Однак чи якомога повніше враховують цю закономірність учителі початкових класів?

Звідси ще одна закономірність освітнього процесу початкової школи: **чим більш одноманітний вид діяльності на уроці, тим більша втомлюваність учнів, причому із збільшенням віку учнів зростає час виконання однієї і тієї ж роботи без ознак втоми.**

К. Ушинський сформулював цю закономірність так: «чим молодша дитина, тим менше здатна вона до будь-якої постійної одноманітної душевної діяльності, водночас, урізноманітнюючи свої заняття, може працювати дуже довго» (Ушинський, 1983, с. 237).

У новій початковій школі поглиблюються елементи дидактичної інтеграції, тобто на декількох уроках використовується навчальний матеріал з рідної мови і природознавства, математики і трудового навчання. І це добре.

Інтегроване заняття, на якому першокласники вивчають новий звук і відповідну літеру, складають склади і моделюють одяг та рахують гудзики на ньому, знайомляться з професіями людей, які працюють в ательє, і вивчають напам'ять вірш, дуже добре вирішує проблему збереження інтелектуальних, моральних і фізичних сил учнів протягом уроку. Можна і треба моделювати різні види діяльності на уроках читання, письма, математики тощо. Важливо, щоб на кожному уроці було читання, особливо тими дітьми, які відстають у ньому. Для цього в класі потрібно мати достатньо художніх творів, адаптованих до учнів того чи іншого віку.

К. Ушинський повчав: «Сама зміна занять впливає на дитину краще, ніж навіть повний відпочинок, який, звичайно, потрібний свого часу. Якщо дитина втомилася читати, увага її ослабла, процес розуміння спинився, змусьте її півгодини пописати, помалювати, поспівати – і помітите, що, повернувшись потім до читання, дитина знову стала і тямуща, і уважніша» (Ушинський, 1983, с. 238).

Теж саме радив В. Сухомлинський: «Досвід показав, що спершу в першому класі не повинно бути «чистих» уроків читання, письма, арифметики. Одноманітність швидко втомлює. Як тільки діти починали стомлюватись, я переходив до іншого виду роботи. Могутнім засобом урізноманітнення праці було малювання. Ось я бачу, що читання починає втомлювати дітей. Кажу: «розгорніть, діти, свої альбоми, намалюємо казку, яку читаємо»» (Сухомлинський, 1977а, с. 115).

Змінюючи види діяльності на одному уроці, важливо не перебільшити їх кількість, тобто не впадати в іншу крайність. У своїй практиці ми спостерігали, як на уроці у 1 класі види діяльності змінювалися, як у калейдоскопі: 17 різних видів діяльності. Неважко було помітити втомлені обличчя дітей. Учителька постійно зверталась до учнів «Будьте уважні!», робила зауваження дітям. Однак це не допомагало. Дисциплінувати учнів, а тим більше першокласників, які достатньо втомилася, такими методами практично неможливо. І все ж дітей треба привчати поступово до одного виду діяльності, постійно збільшуючи час для нього. З цього приводу К. Ушинський радив: «Звичайно, здатність до постійної розумової односпрямованої діяльності є однією з найважливіших умов усякого навчання, але здатність ця розвивається потроху, поступово, а передчасними надмірними зусиллями ви можете тільки підірвати цей розвиток, і помітите, що дитина не тільки перестане йти вперед, але немов посується назад, ніби в душі її урвалася якась надто натягнута струна» (Ушинський, 1983, с. 238).

Бо «від характеру розумової праці в процесі навчання, – писав В. Сухомлинський, – залежить активність інтелекту, а відтак і активність духовного життя учнів взагалі (тут навчання найтісніше дотикається виховання)» (Сухомлинський, 1977а, с. 231).

У новій початковій школі деякі предмети (музика і співи, образотворче мистецтво, фізична культура) пропонується віддати фахівцям. Найчастіше вчитель початкових класів не завжди готовий вести уроки з музики і співів або фізичної культури. Усе ж потрібно зважити на те, що уроки у початковій школі, особливо у 1 і 2 класах, мають свою специфіку. І переносити механічно методику проведення уроків, наприклад, з фізкультури з базової школи до початкової – неправильно. Уроки фізкультури у початковій школі – це, насамперед, ігрова діяльність та оптимальна рухова активність, тобто це уроки здоров'я.

К. Ушинський вважав, що всі уроки у початковій школі має вести один учитель: «Та чим різноманітніші предмети початкового навчання, тим необхідніше, щоб усі ці предмети або принаймі більшість їх викладала одна особа» (Ушинський, 1983, с. 239).

Це пояснюється не лише тим, що діти маленькі і вони потребують в особі вчителя другої мами, яка і пошкодує, і по голівці погладить, і заспокоїть, і, звісно, буде в міру вимогливою, а й тим, що дітей потрібно перш за все розвивати. А розвиток будується на глибокому вивченні внутрішнього світу дитини і має здійснюватися системно і послідовно на кожному уроці. Очевидно, що одній особі вчителя краще реалізовувати основні завдання освітнього процесу. Навчаючи учнів щодня по чотири-п'ять уроків, учитель має час спостерігати, як розвивається у кожної дитини пам'ять і мислення, увага й уява, фіксувати, який, наприклад, вид пам'яті переважає, рівень концентрації уваги тощо. В. Сухомлинський зазначає: «Якщо уважно придивитися до того, що роблять учні в початкових класах, то можна без перебільшення сказати: головне завдання початкової школи – навчити дітей користуватись інструментом, за допомогою якого людина все життя оволодіває знаннями. <...> Що ж це за інструмент? У ньому п'ять умінь: спостерігати явища навколишнього світу, думати, висловлювати думку про те, що я бачу, роблю, думаю, спостерігаю, читати, писати» (Сухомлинський, 1977с, с. 407–408).

Недарма В. Сухомлинський у структурі інтелектуального інструмента на перше місце поставив спостережливість як якість розуму, бо, як він зауважував, «спостережливість є міцною основою постійного розвитку розумових здібностей дитини» (Сухомлинський, 1977с, с. 408). Учений-педагог бачив сотні проблем в освітньому процесі і намагався їх розв'язувати. І сьогодні ми спостерігаємо, як в учнів 5–6 класів стрімко падає успішність, вони не спроможні засвоювати нові дози навчального матеріалу, який з кожним роком стає складнішим і, як зазначав він, «головна причина – це невміння користуватися «різцями» цього інструменту, найголовнішими уміннями, з яких складається велике уміння вчитися» (Сухомлинський, 1977с, с. 408).

З метою кращої підготовки учнів до написання контрольної роботи з математики учителі можуть на уроках трудового навчання розв'язувати математичні задачі. Тоді для них навчання – самоціль, намагання додатковими уроками, «муштрою» досягти високих результатів на контрольній роботі. В учителів склалася хибна думка, що чим більше, наприклад, розв'язати задач, тим учні швидше і краще їх розв'язуватимуть. В. Сухомлинський дає з цього приводу таку пораду: «Щоб не перетворити дитину на сховище знань, комору істин, правил і формул, треба читати її думати» (Сухомлинський, 1977б, с. 128). Отже, основною причиною того, що учні «слабо» виконують контрольні роботи з математики, є недостатній інтелектуальний розвиток. Бо вчителі, здебільшого, вчать учнів розв'язувати математичні задачі, а потрібно використовувати розв'язування задач для розвитку в учнів мислення. Кожна задача має свою специфічну умову. Ми часто спостерігаємо на уроці, як учні, не вникнувши в умову задачі, у співвідношення між відомими і невідомими величинами, вгадують дії: потрібно такі-то числа додати або помножити. Поки учнів не навчимо аналізувати цілісно умову задачі, бачити взаємозв'язки між відомими і невідомими величинами, синтезувати одержану інформацію у розв'язок, доти учні будуть вгадувати дії. Для цього потрібно на уроках математики використовувати такий розвивальний прийом: проводити цілісний аналіз умови задачі і на його основі укладати алгоритм її розв'язування, причому необов'язково задачу розв'язати, а тим більше записати. Такий підхід: через глибокий аналіз умови задачі до укладання алгоритму її розв'язку – це і є розвиток логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння тощо), який дозволить учням не «шукати» в голові подібну задачу, яку розв'язували на попередньому уроці, а думати автономно, тобто вивчати й аналізувати умову задачі, встановлювати взаємозв'язки між відомими та невідомими величинами і синтезувати результат мислительної діяльності у розв'язок. У початкових класах потрібно максимально розвинути розумові сили у кожного учня, враховуючи його генотип. Розвивальний компонент домінує над освітнім. Отже, у педагогічній діяльності учителям початкової школи потрібно враховувати таку педагогічну закономірність: **чим більше навчального матеріалу, прийомів, методів і засобів буде залучено для інтелектуального розвитку учнів, тим більш успішними будуть результати навчання.**

К. Ушинський зазначає: «чим більше різноманітності в навчальних заняттях і чим менше різноманітності учнів, тим краще для початкового навчання» (Ушинський, 1983, с. 239).

Цей важливий висновок має бути провідною закономірністю для початкової школи, яка спонукає тиме учителів до диференційованого навчання.

Велике значення для успішного навчання учнів має виховання в них довільної (активної) уваги, яка залежить і від сили волі, і від сильного характеру. Чи багато учнів нині спроможні відірватися від інтернету і виконувати якісно домашні завдання, читати художню книжку? З кожним роком таких дітей стає все менше. Якщо навчання наповнювати лише цікавим матеріалом, то розвиватимемо лише пасивну увагу, виховуватимемо слабохарактерних, безвольних людей, бо «чим більше в мене сили волі, тим більше і активної уваги. Люди неуважні – здебільшого водночас люди слабохарактерні, з нікчемною волею» (Ушинський, 1983, с. 266).

Разом з активною – потрібно розвивати й пасивну увагу. К. Ушинський з цього приводу зазначає: «Треба робити навчання цікавим для дитини, але водночас потрібно вимагати від дітей точного виконання й нецікавих для них завдань, не схиляючи надто ні в той, ні в інший бік, даючи поживу пасивній увазі та вправляючи активну, яка хоч і слабка в дитини, але може й повинна розвиватися та міцніти від вправляння. Воля наша, як і наші м'язи, міцнішає тільки від діяльності, що постійно посилюється: надмірними вимогами можна підірвати і волю, і м'язи й спинити їх розвиток: але, не вправляючи їх, ви неодмінно матимете й слабкі м'язи, і слабку волю» (Ушинський, 1983, с. 267).

Отже, ефективне виховання пасивної уваги варто шукати посередині – між цікавим і обов'язковим (не завжди нецікавим) навчальним матеріалом. Методика виховання пасивної уваги за допомогою цікавого матеріалу проста: потрібно віднайти цікавий матеріал, заактуалізувати його, знайти відповідні прийоми і методи. Стосовно нецікавого, але обов'язкового навчального матеріалу, то тут потрібно застосовувати більш витончені прийоми організації його засвоєння: це структурування і генералізація навчального матеріалу, пошук взаємозв'язків його з цікавим матеріалом, добре продумані критерії оцінювання, використання системи перспективних ліній тощо.

Враховуючи теоретичні висновки К. Ушинського, можна сформулювати таку закономірність: **чим більше сили волі і чим сильніший характер в учня, тим легше буде сформулювати у нього довільну (активну) увагу, а відтак, і підвищити якість навчання.**

Водночас, як відомо, кожний вік має свої особливості у розвитку уваги в учнів. Якщо у початкових класах на уроці часто змінювати види роботи, тримати учнів в напрузі постійними зауваженнями, безперервно активізувати розумову діяльність дітей, не враховуючи рівень сформованості у них сили волі, їхніх фізичних можливостей, то «така цілеспрямованість у роботі вчителя просто означає: витиснути з дітей усе, що вони можуть дати. Після таких «ефективних» уроків дитина повертається додому стомленою. Вона легко роздратовується і збуджується» (Сухомлинський, 1977b, с. 119), – зазначав В. Сухомлинський. Такі уроки є причиною порушень дисципліни, грубіяництва, конфліктних ситуацій. «Розумові сили і нервова енергія учнів, особливо молодшого віку, – це не бездонна криниця, з якої можна черпати й черпати. Брати з цієї криниці треба з розумом і дуже обачливо, а найголовніше – треба постійно поповнювати джерело нервової енергії дитини» (Сухомлинський, 1977b, с. 120).

Для того, щоб поповнювати джерело нервової енергії дитини, потрібно оволодівати всіма секретами педагогічної майстерності. Вихідним пунктом на шляху до педагогічної майстерності має стати золоте правило педагога: *кожна дитина різна за своїми природними здібностями і рівнем їх розвитку, тому не можна усіх дітей однаково навчати*. І не треба спустошувати свої нервові клітини на зайве моралізування дітей, апелювати до совісті тощо, а тим більше нервувати, підвищувати голос. Потрібно шукати індивідуальний підхід до кожної дитини, щоб спонукати її до активної розумової праці. Нині це робити дуже важко, бо багато матерів поїхали на заробітки за кордон, Росія розв'язала широкомасштабну війну. Як відомо, діти найкраще виховуються у повноцінних сім'ях, з мамою і татом, які спрямовують свої виховні зусилля у потрібному руслі. Добре, коли це русло вливається у повноцінну річку національного виховання учнів у школі.

Душевно рівновагу мають забезпечувати керівники закладів освіти своїм демократичним стилем керівництва. У взаємовідносинах між учнями, учнями й учителями, учителями та керів-

никами має панувати дух довіри і взаємодопомоги – ніхто нікого не ображає, не підвищує голос. «Крик – перша ознака відсутності культури людських стосунків. Крик учителя приголомшує, оглушує дитину. У крикові виражається найбільш примітивна, найгрубіша реакція на вчинки, поведінку дітей, на їх ставлення до занять. У цій реакції помітний інстинктивний елемент», – зауважував В. Сухомлинський (Сухомлинський, 1977с, с. 500–501).

Якщо вчитель на уроці постійно моралізує учнів, проводить урок на підвищених тонах, висновок очевидний: він недостатньо готувався до уроку, не подумав, як завантажити всіх учнів різними видами розумової діяльності, як часто їх змінювати, зрештою, не продумав добре мету і завдання уроку.

Отже, у педагогічній діяльності на всіх рівнях потрібно дотримуватися **принципу душевної рівноваги**, який впливає із такої закономірності: **чим доброзичливіший, спокійніший, діяльніший, діловитіший стиль відносин панує на уроці, в учнівському і педагогічному колективах, тим більше успіхів можна досягнути у розвитку, навчанні і вихованні школярів.**

Окрім зазначених закономірностей, які впливають із теоретичних досліджень К. Ушинського та В. Сухомлинського, у початковій школі потрібно враховувати й інші. Зокрема, ефективність навчання учнів залежить від:

- природних задатків учнів (спадковість);
- навчального середовища;
- від проміжних результатів навчання;
- адекватних прийомів і методів навчання;
- інтенсивності зворотних зав'язків між учнями та педагогами;
- інтенсивності та якості чуттєвого сприйняття;
- логічного осмислення сприйнятого і його практичного застосування;
- якості педагогічної діяльності та якості власної навчально-виховної діяльності учнів;
- від стану здоров'я школярів (Підласий, 2010).

**Висновки і перспективи подальших досліджень.** Успіхи реформування Нової української школи залежатимуть від її фундаменту – початкової школи. У початкових класах потрібно не лише навчити учнів читати, писати, рахувати, а й, що найважливіше, розвинути в них інтелектуальний інструментарій (спостережливість, мислення, пам'ять, увага, уява), за допомогою якого учні зможуть засвоювати навчальний матеріал у наступних класах. Неоціненний практичний досвід і теоретичні висновки видатних українських педагогів К. Ушинського і В. Сухомлинського потрібно якомога повніше використати нинішнім учителям у своїй педагогічній діяльності. Йдеться, перш за все, про педагогічні закономірності, які суттєво впливають на перебіг освітнього процесу і його результативність, а саме: у дошкільному віці забезпечити максимальний усебічний розвиток дітей, у початкових класах використати весь дидактичний арсенал для формування у дітей відповідного інтелектуального інструментарію для подальшого успішного навчання, адекватно до віку учнів урізноманітнювати види діяльності на уроці, диференціювати освітній процес, створювати під час навчальних занять доброзичливу, ділову атмосферу.

Звісно, що скарбниця педагогічних законів і закономірностей видатних українських педагогів К. Ушинського та В. Сухомлинського є багатогранною і потребує подальших досліджень. Їх врахування під час реформування української школи дасть більш вагомі результати.

### Використані джерела

- Гаряча, С.А. (2010). Виховання основ етичної культури молодших школярів у навчально-виховному процесі. *Початкова школа*. 3. 70–71. <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/garacha2.pdf>.
- Павленко, В.В. (2015). Креативність учителя як чинник розвитку педагогічної творчості. *Формування дидактичної компетентності педагогів дошкільної та початкової освіти: збірник науково-методичних праць*. Житомир. Житомирський державний університет ім. І. Франка. 145–150. <https://core.ac.uk/download/pdf/42974396.pdf> с. 72].



- Підласий, І.П. (2010). Педагогіка початкової школи. Київ. <http://ibib.ltd.ua> > zakonomernosti-pedagogicheskogo.
- Савченко, О.Я. (2018). Початкова освіта в контексті ідей Нової української школи *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*. Том 19, № 3. <https://lib.iitta.gov.ua/714505>
- Сухомлинський, В.О. (1977а). Вибрані твори в п'яти томах. Т. 1. Київ.
- Сухомлинський, В.О. (1977б). Вибрані твори в п'яти томах. Т. 3. Київ.
- Сухомлинський, В.О. (1977с). Вибрані твори в п'яти томах. Т. 4. Київ.
- Ушинський, К.Д. (1983). Вибрані педагогічні твори. Т. 2 Київ.
- Шадиук, О.І. (2019). Інноваційні підходи до організації наступності дошкільної та початкової ланок освіти. *Інноватика у вихованні*. № 10. 275–280. <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i10.162>

### References

- Hariacha, S.A. (2010). Vychovannia osnov etychnoi kultury molodshykh shkoliariv u navchalno-vychovnomu protsesi. *Pochatkova shkola*. 3. 70–71. <https://nenc.gov.ua/doc/autoref/garacha2.pdf>.
- Pavlenko, V.V. (2015). Kreatyvniest uchytelia yak chynnyk rozvytku pedahohichnoi tvorchosti. Formuvannia dydaktychnoi kompetentnosti pedahohiv doshkilnoi ta pochatkovoї osvity: zbirnyk naukovo-metodychnykh prats. Zhytomyr. Zhytomyrskyi derzhavnyi universytet im. I. Franka. 145–150. <https://core.ac.uk/download/pdf/42974396.pdf> s. 72].
- Pidlasyi, I.P. (2010). Pedahohika pochatkovoї shkoly. Kyiv. <http://ibib.ltd.ua> > zakonomernosti-pedagogicheskogo.
- Savchenko, O. Ia. (2018). Pochatkova osvita v konteksti idei Novoi ukrainskoї shkoly Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyrektoř shkoly, litseiu, himnazii». Tom 19, № 3. <https://lib.iitta.gov.ua/714505>
- Sukhomlynskyi, V.O. (1977a). Vybrani tvory v piaty tomakh. T.1. Kyiv.
- Sukhomlynskyi, V.O. (1977b). Vybrani tvory v piaty tomakh. T.3. Kyiv.
- Sukhomlynskyi, V.O. (1977c). Vybrani tvory v piaty tomakh. T.4. Kyiv.
- Ushynskyi, K.D. (1983). Vybrani pedahohichni tvory. T.2 Kyiv.
- Shadiuk, O.I. (2019). Innovatsiini pidkhody do orhanizatsii nastupnosti doshkilnoi ta pochatkovoї lanok osvity. *Innovatyka u vykhovanni*. № 10. 275–280. <https://doi.org/10.35619/iiv.v1i10.162>

**Petro Sikorskyi**, *Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Professor of the Department of Pedagogy and Innovative Education of the National University «Lviv Polytechnic», Lviv*

**Research interests:** *new educational technologies, including modular; problems of organization of differentiated learning; national and patriotic education of students.*

### PEDAGOGICAL REGULARITIES AND THEIR ROLE IN THE NEW PRIMARY SCHOOL

In difficult times (coronavirus, war) the new Ukrainian school completes its first stage of reform – grades 1–4. In the final stage, the results of the pedagogical activity and its efficiency in the first stage of school will be carried out. Obviously, not everything will be positive, and not just for objective reasons. Many declarative but correct statements from the concept of «New Ukrainian School» could not be realized also because they are not adapted to our conditions. In practice, much emphasis was placed on improving the educational material base, insufficient consideration of pedagogical research of prominent Ukrainian teachers (K. Ushynskyi, S. Rusova, V. Sukhomlynskyi, H. Kostyuk, etc.). Many conceptual statements have been borrowed from the developed countries of Europe, which have reached high standards in the development of education and the economy, but they are not in a transitional stage of their development. Therefore, their mechanical transfer to the Ukrainian platform, which is far from perfect, does not always bring a positive result. For example, the pinnacle of educational innovation

was the use of a pencil instead of a pen in writing in the first grade. Although, such innovation cannot significantly affect the success of first-graders in learning. New information and communication technologies are almost a panacea for learning. However, it is well known that high reading technique can be achieved only by daily reading fairy tales, stories, etc. (up to 60 minutes), and the corresponding writing technique is achieved by daily practice in writing letters, words, sentences and more. Those and other didactic problems were effectively studied by the classics of Ukrainian pedagogy K. Ushynskyi and V. Sukhomlynskyi, and they made their important pedagogical conclusions by teaching children.

Of course, today the conditions are somewhat different, but the regularities of the educational process studied in them in the primary school have not lost their relevance to this day. Therefore, the author of the scientific article aims at updating the results of their research, especially with regard to pedagogical patterns, and to show their role in improving the educational process in primary school.

For example, such a pattern is: the more we use the developmental component in preschool age (observation, memory, figurative thinking, attention, imagination), the easier it will be in the primary school to use all educational tools for developmental learning.

**Keywords:** pedagogical law, pedagogical regularity, New Ukrainian school, primary school, didactic means.



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

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

✉ labredko@ukr.net

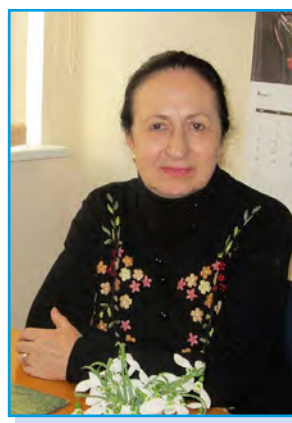
id <https://orcid.org/0000-0002-4035-4925>

**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 372.881.1:159.955

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-95-104>

## ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ УЧНІВ 5–6 КЛАСІВ ГІМНАЗІЇ З КЛІПОВИМ МИСЛЕННЯМ

**Анотація.** У статті досліджено теоретичні проблеми розвитку кліпового мислення як нового феномену сучасності, що особливо поширений серед молодого покоління. Проаналізовано основні підходи до визначення сутності кліпового мислення, розкрито головні причини його розвитку серед учнів молодшого підліткового віку. Розглянуто ключові фактори, що посприяли виникненню кліпового мислення в сучасному інформаційному суспільстві. Виокремлено й проаналізовано негативні та позитивні риси кліпового мислення «цифрових» дітей. Визначено та схарактеризовано методи і прийоми оволодіння іноземною мовою учнями з кліповим мисленням; наведено приклади їх практичного використання на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. Окреслено подальші перспективи дослідження означеної проблеми.

**Ключові слова:** кліпове мислення; іноземна мова; гімназія; цифрові діти.



**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями.** Сучасний етап розвитку новітніх інформаційних технологій (або «мережкових технологій») характеризується створенням великих інформаційних систем, локальних, регіональних і глобальних мереж та широким застосуванням їх можливостей у різних галузях діяльності людини. Під інформаційними технологіями (ІТ) ми розуміємо сукупність методів і засобів, що використовуються з метою збирання, створення, зберігання, опрацювання, розповсюдження й використання інформації та/або даних.

Безсумнівно, що невпинний процес інформатизації суспільства впливає на визначення нових освітніх стандартів, упровадження сучасних ІТ до сфери навчання з усіх галузей і рівнів освіти. У Концепції Національної програми інформатизації зазначено, що «інформатизація освіти спрямовуватиметься на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, упровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість розв'язувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них – індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість урахувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо» (Про Концепцію..., 2020).

Незмірний потік нової інформації, новітні комп'ютерні та інформаційні технології, а особливо соціальні мережі, ігрові приставки, електронні іграшки, смартфони та інші сучасні гаджети мають значний вплив на навчання й виховання дитини та її сприйняття навколишнього світу. Бурхливий розвиток новітніх ІТ призвів до продукування величезних обсягів інформації, її накопичення та швидкої передачі. Людина змушена швидко сприймати різноманітну інформацію у концентрованому вигляді, не фіксуючи уваги на деталях і фрагментах, не витрачаючи часу на її аналіз. Така ситуація призвела до формування так званого «кліпового мислення». У сучасному інформаційному суспільстві воно поступово стає масовим, звичним, особливо поширеним серед молодого покоління. Кліпове мислення є своєрідною відповіддю та захисною реакцією людини на інформаційне та психологічне перевантаження. Такий тип мислення властивий більшості сучасних учнів, що не завжди сприяє ефективності процесу навчання, оскільки традиційний освітній процес орієнтується переважно на логічне мислення. Але чи можна використати феномен кліпового мислення на користь навчання іноземної мови? Спробуємо відповісти на це запитання в нашій публікації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** До вивчення проблеми кліпового мислення зверталось доволі багато зарубіжних учених (N. Carr, Ch. Chabris, O. Makarowska, A. Moler, L. Palladino, M. Prensky, L. Rosen, D. Simons, A. Toffler, S. Wheeler та ін.). Українські науковці (С. Алексеева, М. Антошків, Г. Гич, Ю. Коваленко, М. Літвінова, О. Корнута, О. Паніна, С. Соболева, О. Струтинська, Т. Удовицька, О. Шендерук, Т. Ярхо та ін.) почали приділяти увагу цьому феномену порівняно недавно, але вже опубліковано чимало наукових праць. Дослідники вивчали різні аспекти кліпового мислення, зокрема: передумови виникнення кліпового мислення, негативні й позитивні риси цього поняття, вплив кліпового мислення на формування особистості, профілактика розвитку кліпового мислення в освітньому процесі тощо. Питанню навчання іноземних мов учнів і студентів із кліповим мисленням наразі присвячені лише окремі розвідки вітчизняних дослідників (Л. Сінна, О. Конотоп, О. Пасічник, Т. Полонська).

**Мета статті:** проаналізувати сутність феномену «кліпове мислення»; розкрити основні причини його розвитку серед молодших підлітків; визначити та схарактеризувати сучасні методи і прийоми оволодіння іноземною мовою учнями 5–6 класах гімназії з кліповим мисленням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У сучасному суспільстві постійно модернізуються інформаційні технології, які поширюються повсюди і знаходять своє застосування в побуті, на виробництві, у соціальній сфері, медицині, науці, освіті та інших галузях. Сьогодні інформаційний простір сприяє результативній взаємодії людей, дає можливість забезпечення доступу до світових ресурсів, а також споживання інформаційних продуктів і послуг. Прискорення ритму життя, розвиток сучасних технологій і, відповідно, збільшення інформаційного потоку, необхід-

ність приймати та переробляти занадто великий обсяг інформації не могли не вплинути на мислення сучасної людини. Перевантажений мозок стрімко втрачає здатність аналізувати, робити вибір та приймати рішення.

Розвиток телебачення і, особливо, інтернету, призвів до того, що нинішнє молоде покоління все менше мислить логічно, перестає заглиблюватися в інформацію, сприймаючи її поверхово та фрагментарно. Мова йде про новий феномен сучасності, особливий тип мислення – кліпове мислення або кліпове сприйняття. Фахівці стверджують, що кліповий тип мислення передусім притаманний інтернет поколінню (iGeneration) або Net Gen, Digital Natives, Pluralist Generation (приблизні роки народження з 2005 р. по 2015 р.), тобто молоді, яка виросла під впливом цифрової революції – «цифровим дітям»<sup>1</sup>. На думку багатьох учених, медиків, психологів і педагогів, сьогодні існує небезпека того, що діти поступово переходять на підтримання мозкової активності технологічними засобами прогресу, опрацьовуючи лише ту інформацію, яку вони черпають з інформаційних технологій, і зокрема глобальної інформаційної бази інтернет. А це означає, що кліпове мислення в тому його вигляді, в якому воно склалося і використовується зараз, може знищити теоретичне мислення і класичну освіту. Звичайно, перешкодити появі новітніх ІТ чи зупинити безперервний потік нової інформації ніхто не в змозі.

Про це застерігає і Концепція впровадження медіаосвіти в Україні на 2016–2025 рр. (нова редакція), розроблена в Інституті соціальної та політичної психології НАПН України та схвалена президією Національної академії педагогічних наук України 21 квітня 2016 року. У документі зазначається, що майбутнє суспільство все більше спиратиметься на інформаційно-комунікаційні технології: web-технології, хмарні обчислення і big data, смартфони та інтернет «розумних речей», штучні інтелекти та інші гаджети. Тому головною метою Концепції є «сприяння розбудові в Україні ефективної системи медіаосвіти, що має стати фундаментом гуманітарної безпеки держави, розвитку і консолідації громадянського суспільства, протидії зовнішній інформаційній агресії, всебічно підготувати дітей і молодь до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формувати у громадян медіаінформаційну грамотність і медіакультуру відповідно до їхніх вікових, індивідуальних та інших особливостей» (Концепція..., 2016, с. 6).

Ґрунтовний аналіз наукових джерел і нормативних документів з означеної проблеми показує, що використання кліпового мислення учнів закладів загальної середньої освіти (ЗЗСО) на користь навчання їх іноземної мови є актуальним, украй необхідним і цілком можливим.

Для початку визначимося з базовим терміном «кліпове мислення» і суттю цього поняття. Варто зазначити, що є безліч синонімів кліпового мислення, а саме: кліпова культура, мозаїчна культура, кліпове сприйняття, екранна свідомість, пунктирне мислення, лайкове мислення, фрагментарне мислення, нет-мислення, електронна антропокультура, пульсуюча свідомість, культура «копіпаста» тощо.

Французький соціолог А. Моль (A. Moles) є одним із перших дослідників кліпового мислення (*англ.* clip – фрагмент тексту, вирізка з газети, уривок із відео чи фільму). У праці «Соціодинаміка культури», аналізуючи стан культури Заходу, автор дійшов висновку, що під впливом засобів масової комунікації відбувається процес перетворення традиційної «гуманітарної» культури на культуру «мозаїчну». Дослідник називає цю культуру «мозаїчною», тому що вона складена з безлічі дотичних фрагментів, які не утворюють конструкції, – у ній немає «точок відліку», мало справді загальних понять, зате багато понять, що мають велику вагомість (опорні ідеї, ключові слова тощо). Ця культура вже не є переважно продуктом університетської освіти, тобто деякого раціонально організованого процесу пізнання; вона є результатом безперервного, стрімкого

1) Книгу «Покоління» (“Generations”) американських учених Н. Хоува (N. Howe) і В. Штрауса (W. Strauss), опубліковану в 1991 році, присвячено теорії поколінь. У ній розглянуто історію кожного покоління, яке жило у США, починаючи з 1584 р. У 1997 р. вони презентували другу книгу – «Четверте перетворення» (“The Fourth Turning”), у якій акцентували, що у світі існує всього чотири покоління, які циклічно змінюються кожні 20 років. Представників одного покоління об’єднують спільні цінності, особливості поведінки і звички. Незалежно від країни народження, покоління одночасно проживає наслідки війни або економічну кризу.

і безладного потоку випадкових відомостей, які щоденно впливають на особистість. У «мозаїчній» культурі, – зазначає А. Моль, – «знання формуються переважно не системою освіти, а засобами масової комунікації» (Moles, 2019, с. 101–104).

Американський філософ, соціолог й футуролог Е. Тоффлер (A. Toffler) у книзі «Третя хвиля» використовує ширше поняття – «кліпова культура» (англ. clip culture), котра розуміється ним як принципово нове явище, складник загальної інформаційної культури майбутнього, заснованої на нескінченному й безконтрольному мерехтінні інформаційних відрізків і комфортної для людей відповідного складу розуму. Учений так описує кліп-культуру: «...на особистісному рівні ми повністю оточені й атаковані фрагментами образності, несумісними або взаємопов'язаними, які розхитують наші колишні уявлення й стріляють у нас розірваними або несистематизованими «екранними зображеннями». Ми живемо фактично у «відображеній від екрану» культурі (Toffler, 1989, с. 35). Тобто, йдеться про культуру з «розірваними, швидкоплинними, скороминущими зображеннями» – кліп-культуру.

У свою чергу кліп-культура формує такі унікальні форми сприйняття, як «зеппінг» (англ. zapping, channel zapping – практика перемикання каналів телевізора), коли шляхом безперервного перемикання каналів телебачення створюється новий образ, що складається з уривків інформації та уламків вражень. Цей образ не вимагає підключення уяви, рефлексії, осмислення, постійно відбувається «перезавантаження», «оновлення» інформації, коли усе спочатку побачене без тимчасового розриву втрачає своє значення, застаріває.

Услід за Е. Тоффлером проблему кліпового мислення починають вивчати європейські вчені з різних галузей наук: від філософів, психологів і педагогів до нейробіологів. Приміром, канадський філософ і філолог М. Маклюен (M. McLuhan), дослідник впливу медіа на аудиторію, у книзі «Галактика Гутенберга» шукає відповіді на запитання: «Хто така людина друкованої культури (він її називає «людиною Гутенберга»), і як друковані ЗМІ впливають на людську свідомість? (McLuhan, 2011). А у праці «Війна і мир у глобальному селі» М. Маклюен відзначає, що на своєму сучасному розвитку суспільство починає трансформуватися в глобальне село<sup>1</sup>, а з розвитком електронних засобів комунікації мислення людини повертається в «дотекстову еру», що призводить до порушення лінійної послідовності символів як основи культури (McLuhan, 2001). Тобто, відбувається заміна лінійного (понятійного) мислення нелінійним або кліповим.

Учені стверджують, що кліпове мислення, яке з'явилося в сучасному світі, не вкладається в рамки лінійного принципу організації процесу мислення, оскільки воно швидке й поверхневе, тому термін «мислення» у класичному його розумінні недоцільно поєднувати з висловом «кліпове мислення». Коли переважає кліпове мислення, мозок втрачає здатність здійснювати дії за традиційним планом: увага – сприйняття – мислення – пам'ять – уява – відтворення, а діє за скороченою схемою: увага – короткочасна пам'ять. Тому такі основні етапи мислення, як поняття, судження та умовивід, не формуються при отриманні інформації у вигляді образів, фрагментів і коротких текстів, оскільки короткочасна пам'ять забезпечує запам'ятовування одноразової інформації на короткий проміжок часу. Для збереження та повторення інформації має бути задіяна довготривала пам'ять, яка зберігає інформацію протягом тривалого часу.

Українська дослідниця Т. Удовицька розглядає кліпове мислення як нову форму сприйняття навколишнього середовища молоддю, як важливий фактор, який потрібно враховувати в освітньому процесі сучасної школи. Авторка вважає, що поява кліпового мислення обумовлена переважно процесами глобалізації та світової інтеграції країн, у ході яких виникла гостра потреба в організації комунікації за допомогою перекладу понять знаковою мовою. Саме тому кліпове мислення шляхом спрощення та символізації дозволяє одночасно сприймати одні й ті ж поняття

1) Глобальне село (англ. *Global village*) – термін, який уперше вжив М. Маклюен у 1962 році, щоб вказати на те, що сучасне людство за умов надвисоких швидкостей та інформаційних технологій живе на планеті нібито без кордонів: увесь світ стає для індивідуума настільки близьким і доступним, наче село, в якому він народився та виріс.

та образи носіями різних мов без перекладу. Тобто, глобальний комунікативний простір фактично змушує різні культури функціонувати за єдиними законами (Удовицька, 2013).

Однозначного визначення феномену «кліпове мислення» немає, але проаналізувавши усі визначення, можемо підсумувати, що в наш час термін «кліпове мислення» означає особливості мисленнєвої діяльності сучасних молодих людей, які живуть у суспільстві нових високих інформаційних технологій та відрізняються високою швидкістю сприйняття образів, візуальністю, емоційністю й асоціативністю.

Отже, передумови появи кліпового мислення дослідники пов'язують насамперед із розвитком сучасних інформаційних технологій і колосальним обсягом інформації, яку людина має опрацювати та виділити головне з неї. Сучасним підліткам і молоді притаманна швидка реакція, креативність і здатність до багатозадачності – уміння робити декілька справ одночасно, але зазвичай вони виконуються поверхово, без аналізу, установлення логічних зв'язків і глибоких висновків.

Саме про такі характеристики сучасного покоління молоді йдеться у книзі американського психолога Л. Розен (L. Rosen) «Я, мій простір і я: виховання мережевого покоління». Автор зазначає, що сильна сторона «покоління І» (Internet Generation), вихованого в епоху буму комп'ютерних і комунікаційних технологій, – їхня велика здатність до багатозадачності. Діти інтернет-покоління одночасно можуть слухати музику, спілкуватися в чаті, «серфити» в інтернеті, редагувати фото, і при цьому робити уроки чи працювати. Але, зрозуміло, платою за мультизадачність стають розсіяність, гіперактивність, дефіцит уваги та перевага візуальних символів перед логікою та заглибленням у текст (Rosen, 2007).

Як свідчить аналіз опрацьованих нами джерел, кліпове мислення має як мінуси, так і плюси. Узагальнимо основні з них (табл. 1).

Таблиця 1

## Мінуси і плюси кліпового мислення «цифрових» дітей

Мінуси	Плюси
Навколишній світ перетворюється на мозаїку розрізнених, мало пов'язаних між собою фактів, частин, уламків інформації.	Може використовуватися як захисна реакція організму на інформаційне перевантаження (мозок утилізує непотрібну інформацію).
Візуальне мислення. Знижується здатність до критичного мислення.	Уміння швидко й чітко одержати та озвучити інформацію.
Неспроможність тривалий час зосереджуватись на певній інформації, людина оперує невеликими смислами, а складні семіотичні структури їй недоступні.	Здатність мозку до сприйняття й переробки великого обсягу інформації у вигляді образів за короткий час.
Зниження здатності до запам'ятовування. Зменшується обсяг довготривалої пам'яті.	Уміння швидко орієнтуватися серед навали різноманітної інформації.
Нездатність аналізувати ситуацію або якусь інформацію, бо образ не затримується в голові і змінюється іншим.	Продуктивність в умовах багатозадачності (уміння водночас виконувати декілька робіт).
Мовний мінімалізм (мізерний словниковий запас, мислення картинками ускладнює формулювати своєї думки).	Сприяє більшій адаптації до соціальної реальності, яка змінюється, та до її пізнання.

Отже, як видно з таблиці, кліпове мислення має чимало позитивних аспектів, які можна й доцільно використати в навчанні учнів ЗЗСО будь-якого шкільного предмета, у тому числі й іноземної мови.

На думку польської вченої О. Макаровської (O. Makarowska), одним із першочергових завдань лінгводидактив є вирівнювання дисбалансу, що виникає через домінування у процесі нав-

чання мови методів і прийомів, орієнтованих не на «кліповиків», а на учнів із послідовним мисленням. Для цього дослідниця пропонує адаптувати, модифікувати, переорієнтувати на «кліповиків» способи, прийоми і форми роботи, а також збагатити їх культурою некліпового мислення (Makarowska, 2020).

Учні 5–6 класів належать до наймолодшого покоління сьогодення – iGeneration. Зважаючи на те, що сучасні підлітки переважно є візуалами за типом сприйняття інформації, доцільно, на нашу думку, широко використовувати на уроках іноземної мови візуальні органайзери, за допомогою яких графічно подавати навчальний матеріал у вигляді таблиць, схем, діаграм, моделей тощо. Візуальне оформлення допомагає логічно структурувати будь-яку інформацію, що сприяє швидкому й ефективному засвоєнню матеріалу та підвищенню ефективності навчального процесу з урахуванням особливостей мислення сучасного учня. До того ж, інформація має бути короткою і значущою.

До новітніх форм візуалізації навчального матеріалу можна віднести: інтернет-ресурси, відеоуроки, презентації, ментальні карти, кластери, синквейни, діаграму Венна, метаплани, скрайбінги, фішбоуни, колажі, плакати, інтерактивні книги, хмари тегів, трейлери, лепбуки, таймлайни тощо. Коротко зупинимося на деяких з них.

Особливою популярністю у дітей з кліповим мисленням користуються прийоми складання ментальних карт, кластерів і синквейнів, які допомагають знизити інформаційне навантаження, відновити навички фокусування уваги, стимулювати основні когнітивні процеси, формувати стійкі інтелектуальні вміння та комунікативну компетентність.

*Кластер* (англ. Cluster – гроно, пучок) – це спосіб графічної організації матеріалу, що дозволяє зробити наочним ті розумові процеси, що відбуваються під час занурення в тему. Кластер можна застосовувати на всіх етапах уроку: виклику, осмислення та рефлексії.

Правила створення кластера є простими: у центрі записується ключовий термін, а навколо нього великі смислові одиниці, що конкретизують тему. Кластер можна створювати за допомогою рисунків SmartArt, або використавши готові шаблони у PowerPoint. Наприклад, кластер «Шкільне життя» (рис. 1).

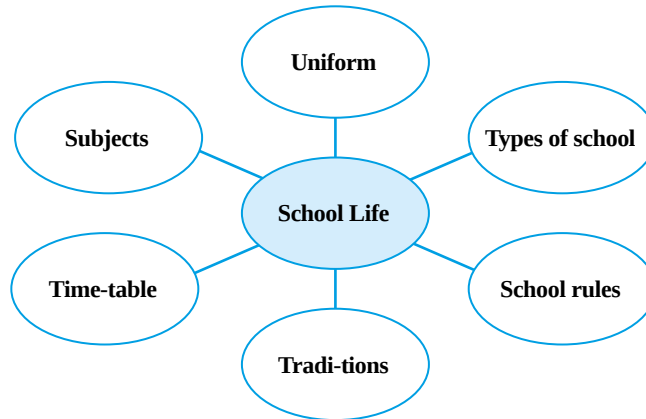


Рис. 1. Кластер «Шкільне життя»

Метод «Ментальна карта» (англ. Mind Map) є технологією графічного зображення інформації, що використовується для мозкового штурму, творчого мислення, розв’язання проблем, організації та фіксації ідей, упорядкування інформації тощо. Інші назви ментальної карти: *інтелект-карта, карта пам’яті, карта розуму, карта знань*.

Ментальну карту можна створити за допомогою паперу та кольорових маркерів, а можна скористатися безкоштовними онлайн-сервісами: Coggle (<https://coggle.it/>), Freemind (<https://>

sourceforge.net/projects/freemind/), Mapul (<https://www.mapmyself.com/>), Bubbl.us (<http://www.bubbl-us.com/>), SpiderScribe (<https://www.spiderscribe.net/>).

Метод «Синквейн» або Сенкан (англ. Cinquain) – це вірш із 5-ти рядків, написаний за певними правилами. Лаконічність цього методу розвиває здатність резюмувати інформацію, висловлювати стисло думку декількома значущими словами, короткими висловами (як індивідуально, так і в парах).

Технологію створення та застосування ментальної карти, синквейна, кластера детально описано в наших попередніх публікаціях, присвячених компетентісно орієнтованому навчанню іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії (Полонська, 2020; Полонська, 2022).

Однією із сучасних педагогічних технологій використання кліпового мислення учнів на уроках іноземної мови ми вважаємо *проектний метод* і похідний від нього *метод веб-квестів*, суть яких зводиться до різних форм пошуку навчальної та наукової інформації в інтернеті. При цьому дуже важливо пропонувати учням тему, що є близькою та цікавою для них. Наприклад, можна порадити скласти Guide Book (путівник) Лондоном. Пошук інформації ділиться між мікрогрупами по 2–4 особи: загальна інформація, флора і фауна, пам'ятки, розваги, транспорт тощо. Підсумки кожної групи об'єднуються у веб-квест і пропонуються іншій підгрупі – «туристам», які повинні вирішити, чи зацікавили їх «турагенти» поїздкою.

Прикладом складання такого путівника може бути сайт «London. TripAdvisor» ([https://www.tripadvisor.ru/Travel\\_Guide-g186338-London\\_England.html](https://www.tripadvisor.ru/Travel_Guide-g186338-London_England.html)), де пропонуються такі маршрути: «Лондон на три дні», «Лондон для ваших дітей», «Лондон безкоштовно», «Лондон – поза звичайними маршрутами», «Лондон – заміські прогулянки та екскурсії на один день» тощо.

*Хмара тегів/слів* (англ. Tag – ярлик, етикетка, позначка) – це візуальне відтворення списку слів на єдиному спільному зображенні, який успішно можна використати в навчанні іноземної мови. Зокрема, це сучасний і цікавий засіб роботи з лексичними одиницями. За допомогою «хмар тегів» (слів) можна візуалізувати термінологію з певної теми, що сприяє швидкому запам'ятовуванню інформації. Хмара містить як візуальну інформацію, так і змістовне навантаження – сам текст. Окрім того, доцільно також створювати тематичні хмари тегів (до Нового року, Різдва, Великодня тощо).

Хмару тегів можна легко згенерувати власноруч, використавши такі онлайн-сервіси: WordClouds (<https://www.wordclouds.com/>), Worditout (<https://worditout.com/>), Tagxedo (<http://www.tagxedo.com/>) та ін.

Прикладом хмари тегів може бути, наприклад, завдання: складіть словосполучення з поданих слів (рис. 2).



Рис. 2. Хмара тегів на складання словосполучень

*Скрайбінг* (англ. scribe – накидати ескізи або малюнки) – це мистецтво відтворювати вербальну комунікацію в малюнках у реальному часі, у процесі виступу чи доповіді. Виступ учителя

ля супроводжується малюнками фломастером на білій дошці або папері. Ефективним є використання скрайб-презентації під час вивчення нової теми. Мовлення слід супроводжувати різними схемами, графіками, малюнками, які відображають ключові поняття, ідеї та взаємозв'язки між ними. Це допомагає краще зрозуміти зміст нової інформації та запам'ятати її завдяки залученню візуалізації.

Для створення комп'ютерного скрайбінгу можна використовувати такі онлайн-сервіси і програми: PowToon <https://www.powtoon.com/>; Power Point (<https://office.live.com/start/PowerPoint.omkt=uk-UA>), Animaker (<https://www.animaker.com/>), GoAnimate (<https://www.vyond.com/>).

*Мнемотехніка* або *мнемоніка*, під якою розуміють комплекс прийомів, що покращує процес запам'ятовування, в основному шляхом використання зорових образів та асоціацій. Мнемотехніка відома з давніх часів, але не варто ігнорувати цей метод, позаяк він сприяє запам'ятовуванню великого обсягу інформації, зокрема у процесі навчання іноземної мови.

Серед поширених та ефективних мнемонічних методів і прийомів доцільно виокремити такі: *Метод ключових слів*. *Співзвучні фонетичні асоціації*. *Метод взаємодії всіх відчуттів*. *Римування*. *Метод Цицерона*. *Метод Айвазовського*, *Метод піктограм* та ін.

*Метод Цицерона* (або *Метод на просторі уяву*) полягає в тому, що учень уявляє, як він обходить свою кімнату, де йому все добре знайоме, і в думках «прикріплює» на різних меблях папірці з їх назвами іноземною мовою. Потім він ще раз подумки повертається до кімнати і згадує місця з «прикріпленими» словами під час першого обходу.

*Метод Айвазовського* спрямований на тренування зорової пам'яті. Пропонується протягом 1–5 хвилин уважно розглянути предмет/пейзаж/людину і запам'ятати усе до найдрібніших деталей, а потім по пам'яті відтворити побачене (із заплющеними очима, або відвернувшись від зображення). Розплющивши очі, треба порівняти реальний предмет з його уявним образом. Можна зробити замальовки того, що запам'яталося. Для досягнення максимального ефекту всі дії можна повторити ще 2–3 рази.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Кліпове мислення – новий феномен сучасності, основною причиною виникнення якого став швидкий розвиток інноваційних медіатехнологій і необхідність сприйняття великого обсягу інформації. Кліпове мислення не можна заборонити або ігнорувати як у житті, так і в освітньому процесі. Окрім негативних рис, воно має низку позитивних якостей, які потрібно використати на користь оволодіння іноземною мовою. Покоління «цифрових» дітей, до якого відносяться учні 5–6 класів, перевагу віддає візуальним образам, тож головною умовою навчання таких дітей іноземної мови є широке використання наочності. До того ж, пріоритетними мають бути сучасні форми візуалізації навчального матеріалу, про що йшлося в нашій публікації.

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в підготовці конкретних рекомендацій учителям іноземних мов з питань інтеграції кліпового мислення в шкільну іншомовну освіту.

### Використані джерела

Про Концепцію Національної програми інформатизації. № 1089-IX (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text>

Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (нова редакція). (2016). Найдьонова Л. А., Слюсаревський М. М. (Ред.). Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzheniya-mediaosvity/>

Moles, A. A. (2019). Sociodynamique de la culture. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111672403>

Toffler, A. (1989). The third wave: The Classic Study of Tomorrow. Bantam; Reissue edition. [https://ia801301.us.archive.org/26/items/The-Third-Wave\\_Toffler.pdf](https://ia801301.us.archive.org/26/items/The-Third-Wave_Toffler.pdf)

McLuhan, M. (2011). The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man. New edition. University of Toronto Press. [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Gutenberg\\_Galaxy.html?id=VWspDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/The_Gutenberg_Galaxy.html?id=VWspDwAAQBAJ&redir_esc=y)

- McLuhan, M. (2001). *War and Peace in the Global Village*. Gingko Press. <https://gingkopress.com/shop/war-and-peace-in-the-global-village-new/>
- Удовицька, Т. А. (2013). «Кліпове мислення» молоді: особливості прояву у процесі навчання (до постановки проблеми). *Вища освіта України: теорет. і наук.-метод. часопис*. Вип. 31. Т. VIII (50). Інститут вищої освіти НАПН України. 407–416.
- Rosen, L. D. (2007). *Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation*. Palgrave Macmillan.
- Makarowska, O. (2020). *Zwrot ku sieciowości w dyskursie glottodydaktycznym. roczniki humanistyczne*. Tom LXVIII, zeszyt 10. S. 207–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rh206810-16>.
- Полонська, Т. К. (2020). Інтерактивні методи реалізації інтегрованих змістових ліній на уроках іноземної мови у 5–6 класах гімназії. *Іноземні мови в школах України*. 4. 4–8.
- Полонська, Т. К. (2022). Критичне мислення як технологія компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5–6 класів гімназії. *Український педагогічний журнал*. 1. 70–79.

### References

- Pro Kontseptsiuu Natsionalnoi prohramy informatyzatsii. 1089-IX (2020). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/75/98-%D0%B2%D1%80#Text> (in Ukrainian).
- Kontseptsiia vprovadzhennia mediaosvity v Ukraini (nova redaktsiia). (2016). Naidonova L. A., Sliusarevskiy M. M. (Red.). Instytut sotsialnoi ta politychnoi psykholohii NAPN Ukrainy. <http://mediaosvita.org.ua/book/kontseptsiya-vprovadzhennya-mediaosvity/> (in Ukrainian).
- Moles, A. A. (2019). *Sociodynamique de la culture*. De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783111672403>. (in French).
- Toffler, A. (1989). *The third wave: The Classic Study of Tomorrow*. Bantam; Reissue edition. [https://ia801301.us.archive.org/26/items/The-Third-Wave\\_Toffler.pdf](https://ia801301.us.archive.org/26/items/The-Third-Wave_Toffler.pdf) (in English).
- McLuhan, M. (2011). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man*. New edition. University of Toronto Press. [https://books.google.com.ua/books/about/The\\_Gutenberg\\_Galaxy.html?id=VWspDwAAQBAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.ua/books/about/The_Gutenberg_Galaxy.html?id=VWspDwAAQBAJ&redir_esc=y) (in English).
- McLuhan, M. (2001). *War and Peace in the Global Village*. Gingko Press. <https://gingkopress.com/shop/war-and-peace-in-the-global-village-new/> (in English).
- Udovytska, T. A. (2013). «Klipove myslennia» molodi: osoblyvosti proiavu u protsesi navchannia (do postanovky problemy). *Vyshcha osvita Ukrainy: teoret. i nauk.-metod. chasopys*. Vyp. 31. T. VIII (50). Instytut vyshchoi osvity NAPN Ukrainy. 407–416. (in Ukrainian).
- Rosen, L. D. (2007). *Me, MySpace, and I: Parenting the Net Generation*. Palgrave Macmillan. (in English).
- Makarowska, O. (2020). *Zwrot ku sieciowości w dyskursie glottodydaktycznym. roczniki humanistyczne*. Tom LXVIII, zeszyt 10. 207–220. DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rh206810-16>. (in Polish).
- Polonska, T. K. (2020). Interaktyvni metody realizatsii intehrovanykh zmistovykh liniy na urokakh inozemnoi movy u 5–6 klasakh himnazii. *Inozemni movy v shkolakh Ukrainy*. 4. 4–8. (in Ukrainian).
- Polonska, T. K. (2022). Krytychne myslennia yak tekhnolohiia kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv 5–6 klasiv himnazii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*. 1. 70–79. (in Ukrainian).



**Valerii Redko**, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Head of the Department of Teaching Foreign Language of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Honoured Worker of Science and Technology of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** linguodidactic principles of teaching foreign languages in general secondary education institutions; problems of constructing the content of school textbooks of foreign languages; levels of formation of foreign language communicative competence of students; theoretical and methodological principles of competence-oriented foreign language learning of students; conceptual principles of organization of professional activity of foreign language teachers in the conditions of competence-oriented learning, etc.

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

**Research interests:** competence-oriented teaching of foreign languages to students of general secondary education institutions (GSEI); formation of intercultural foreign language communicative competence of high school students; introduction of integrated content lines in foreign language lessons; formation and development of students' critical thinking in the process of mastering foreign languages; innovative technologies of foreign language teaching, etc.

#### FEATURES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO 5–6 GRADE STUDENTS OF GYMNASIUM WITH CLIP THINKING

The article explores the theoretical problems of “clip thinking” as a new phenomenon of our time, which is especially common among the younger generation. The rapid development of the latest information technologies has led to the production of huge amounts of information, its accumulation and quick transfer. Clip thinking is a kind of response and protective reaction of a person to information and psychological overload. The basic approaches to determining the essence of clip thinking are analysed, the main reasons for its development among young adolescents are revealed. The progress of television and, especially, the Internet, has led to the fact that the current young generation is thinking less and less logically, ceases to delve into information, perceiving it superficially and fragmentarily. Experts argue that the clip type of thinking is primarily characteristic of Generation Z, that is young people who grew up under the influence of the digital revolution – “digital children”. There is no unambiguous definition of the phenomenon of “clip thinking”, but according to scientific sources we can conclude that nowadays the term “clip thinking” means features of thinking of modern young people living in a society of new high information technologies and are characterized by high speed of image perception, visuality, emotionality and associativity. The key factors that contributed to the emergence of clip thinking in the modern information society are considered. The negative and positive features of clip thinking of “digital” children are singled out and analysed. The author argues that clip thinking cannot be ignored or eliminated in people’s lives or in the educational process. On the contrary, its positive features should and can be used in teaching students of institution of general secondary education in any school subject, including a foreign language. Methods and techniques of mastering a foreign language by students with clip thinking are defined and characterized; samples of their practical use in foreign language lessons in grades 5–6 of the gymnasium are proposed. Further prospects for the study of this problem are outlined.

**Keywords:** clip thinking; foreign language; gymnasium; digital children.



**Тетяна Годованюк** – доктор педагогічних наук, доцент, про-реktor з наукової роботи, професор кафедри вищої математики та методики навчання математики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Коло наукових інтересів:** методика навчання математики, методична підготовка майбутніх учителів математики, інновації у методичній підготовці майбутніх учителів математики, змішане навчання.

✉ [tgodovanyuk@ukr.net](mailto:tgodovanyuk@ukr.net)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-7087-7102>

**Дарина Васильєва** –

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України.

**Коло наукових інтересів:** методика навчання математики, змішане навчання, ІКТ у навчанні математики, аксіологічний потенціал шкільного курсу математики.

✉ [vasilyevadarina@gmail.com](mailto:vasilyevadarina@gmail.com)

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4083-681X>



УДК 373:51:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-105-115>

## ДЕЯКІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ЗАКЛАДАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

**Анотація.** Одним із ефективних освітніх трендів, що активно запроваджується у багатьох країнах світу, є змішане навчання. У статті описані деякі аспекти організації змішаного навчання математики в закладах середньої освіти. Наведені різні означення та моделі змішаного навчання. Визначені особливості, переваги і недоліки змішаного навчання. Проаналізовані результати опитування 207 українських учителів математики, що мають досвід організації змішаного навчання математики під час пандемії. Показано, що учні і вчителі ставляться переважно позитивно до цієї технології навчання.

**Ключові слова:** змішане навчання, навчання математики, організація навчання математики.

**Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** За останні 5 років розвиток міжнародної спільноти та основи життєдіяльності людини змінилися і продовжують змінюватися надзвичайно швидко – глобалізація та інформатизація проникають у всі сфери суспільного життя і спричиняють суттєвий вплив на розвиток освіти, науки і культури. Інформатизація системи освіти загалом і конкретних закладів освіти зокрема забезпечують нові можливості для організації навчання – створення інновацій-

них освітніх середовищ, запровадження програми інклюзивного навчання, використання інтерактивних технологій та інших освітніх трендів.

Одним із ефективних освітніх трендів, що активно запроваджується у багатьох країнах світу, є дистанційне та змішане навчання. У закладах загальної середньої освіти таке навчання використовувалося фрагментарно і поширювалося досить повільно до весни 2020 року, коли міжнародна спільнота стала потерпати від вірусної інфекції. Карантин, що мав місце у всіх країнах світу, обмежив звичну життєдіяльність людини. Багато проблем, що виникли разом із поширенням інфекції та запровадженням карантину, стосувалися збереження життя та здоров'я людей. Але оскільки вірус за короткий проміжок часу подолати не вдалося, то карантин із тимчасового перерис у довготривалий, а потім у такий, що періодично оголошується задля збереження здоров'я учасників навчального процесу. До такого явища суспільство загалом і система освіти зокрема не були підготовленими. За цих умов однією з найважливіших проблем, що потребує невідкладного розв'язання, стає організація навчання молодого покоління за умови змішаного навчання.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Змішане навчання – інноваційна форма навчання. Термін «змішане навчання» походить від англійського *blended learning*. Зарубіжні та вітчизняні науковці стосовно освіти змішане навчання розглядають як:

- гібрид традиційного очного та онлайн-навчання, за якого навчання відбувається як в аудиторії, так і в мережі, причому онлайн-складова стає природним розширенням традиційного аудиторного навчання (Collis and Moonen, 2001);
- систему навчання, засновану на поєднанні очного навчання (навчання віч-на-віч) і навчання комп'ютерними засобами (Bonk, 2006);
- освітній підхід, який поєднує навчання за участю вчителя (віч-на-віч) з онлайн-навчанням і передбачає елементи самостійного контролю учнем шляху, часу, місця і темпу навчання, а також інтеграцію досвіду навчання з учителем і онлайн (Christensen, Horn and Staker, 2013);
- спосіб реалізації змісту навчання, що інтегрує аудиторну та позааудиторну навчальну діяльність за умови педагогічно виваженого поєднання технологій традиційного, електронного, дистанційного та мобільного навчання з метою ефективного досягнення навчальних цілей (Стрюк, 2011);
- цілеспрямований процес здобування знань, набуття умінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання й розвитку його творчих здібностей на основі комплексного і систематичного використання традиційних й інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій навчання за принципом взаємного доповнення з метою підвищення якості освіти (Триус і Герасименко, 2012);
- освітню концепцію, у рамках якої учень отримує знання і самостійно (онлайн), і очно (з викладачем)» (Кривонос, 2013).

Цікавий підхід до характеристики змішаного навчання висвітлено у статті К.Л. Бугайчука. Він пропонує розглядати «змішане навчання» у двох сенсах – вузькому і широкому. У широкому сенсі – це різні варіанти поєднання форм і методів організації формального, неформального, інформального навчання, а також самонавчання, що здійснюються для досягнення особою заздалегідь визначених навчальних цілей зі збереженням механізму контролю за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання.

У вузькому сенсі під змішаним навчанням слід розуміти цілеспрямований процес здобування знань, умінь та навичок, що здійснюється освітніми установами різного типу в рамках формальної освіти, частина якого реалізується у віддаленому режимі за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій і технічних засобів навчання, які використовуються для зберігання і доставки навчального матеріалу, реалізації контрольних заходів, організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (консультації, обговорення) та під час якого має місце самоконтроль учня (студента) за часом, місцем, маршрутами та темпом навчання. (Бугайчук, 2016).

На нашу думку, найбільш загальним до трактування змішаного навчання є підхід, запропонований К.Л. Бугайчуком. У контексті довготривалого карантину будемо розуміти змішане навчання саме у такому сенсі. Змішане навчання за такого підходу відображає синергетичний характер освіти, оскільки є відкритим і нестабільним, складним і нелінійним процесом.

Існують різні моделі змішаного навчання – ротаційна, гнучка, самостійне змішування, поглиблена віртуальна модель та інші. В умовах довготривалого карантину в організації змішаного навчання відбувається поєднання кількох таких моделей. У різні способи воно містить чергування електронного й очного навчання – заняття в класі (за участю вчителя та учнів); заняття онлайн (за участю вчителя та учнів); самостійна робота учнів з підручниками й онлайн матеріалами (за чітким алгоритмом, поданим учителем); творча самостійна робота учнів удома (Christensen, Horn and Staker, 2013).

Визначені критерії та показники добору цифрових технологій для реалізації змішаного навчання у закладі загальної середньої освіти відповідно до: форми подання навчального матеріалу та мультимедійності; структури представлення інформації; взаємодії з навчальним контентом; варіативності змісту навчального матеріалу (Мар'єнко і Сухих, 2021).

**Формулювання цілей статті.** У цій статті маємо намір подати особливості організації змішаного навчання математики в закладах середньої освіти. Особливості описані з врахуванням результатів опитування вчителів щодо наявного досвіду організації змішаного навчання математики упродовж 2-х перших років пандемії COVID-19.

**Виклад основного матеріалу.** Проблема передачі досвіду наступним поколінням, була актуальною на різних етапах розвитку цивілізацій і не може бути призупинена чи перервана в умовах інформаційного суспільства, коли інформація стає головним ресурсом його розвитку, а знання – основним капіталом.

В Україні у березні – травні 2020 року, під час першого карантину, діти зовсім не відвідували школу, а заклади загальної середньої освіти випробовували різні форми організації навчання:

- учні навчалися самостійно за підручниками, виконуючи завдання визначені вчителями, а звіти про виконану роботу надсилали на електронну пошту вчителя;
- учні навчалися самостійно за матеріалами, підготовленими вчителями, використовуючи кілька джерел комунікації (соціальні мережі, месенджери, електронна пошта тощо);
- учні навчалися самостійно на освітніх платформах (На урок, Мій клас, Classtime, GIOS, Khan academy та інші), а звіти про виконану роботу передавалися через обрану платформу або інші джерела комунікації;
- учні навчалися самостійно, використовуючи відео уроки «Всеукраїнської онлайн школи», що транслювались по телевізору, й інший, описаний вище контент;
- для учнів проводилися окремі уроки тривалістю 30–40 хвилин у режимі реального часу за допомогою сервісів Zoom, Skype, Google Meeting, Microsoft Teams, а решту навчального матеріалу учні опановували самостійно;
- заняття проходили у формі онлайн уроків (в режимі реального часу) відповідно до складеного на 2 півріччя розкладу.

У цей час були різні умови для організації ефективного навчання за межами закладу освіти. Відмінності стосувалися технічного забезпечення навчальних закладів, наявності відповідних гаджетів у вчителів і учнів, підготовки учителів і учнів до роботи з різними сервісами і платформами, умов для роботи вдома суб'єктами навчання. Усе це, а також відсутність підготовленого спеціальним чином навчального контенту, не дозволило забезпечити кожного учня комфортними й ефективними умовами для навчання. Водночас варто відзначити, що на останню чверть навчального року майже в усіх закладах освіти змогли започаткувати такі способи організації навчання, які забезпечили виконання навчальних програм. Це було дистанційне навчання або здобуття знань шляхом використання технологій дистанційного навчання.

Така організація навчання під час карантину виявила багато проблем, які стосувалися діяльності навчальних закладів (організація освітнього інформаційного середовища й управління навчаль-

ним процесом), учителів (відсутність потрібних гаджетів, низька швидкість інтернету, ускладнена перевірка учнівських робіт, збільшення часу на підготовку до уроку, виснаження нервової системи), учнів (низька комп'ютерна грамотність і різне технічне оснащення домівок, невміння працювати самостійно, відсутність систематичного контролю, нестача візуального й емоційного контакту з однолітками) і батьків (забезпечення відповідним приміщенням і гаджетом, технічна допомога у передачі виконаних завдань, створення безпечних умов навчання). Детальніше про результати дистанційного навчання під час карантину висвітлено у статті (Дистанційне навчання, 2021).

Аналіз цих та інших недоліків дистанційного навчання на рівні держави, а також вивчення досвіду провідних країн світу уможливили зміни щодо організації навчання у закладах загальної середньої освіти. Враховуючи всі ризики, а також переваги і недоліки різних способів організації навчання, було визнано доцільним під час довготривалого карантину у 2020–2021 роках забезпечити навчально-виховний процес, переважно, на території закладу освіти за умови дотримання усіх санітарних вимог. Особливості організації такого навчання визначає адміністрація школи. Для дотримання жорстких санітарних умов і організації ефективного освітнього процесу значна кількість шкіл обрала змішане навчання. Тобто, навчання проводилось традиційно, але у випадках карантину в населеному пункті, у навчальному закладі чи у класі, воно переходило у онлайн форму. У деяких навчальних закладах одразу задля зменшення кількості учнів був змінений розклад. Наприклад, деякі учні відвідували школу в понеділок, середу та п'ятницю (у вівторок і четвер у них було навчання в онлайн форматі), а інші – у вівторок і четвер (у понеділок, середу та п'ятницю у них було навчання в онлайн форматі). Потім ці групи мінялись місцями.

Щоб з'ясувати ставлення вчителів математики до змішаного навчання та проаналізувати 2-річний досвід його організації, нами було проведено опитування серед 207 українських вчителів математики.

Вчителям було запропоновано відповісти на запитання, що містились у гугл формі (<https://forms.gle/DCKgcrdJRdWnZpaf8>). Наведемо результати опитування.

Перші два запитання стосувалися ставлення вчителів і учнів до змішаного навчання.

Переважна більшість вчителів (73%) «позитивно» або «скоріше позитивно, ніж негативно» ставляться до змішаного навчання математики. Водночас 1,9% вчителів, у яких ставлення зовсім негативне (рис. 1).

Яке ваше ставлення до змішаного навчання математики (поєднання традиційного та онлайн навчання)?

207 відповідей

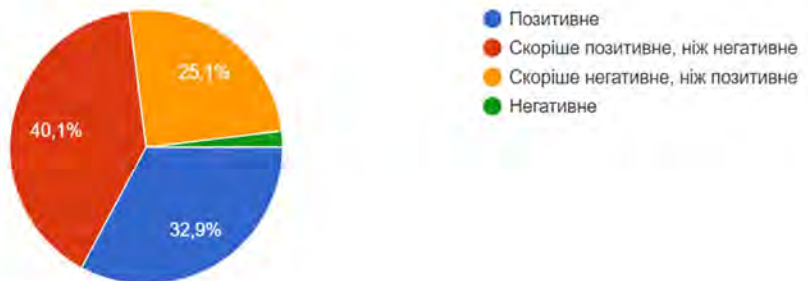


Рис. 1

На думку переважної більшості (72,4%) вчителів учні теж переважно позитивно ставляться до такого навчання (рис. 2).

Як Ваші учні ставляться до навчання математики в режимі змішаного навчання?

207 відповідей

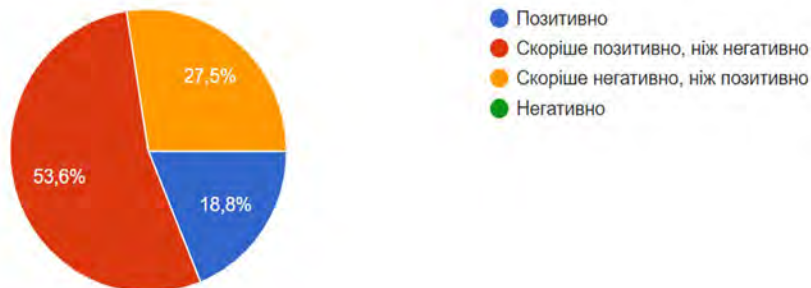


Рис. 2

Існує багато різних моделей змішаного навчання. У процесі опитування ми з'ясували, що для змішаного навчання математики більшість учителів вважають ефективним вкраплення елементів онлайн навчання в традиційне навчання, «Перевернутий клас» та чергування онлайн на традиційного навчання, що визначається вчителем (рис. 3).

Яка з форм змішаного навчання, на Вашу думку, є найефективнішою?

205 відповідей



Рис. 3

За 2 роки в навчальному процесі траплялись випадки, коли значна кількість учнів класу хворіла, але тести на коронавірус в учнів були негативними. За таких умов вчителі могли паралельно проводити уроки в стінах школи з присутніми учнями і вести трансляцію уроків за допомогою різноманітних сервісів. 18,8% опитаних вчителів зазначили, що у них є досвід організації трансляції уроку, коли частина учнів знаходяться в класі разом із вчителем, а частина працює на уроці віддалено за допомогою різноманітних ресурсів?

Серед запитань було і запитання про ефективні форми проведення уроків онлайн компоненту змішаного навчання. 64,4% вчителів стверджують, що найефективнішими є синхронні уроки, коли вчитель спілкується з учнями класу в режимі реального часу за допомогою гаджетів та інтернету. Бачимо, що лише 29,8% вчителів вважають ефективнішими ті ж самі синхронні уроки з записом, який потім можна було б неодноразово переглядати (рис. 4).

Під час змішаного навчання, які уроки є ефективнішими?

205 відповідей



Рис. 4

Під час будь-якого синхронного уроку в учнів можуть виникнути запитання, які одразу можна поставити вчителю чи однокласникам. Але, дійсно, ведення запису таких уроків негативно впливає на активність учнів, а отже зменшує ефективність таких уроків.

Вчителям, що проводять синхронні онлайн уроки, найчастіше не вистачає зворотного зв'язку від учнів. Вони не бачать одночасно всіх учнів, «очі і руки кожного», крім того деякі учні взагалі не включають камери.

Виявлено, що учнів часто на синхронних уроках не вмикають камеру і мікрофон, бо так відчують себе комфортніше. В учнів є страх висловлювання перед камерою, не хочуть бути записаними на камеру, а також не хочуть, щоб однокласники бачили їх кімнату, родичів тощо (Коваленко, Мар'єнко і Сухих, 2021).

Дуже важливо розуміти, що в процесі змішаного навчання змінюється взаємодія між вчителем та учнем і трансформується роль кожного з них. Вчителем є ментором, організатором, консультантом, а учень є дослідником. Під час упровадження змішаного навчання є можливість розвивати в учнів важливі для успішної людини навички: самоорганізації, самооцінки, планування, вміння працювати з різними джерелами інформації тощо.

Опитування вчителів свідчить, що в процесі змішаного навчання найбільше розвивається самостійність учнів та спроможність навчатися впродовж життя (рис. 5).

Водночас учителі зазначають, що в процесі змішаного навчання вони спостерігають зміну рівня відповідальності учнів до виконання завдань з математики. Загалом, 60,4% зазначають, що відповідальність учнів погіршилась (рис. 6).

Це можна пояснити тим, що в процесі змішаного навчання з'являються багато факторів, що впливають на можливість учнів самостійно організувати свою діяльність. Важливу роль відіграє місце, де перебуває учень, обстановка, наявність власних гаджетів і доступу до інтернет тощо. Крім того, на зниження відповідальності учнів могло вплинути нерозуміння змін, що сталися у процесі навчання, та нерозуміння трансформації ролі учня у навчальному процесі.

Сучасні електронні засоби навчання забезпечують синтез тексту, звуку, комп'ютерної графіки, відеозображень, анімації та інших форм передачі наукової інформації, а тому впливають на різні органи чуття учнів. Створюються умови для кращого усвідомлення навчального матеріалу учнями з різними каналами сприйняття інформації – візуалів, аудіалів і кінестетиків.

Щоб з'ясувати, як вчителі найчастіше організовували змішане навчання математики, було запропоновано питання, що стосувались самостійного опрацювання.

Наприклад, нас цікавило, яку частину навчального матеріалу вчителі математики найчастіше виносили на самостійне опрацювання учнями (рис. 7).

Які, на Вашу думку, якості в учнів розвиваються під час використання змішаного навчання найкраще?

203 відповіді

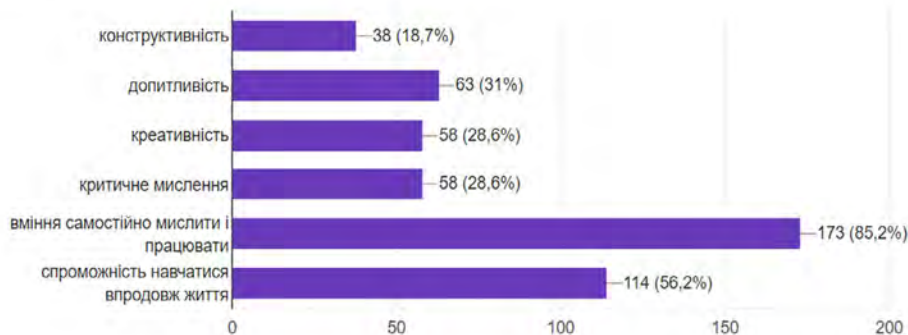


Рис. 5

Як змінилася відповідальність учнів до виконання завдань з математики в умовах змішаного навчання?

207 відповідей

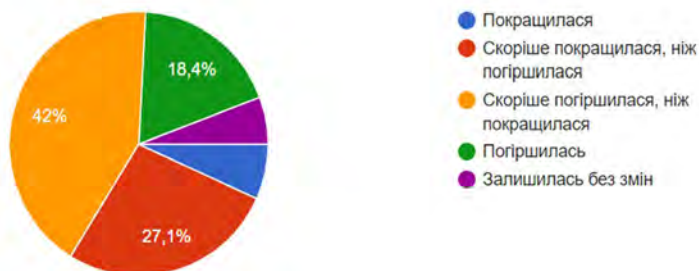


Рис. 6

Яку частину навчального матеріалу Ви найчастіше відносили на самостійне опрацювання?

207 відповідей

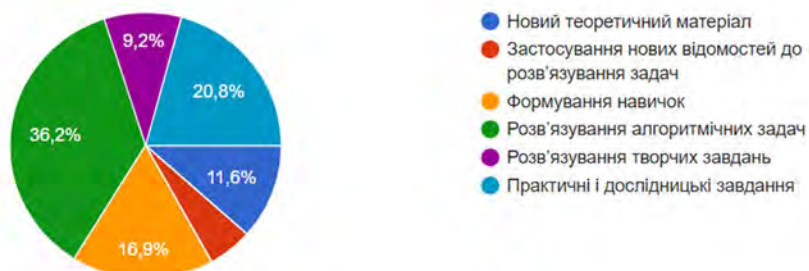


Рис. 7



Як бачимо, 36,2% вчителів відповіли, що на самостійне опрацювання учнями вони виноси-ли розв'язування алгоритмічних задач, а 20,8%, що це були практичні і дослідницькі завдання. Новий матеріал найчастіше пропонували самостійно опанувати учням лише 11,6%.

Згідно з опитуванням 89,9% учителів пропонують учням відео, що стосується нової теми, з них 66,7% пропонують одразу відео і завдання до нього, що забезпечує запуск в учнів процесів самоаналізу і самооцінки. Також, більшість учителів (94,7%) пропонують учням опорні схеми до нового теоретичного матеріалу, 72% з яких робить це систематично.

97,6% учителів під час змішаного навчання пропонують учням зразки розв'язування задач з нової теми (19,9% надають перевагу таким зразкам у формі відео, 7,3% пропонують розглянути зразки у підручнику і 70,4% самостійно готують такі зразки у формі записів).

Також в опитуванні вчителі математики визначали переваги і недоліки змішаного навчання математики. Серед переваг 73,3% респондентів зазначили, що під час змішаного навчання вчитель уже не є єдиним джерелом інформації, учні вчать працювати з різними джерелами, 61,2% зазначили, що учні вчать здобувати знання самостійно, 73,8% зазначили, що під час змішаного навчання в учнів з'являється можливість опрацьовувати самостійно матеріал у зручному місці, у зручний час і у зручному для них темпі, 54,4% зазначили, що в процесі змішаного навчання розвиваються ключові компетентності, особливо такі, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, планування діяльності тощо.

Серед недоліків 85,9% учителів називають необхідність наявності технічного оснащення всіх учасників навчального процесу, 68% учителів зазначають, що процес онлайн навчання є менш контрольований учителем, 38,8% учителів звертають увагу, що змішане навчання потребує гнучкості вчителя, бо таке навчання має елементи непередбачуваності, та 27,7% учителів вказали, що змішане навчання потребує опанування вчителем і учнями додаткових онлайн ресурсів.

Змішане навчання, організоване в одній школі чи конкретному класі, є відкритою системою, яка в результаті зовнішніх впливів (залучення нових сервісів, доповнення контенту, покращення інтернету та урізноманітнення гаджетів) постійно змінюється. Виникають реальні можливості для самостійного вивчення учнями нового матеріалу та цікавого подання нових тем за допомогою комп'ютерних технологій (відео, аудіо, віртуальна чи доповнена реальність тощо). Фахівці постійно створюють різні тестові оболонки, які вчителі (після апробації) можуть запозичити і використовувати для ефективної перевірки навчальних досягнень учнів.

Відкритість змішаного навчання виявляється також у можливості перегляду індивідуальних чи групових творчих завдань іншими суб'єктами освітнього процесу, а також іншими зацікавленими особами (батьками учнів, родичами чи знайомими).

Нестабільність, як синергетична характеристика змішаного навчання, характеризується кількома факторами – умови відвідування навчального закладу, кількість годин для онлайн і офлайн складових, зміна сервісів для організації онлайн навчання, урізноманітнення дидактичних засобів навчання тощо. Нестабільність також з'являється за умови, коли вчитель урізноманітнює форми самостійної діяльності учнів – виконання репродуктивних завдань, розв'язування задач, опрацювання нового теоретичного матеріалу тощо. У процесі самостійного здобування учнями нових знань відбувається стимулювання пошуку інших нових знань. Опрацьовуючи самостійно визначену вчителем тему, учні отримують великий обсяг нових відомостей, що створюють так звані «хаос» нових знань. У процесі обговорення нових відомостей на наступному уроці в системі знань учнів утворюються нові зв'язки між відомими і новими знаннями. Ці зв'язки не завжди є міцними і стабільними, але саме ця нестабільність стає поштовхом до розвитку як усієї системи (змішаного навчання), так і її суб'єктів навчання (учителів і учнів). Саме нестабільність, хаос і різні випадковості необхідні для народження нового знання та розвитку особистості.

Змішане навчання має складну розгалужену структуру, компоненти якої перебувають у постійних взаємозв'язках – рухливих і гнучких. На перебіг процесу навчання постійно діють різні обставини, які впливають на всіх суб'єктів навчання. Розглянемо деякі з цих обставин.

З боку учнів – це сформованість мотиваційної сфери, рівень ключових і предметних компетентностей, розвиток розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікація, систематизація) і пізнавальних умінь, емоційно-позитивне ставлення до учіння тощо. З боку вчителів – професіоналізм учителя, планування освітнього процесу, відбір змісту навчального матеріалу, урізноманітнення форм, методів і засобів навчання тощо.

Сучасні підходи до організації освітнього процесу обумовлюють ставлення до змішаного навчання як до нелінійного процесу з можливістю несподіваних змін у всіх його компонентах, появи неочікуваних результатів, встановлення неіснуючих раніше зав'язків, нестандартного використання методів і засобів навчання тощо. Для змішаного навчання недопустимими є безальтернативність і нехтування відхиленнями як випадковими і несуттєвими. Важливо урізноманітнювати не тільки форми і методи навчання, а й види навчально-пізнавальної діяльності учнів. Варто аналізувати природу помилок, яких припускаються учні, та стимулювати їх до самоконтролю й рефлексії.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Пандемія стала викликом, що вніс корективи в звичний процес організації навчання. Змішане навчання стало найбільш популярним, оскільки сприяло безпечному навчанню учнів під час постійних карантинів. За 2 роки активного впровадження змішаного навчання математики, у вчителів склалось переважно позитивне ставлення до нього та з'явився досвід використання різних моделей змішаного навчання. Вчителі також зазначають, що, на їхню думку, у учнів теж сформувалось переважно позитивне ставлення до змішаного навчання, яке дало змогу розвинути різноманітні ключові компетентності учнів, особливо – самостійність учнів та вміння вчитися упродовж життя. Особливостями змішаного навчання є відкритість, нелінійність і нестабільність, що, звісно, вимагає гнучкості всіх учасників навчального процесу. Змішане навчання змінює взаємодію між учнем і вчителем, передбачає активну роль учня і дає можливість врахувати його освітні потреби. Водночас змішане навчання потребує наявності технічного забезпечення в усіх учасників навчального процесу та досить високого рівня гнучкості кожного.

### Використані джерела

- Collis, B. and Moonen, J. (2001). Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London, Great Britain: Kogan Page Limited. <https://doi.org/10.4324/9780203046098>
- Bonk, C. and Graham, C. (2006). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing. [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf)
- Christensen, C., Horn M. and Staker H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. San Francisco, USA: Clayton Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/>
- Струк, А. (2011). Теоретичні основи комбінованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна*, 17, С. 63–66. <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/32063>
- Триус, Ю. та Герасименко, І. (2012). Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. *Теорія та методика електронного навчання: збірник наукових праць*, вип. III, С. 299–308. <https://www.ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/view/353>
- Кривонос, О. (2013). Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчанні: навч. посібник. Житомир, Україна: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. <http://eprints.zu.edu.ua/10166/>
- Бугайчук, К. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційно технологічні засоби навчання*, вип. 54, № 4, С. 1–18. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/ilt/article/view/1434/1070>

- Мар'єнко, М., Сухіх, А. (2021). Особливості організації змішаного навчання з використанням цифрових технологій. *Освітній дискурс: збірник наукових праць*. 32(4), С. 45–52.
- Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали (2021). Київ, Україна: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/>
- Коваленко, В., Мар'єнко, М. та Сухіх, А. (2021). Особливості впровадження змішаного навчання у закладах загальної середньої освіти. *Нова педагогічна думка*. 3 (107), С. 86–90. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/363/334>
- Синергетика і освіта: монографія. (2014). (під ред. Кременя). Київ, Україна: Інститут обдарованої дитини. [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Kremen\\_Synergetyka.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Kremen_Synergetyka.pdf)
- Кухаренко, В. та ін. (2016) Теорія та практика змішаного навчання: монографія. Харків, Україна: «Міськ-друк», НТУ «ХПІ». [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23536/3/Kukharenko\\_Teoriia\\_ta\\_praktyka\\_2016.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23536/3/Kukharenko_Teoriia_ta_praktyka_2016.pdf)

### References

- Collis, B. and Moonen, J. (2001). Flexible learning in a digital world: experiences and expectations. London, Great Britain: Kogan Page Limited. <https://doi.org/10.4324/9780203046098> (in English).
- Bonk, C. and Graham, C. (2006). Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs. San Francisco, USA: Pfeiffer Publishing. [http://curtbonk.com/toc\\_section\\_intros2.pdf](http://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf) (in English).
- Christensen, C., Horn M. and Staker H. (2013). Is K-12 Blended Learning Disruptive? An introduction of the theory of hybrids. San Francisco, USA: Clayton Christensen Institute. <https://www.christenseninstitute.org/publications/hybrids/> (in English).
- Stryuk, A. (2011). Theoretical Foundations of Combined Learning. *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka. Serii: Pedagogichna*, vol. 17, pp. 63–66. <http://ped-series.kpnu.edu.ua/article/view/32063> (in Ukrainian).
- Tryus, Yu. and Herasymenko, I. (2012). Blended learning as an innovative educational technology in high school. *Teoriia ta metodyka elektronnoho navchannia: zbirnyk naukovykh prats*, vol. III, no. 1(3), pp. 299–308, 2012. <https://www.ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/view/353> (in Ukrainian).
- Kryvonos, O. (2013). The use of information and communication technologies in education: textbook. manual. Zhytomyr, Ukraine: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka. <http://eprints.zu.edu.ua/10166/> (in Ukrainian).
- Buhaichuk, K. (2016). Blended learning: theoretical implementation in educational process of higher educational institutions. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, vol. 54, no. 4, pp. 1–18. <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1434/1070>(in Ukrainian).
- Maryenko, M., Sukhikh, A. (2021). Features of the organization of blended learning using digital technologies. *Osvitniy dyskurs: zbirnyk naukovykh prats*, 32(4), pp. 45–52. (in Ukrainian).
- Distance learning in quarantine: experience and prospects. *Analytyko-metodychni materialy* (2021). Kyiv, Ukraine: Pedagogichna dumka. <https://undip.org.ua/library/dystantsiyne-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy/> (in Ukrainian).
- Kovalenko, V., Maryenko, M. and Sukhikh, A. (2021). Features of the introduction of blended learning in general secondary education. *Nova pedagogichna dumka*, no. 3 (107), pp. 86–90. <http://npd.roippo.org.ua/index.php/NPD/article/view/363/334> (in Ukrainian).
- Synergetics and education: a monograph. (2014). (edited by Kremen). Kyiv, Ukraine: Gifted Child Institute. [https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Kremen\\_Synergetyka.pdf](https://www.pedagogic-master.com.ua/public/Kremen_Synergetyka.pdf) (in Ukrainian).
- Kukharenko, V. and others. (2016) *Teoriya ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiya*. Kharkiv, Ukraine: «Mis'kdruk», NTU «KhPI». [http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23536/3/Kukharenko\\_Teoriia\\_ta\\_praktyka\\_2016.pdf](http://repository.kpi.kharkov.ua/bitstream/KhPI-Press/23536/3/Kukharenko_Teoriia_ta_praktyka_2016.pdf) (in Ukrainian).

**Tetiana Hodovaniuk**, D. Sc. (Pedagogy), Vice-Rector for Research, Professor of Higher Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine.

**Research interests:** methods of teaching mathematics, methodological training of future teachers of mathematics, innovations in methodological training of future teachers of mathematics, blended learning.

**Daryna Vasylieva**, PhD (Pedagogy), Senior Researcher of Mathematics and Informatics Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** methods of teaching mathematics, blended learning, ICT in teaching mathematics, axiological potential of school mathematics course.

### SOME ASPECTS OF MATHEMATICS BLENDED LEARNING ORGANIZATION IN SCHOOLS

Blended learning is one of the effective educational trends that is being actively implemented in many countries around the world. Blended learning became most popular during the pandemic, as it made it possible to ensure the safe learning of students during ongoing quarantines. Some aspects of the organization of mathematics blended education in school are described in the article. Different definitions and models of blended learning are given. Features, advantages and disadvantages of blended learning are identified. Blended learning changes the interaction between students and teacher, involves the active role of the student and makes it possible to take into account his educational needs. At the same time, blended learning requires technical support for all participants in the learning process and a fairly high level of flexibility for everyone.

It is shown that for 2 years of active implementation of mathematics blended learning, teachers and students have developed a mostly positive attitude to this learning technology and experience of using different models of blended learning. Teachers have seen a tendency to reduce student responsibility, although they note that the introduction of blended learning has developed a variety of key student competencies, especially student independence and lifelong learning.

Most often, mathematics teachers offer algorithmic, practical and research problems for students to study on their own. Sometimes teachers ask students to master new theoretical material in the form of videos or diagrams, examples of solved problems and tasks for self-fulfillment.

**Keywords:** blended learning, mathematics education, organization of mathematics education



**Ігор Твердохліб** – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу математичної та інформатичної освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна. **Коло наукових інтересів:** інформаційні технології; теорія та методика навчання інформатики, математики та фізики в закладах загальної середньої освіти; методика навчання інформатичних дисциплін у закладах вищої освіти; підготовка вчителів до використання засобів інформаційних технологій в професійній діяльності.

✉ [igtverd@ukr.net](mailto:igtverd@ukr.net)

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-6301-0159>

УДК 37.018.43:355.4]:316.485.26(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-116-124>

## ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ТА ПРОГРАМНО-ТЕХНІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

**Анотація.** У статті на основі узагальнення та систематизації теоретичних знань і практичних навичок автора, описано можливості та особливості використання технічних і програмних засобів інформаційних технологій щодо організації дистанційного навчання в умовах воєнного стану. На основі проведеного порівняльного аналізу було встановлено, що сучасні мобільні телефони і планшети мають технічні характеристики, які не поступаються настільним комп'ютерам та ноутбукам, а в деяких випадках навіть кращі за них, а тому для успішного підключення до онлайн уроків достатньо сучасного смартфона, який мають більшість батьків та учнів, і звичайного мобільного інтернету з мінімальною швидкістю підключення 3–6 Мбіт/с. У статті проведено огляд сучасних програмних засобів для організації відеоконференцій та систем керування навчальними матеріалами (LCMS), доведено що ефективне проведення онлайн уроків можливе лише з їх використанням. У нинішніх умовах воєнного стану важливу роль повинні відігравати вчителі інформатики та фахівці в галузі IT-технологій, що володіють відповідними компетентностями і здатні допомогти учасникам освітнього процесу в організації дистанційного навчання.

**Ключові слова.** дистанційне навчання; онлайн навчання; технічне забезпечення; інформаційні технології; відеоконференція; система управління навчальними матеріалами; війна.

**Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.** У цей непростий для України час, коли на великій території України відбуваються воєнні дії, значна частина людей змушена шукати безпечного місця для проживання. Водночас у школах почали відновлювати заняття, що є вкрай необхідним для продовження отримання учнями знань, «відволікання» їх від подій, що відбуваються довкола та сприяння їх емоційної та психічної стабільності. З іншого боку, відновлення навчального процесу в школі ставить перед батьками та вчителями ряд запитань, пов'язаних з пошуком навчального закладу для дитини в новому місті чи країні, вибору одного з можливих дистанційних засобів отримання освіти.

мання шкільної освіти, організації доступу до мережі інтернет, чи, зрештою, простого пошуку комп'ютера, планшета чи телефона для підключення до онлайн уроків. Очне навчання для українських учнів при цьому можливе лише за кордоном, а навчальний процес в Україні, де це можливо, було відновлено в дистанційному форматі.

В системі освіти України наразі дистанційна вища і середня освіта в повному обсязі не реалізовані, оскільки немає нормативно-правової бази для повноцінного впровадження дистанційного навчання. Проте, упродовж останніх 10–12 років, у більшості закладів вищої освіти України наявні реальні спроби впровадження дистанційних технологій навчання, використання відкритих чи закритих (доступних лише для студентів одного вищого навчального закладу) онлайн ресурсів. Відповідно не існує і єдиного підходу щодо моделі впровадження та методики організації такого навчання, зокрема, закріплених на законодавчому рівнях (Рамський, 2021).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження.** Всесвітня пандемія, що почалася два роки тому, кардинально змінила освітній процес і пришвидшила темпи впровадження дистанційних технологій навчання. За ці два роки з'явилася велика кількість публікацій, присвячених питанням організації дистанційного чи змішаного навчання, і, по суті, вчителі та учні вже певною мірою апробували дистанційні технології і засоби навчання на собі. Зокрема, теоретичні та практичні аспекти впровадження дистанційних технологій навчання розглядали в своїх працях О. О. Андреев, В. Ю. Биков, К. Л. Бугайчук, Ю. М. Богачков, О. П. Буйницька, В. В. Бондаренко, Л. О. Варченко-Троценко, М. В. Головка, В. М. Кухаренко, Н. В. Морзе, Н. Г. Сиротенко, О. М. Топузов. Серед закордонних вчених варто виокремити Terry Anderson, Cornelia M. Ashby, Lori Breslow, Dave Cormier, Michael G. Moore, George Siemens, Dhawal Shah, Charles A. Wedemeyer.

Серед усього різноманіття праць, присвячених питанням організації дистанційного навчання, варто виокремити монографію за редакцію В. М. Кухаренка та В. В. Бондаренка (Кухаренко, 2020), в якій висвітлено теоретико-методологічні погляди та проведено науково-методичний і науково-практичний аналіз ситуації впровадження дистанційних технологій в умовах пандемії в школі, професійно-технічній та вищій освіті. У poradнику з досвіду роботи освітян міста Києва «Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи» (Воротникова, 2020) розглянуто нормативно-правову базу щодо організації дистанційного навчання, моделі дистанційного навчання, наведено поради учням, вчителям та батькам, методичні рекомендації щодо організації та проведення дистанційного навчання за предметами.

Більш детально розглянуто особливості організації дистанційного навчання в закладах середньої освіти за предметами, у початковій школі, наведено схеми оцінювання навчальних досягнень здобувачів загальної середньої освіти в умовах дистанційного навчання в аналітико-методичних матеріалах «Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи» (Топузов, 2021) підготовленого співробітниками Інституту педагогіки НАПН України. У них же розглянуто і організаційно-правові аспекти функціонування закладів загальної середньої освіти та управління ними в умовах дистанційного навчання та особливості дистанційного навчання в зарубіжжі.

Проте, у цих роботах та більшості інших, недостатньо описано можливості та особливості використання технічних засобів інформаційних технологій щодо організації дистанційного навчання.

**Метою написання статті** є узагальнення та систематизація теоретичних знань і практичних навичок автора щодо питань організаційно-педагогічного та програмно-технічного забезпечення дистанційного навчання з метою передачі досвіду вчителям, учням та їх батькам для забезпечення якісного навчального процесу з використанням дистанційних технологій в умовах воєнного стану.

У дослідженні було використано теоретичні (аналіз літературних джерел та нормативних документів, систематизація теоретичного матеріалу з проблеми дослідження) та емпіричні (узагальнення педагогічного досвіду) методи. Метод порівняння активно використовувався при складанні таблиці основних характеристик сучасних гаджетів, аналізі та порівнянні систем відеоконференцій, систем керування навчальними матеріалами, онлайн дошок.

**Виклад основного матеріалу.** Як відомо будь-яка комп'ютерна (інформаційна) система для нормального функціонування потребує наявності таких компонентів, як апаратне забезпечення, програмне забезпечення та інформаційне наповнення (дані) для опрацювання. Якщо вести мову про засоби забезпечення організації дистанційного навчання, то в цьому випадку теж потрібне певне апаратне (персональні, комп'ютери, планшети, смартфони, мережеве обладнання та ін.) та програмне (перш за все операційна система, програмне забезпечення для організації відеоконференцій, системи керування навчальними матеріалами, онлайн-дошки тощо) забезпечення.

Безперечно, великою проблемою доступу до онлайн освіти в ситуації коли, переселенці поспіхом залишали свої будинки є відсутність персональних комп'ютерів чи ноутбуків. Якщо говорити про персональні комп'ютери, більшість людей про їх перевезення навіть не задумувалися, проте, багато хто встиг забрати з собою планшети або ж принаймні має сучасні мобільні телефони, які сповна можна використовувати для підключення до онлайн уроків у школі. Для порівняння можливостей використання різних технічних засобів інформаційних технологій для організації дистанційного навчання нами було розроблено порівняльну таблицю, в якій подано основні характеристики сучасних засобів комп'ютерної техніки.

Таблиця 1.

Основні технічні характеристики сучасних гаджетів

Параметр	Гаджет	Офісний персональний комп'ютер	Офісний ноутбук	Планшет (бюджетний)	Смартфон (бюджетний)
Тактова частота процесора		3,1–4,1 ГГц	1,1–2 ГГц	1,8–2,9 ГГц	1,8–2,4 ГГц
Кількість ядер ЦП		2 (4) ядра	2 ядра	8	8
Обсяг ОЗП		4–8 Гб	4–6 Гб	2–4 Гб	2–4 Гб
Постійна пам'ять		1 Тб HDD або 256 Гб SSD	1 Тб HDD або 128–256 Гб SSD	32–64 Гб + карта пам'яті	32–64 Гб + карта пам'яті
Діагональ дисплея		19" – 21"	14,1" – 15,6"	8,7" – 11"	6" – 6,5"
Засоби підключення до інтернету		Lan, Wi-Fi	Lan, Wi-Fi	Wi-Fi, 3G / 4G	Wi-Fi, 3G / 4G
Додаткове обладнання для проведення відеоконференцій		Web-camera (навушники з мікрофоном)	Не потрібне	Не потрібне	Не потрібне

Як видно з таблиці, всі основні типи сучасних гаджетів мають майже однакові технічні характеристики процесорів та оперативної пам'яті, суттєво відрізняються лише обсяг постійної пам'яті та розмір екрану, що пояснюється різним цільовим спрямуванням тих чи інших засобів. Щодо доступу до глобальної мережі, то всі пристрої оснащені мережевими адаптерами, адаптерами Wi-Fi, а більшість планшетів та всі мобільні телефони мають можливість організації доступу до інтернету через стандарти мобільного зв'язку 3G чи 4G.

Отже, сучасні мобільні телефони і планшети мають технічні характеристики, що не поступаються настільним комп'ютерам та ноутбукам, а в деяких випадках навіть кращі за них. По суті, сучасний смартфон – це компактний персональний комп'ютер, що має розширення у вигляді мобільного зв'язку. У зв'язку з цим *батьки повинні в разі відсутності стаціонарного комп'ютера чи ноутбука, забезпечувати дітей власними телефонами* (і не треба забувати про те, що досить великий відсоток дітей має власні смартфони) для організації дистанційного навчання.

Наступне питання, яке може виникнути при організації дистанційного навчання в умовах війни, це відсутність підключення до інтернету. Але і його можна вирішити. Перш за все варто

поцікавитися, які є доступні мережі Wi-Fi в «зоні видимості» телефону, і по можливості отримати код доступу до неї, або попросити відкрити доступ до цієї мережі.

Альтернативним способом доступу до глобальної мережі може бути доступ через мобільний інтернет – технологія підключення до глобальної мережі в статичному положенні або в русі з використанням базових станцій мобільних операторів. В Україні мережі стільникового зв'язку забезпечують доступ до інтернету за всіма стандартами в яких працюють – 2G GSM (GPRS/EDGE, швидкість доступу до 384 Кбіт/с), 3G UMTS (HSPA/HSPA+/DC-HSPA+, швидкість доступу до 42,2 Мбіт/с) та 4G LTE (швидкість доступу до 150 Мбіт/с). Швидкість, вказана нами для кожного стандарту є теоретично максимальною і залежить від ряду факторів, таких як якість покриття мережею та її завантаженість, погодні умови, статичність чи динамічність положення мобільного пристрою, наявність перешкод та багато інших.

Наразі реальна швидкість доступу до інтернету в мережах стільникового зв'язку України сягає до 50 Мбіт/с (залежно від місця розташування та оператора). Так, за результатами досліджень (Fastest, 2021) міжнародного сервісу Ookla (<https://www.ookla.com/>, <https://www.speedtest.net/>) станом на кінець 2021 року, найбільша швидкість мобільного інтернету та якість покриття мережею забезпечувалася компанією Kyivstar (середня швидкість завантаження становила 31,33 Мбіт/с а середня швидкість відвантаження – 14,59 Мбіт/с). При цьому у 67,5% абонентів доступ до інтернету забезпечувався за стандартом 4G. На другій сходинці рейтингу опинився провайдер Vodafone (38,6 Мбіт/с) з досить невеликим відставанням (середня швидкість завантаження становила 29,18 Мбіт/с а середня швидкість відвантаження – 11,69 Мбіт/с). Варто зазначити, що дослідження було організоване за спеціальною методикою, що забезпечує високу достовірність результату.



Рис. 1. Швидкість мобільного Інтернету в Україні (кінець 2021 року)

З власного досвіду організації дистанційного навчання, можна зробити висновок про те, що навіть швидкості мобільного інтернету в 3–6 Мбіт/с достатньо для якісного підключення до онлайн уроку, наприклад, в Zoom. Тому, за відсутності виділеної лінії чи покриття мережі Wi-Fi, враховуючи досить велику швидкість мобільного Інтернету (навіть при використанні технології 3G), *до онлайн уроків можливо під'єднатися з телефону або ж використати його в якості «точки доступу» і підключити до створеної мережі ноутбук чи планшет.*

Сучасні смартфони мають змогу працювати в режимі клієнта мережі Wi-Fi або ж як Wi-Fi-роутера. Організувавши роботу смартфона в режимі точки доступу, мобільний телефон виконує роль маршрутизатора, тобто з його допомогою можна підключити до мобільного інтернету пристрої, що мають Wi-Fi адаптер. Для налаштування точки доступу на телефоні, необхідно зайти



в налаштування телефону, обрати пункт меню «Точка доступу Wi-Fi» (рис. 2. а) і активувати відповідний пункт меню (рис. 2 б). Потім необхідно виконати налаштування точки доступу (рис. 2. в), а саме: встановити назву, рівень безпеки та пароль безпроводної мережі, за необхідності задати ліміт трафіку, кількість пристроїв, що підключаються одночасно тощо.

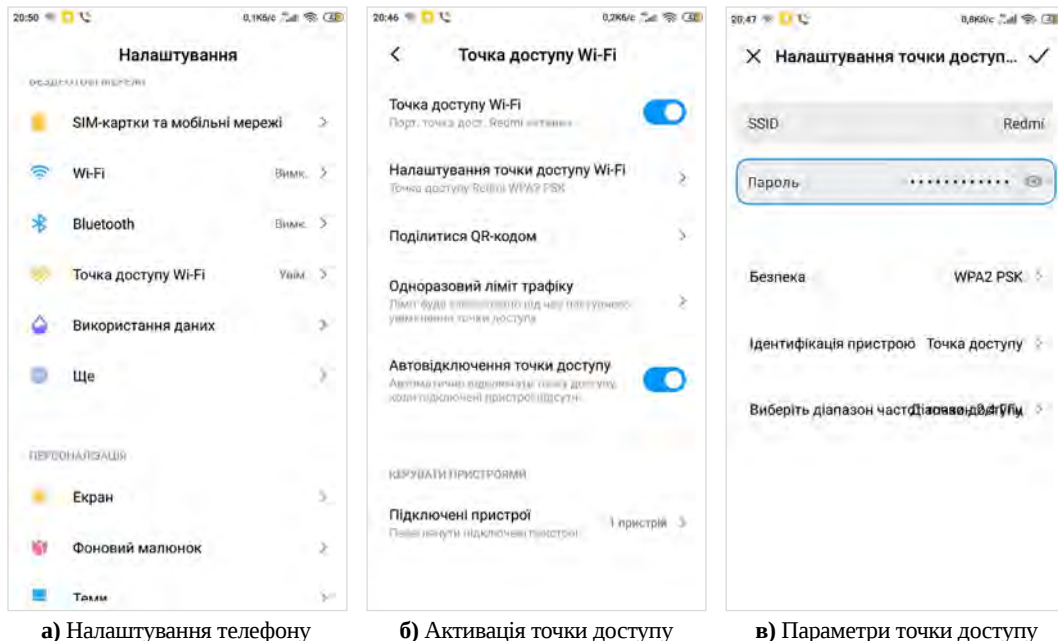


Рис. 2. Налаштування точки доступу на смартфоні

Для ефективної організації дистанційного навчання потрібне також певне програмне забезпечення: системи організації відеоконференцій, системи управління навчальними матеріалами, онлайн дошки та інші цифрові освітні ресурси.

Відеоконференція (video conferencing) – методологія проведення нарад і дискусій між групами віддалених користувачів із використанням трансляції зображення та звуку в середовищі Інтернет (Півняк, 2010, с. 286). Для участі у відеоконференції необхідно мати комп’ютер, відеокамеру, мікрофон та колонки або ж ноутбук, смартфон чи планшет, які вже мають вбудовані засоби аудіо та відео зв’язку. *В якості системи організації відеоконференцій в більшості українських вчителів є досвід використання Zoom та Google Meet.* Проте, можна також використовувати сервіси Cisco webex meeting, Microsoft Teams, Big Blue Button (інтегрується в Moodle), Google Hangouts, ooVoo, Skype, WhatsApp Messenger тощо. Використання цих систем дає змогу проводити в режимі реального часу онлайн уроки, де учні можуть висловлювати свої думки, ставити запитання вчителю, брати участь в дискусії. Щодо використання тих чи інших засобів відеоконференцій у мережі інтернет упродовж останніх двох років була опублікована велика кількість матеріалів (навчальні відео на YouTube, в соціальних мережах, оглядові та методичні статті).

Відеоконференція в освітньому процесі – це спосіб організації онлайн уроків, методичних засідань, нарад та інших видів освітньої діяльності з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, за якої учасники освітнього процесу перебувають у різних місцях, а для організації комунікації використовуються засоби аудіо-, відеозв’язку та мережа інтернет.

В іноземній та українській науково-методичній літературі наведено кілька термінів, які ототожнюються з системами організації навчання та системами керування вмістом: Learning

Management System, Course Management System, Learning Content Management System, Learning Platform, Virtual Learning Environments та багато інших. Усі вони, якщо глибоко розібратися, пов'язані між собою, але водночас і мають деякі функціональні відмінності. Система управління навчанням (LMS) – програмне забезпечення, що використовується з метою автоматизації процесів навчання й адміністрування шляхом використання технології eLearning, дає змогу реєструвати нових користувачів, керувати розміщенням нових курсів і записом даних, що надходять від користувачів для опрацювання вчителями, які ведуть відповідні курси (Півняк, 2010, с. 129). Системи управління навчальними матеріалами (LCMS), на відміну від LMS, концентруються на завданнях управління контентом «навчальних об'єктів», а не процесом навчання, і орієнтовані не на менеджерів і студентів, а на розробників контенту, фахівців із методологічного компонування курсів і керівників навчальних проєктів (Богачков, 2012, с. 55, 59).

При організації дистанційного онлайн навчання дітей у школі безперечно виникає необхідність у використанні системи управління навчальними матеріалами для забезпечення можливості доступу учнів до навчальних матеріалів (презентацій лекцій, підручників, завдань для домашнього виконання, цікавих відео чи аудіо матеріалів). «Використання дистанційних платформ та віртуальних класів дає змогу використати системи управління навчанням та системи управління контентом і автоматизувати дистанційне навчання, і при цьому не лише групувати учнів, а й координувати, спостерігати й оцінювати результати їх навчальної діяльності» (Воротникова, 2020, с. 92).

До LMS/LCMS-систем можна віднести Canvas, ClassDoJo, Google Classroom, Human, ILIAS, iSpring, Joomla LMS, Learner Nation, Moodle, NEO LMS, Oracle та багато інших. Якщо брати до уваги українських учителів, то вони в останні роки активно користувалися такими платформами, як Google Classroom та ClassDoJo. Водночас варто зазначити, що використання таких LMS, як Moodle, Joomla LMS, ILIAS та інших подібних не є виправданим наразі, оскільки потребує налаштування на боці сервера і передбачає, хоч і нетривале, але навчання учнів та вчителів щодо їх використання. *В сучасних умовах радимо користуватися сервісом Google Classroom, оскільки він досить зручний та «відомий» багатьом учителям і учням ще за часів пандемії.*

Одним із важливих аспектів навчального процесу є організація проєктної чи групової діяльності з метою проведення «мозкового штурму», узагальнення чи систематизації знань, виконання навчальних проєктів чи групових лабораторних робіт. У цьому випадку в нагоді можуть стати інтерактивні онлайн дошки – хмаро-орієнтоване програмне забезпечення, призначене для візуально привабливого подання матеріалу уроку, розміщення дидактичних засобів навчання, організації спільної роботи вчителя та учнів у режимі реального часу.

За призначенням онлайн дошки поділяють на дошки для малювання, збереження нотаток, створення інтерактивних плакатів, організації спільної роботи. З іншого боку, в практичній діяльності вчителя онлайн дошка може бути використана ним як засіб для презентації та зберігання навчальних матеріалів, платформа для планування діяльності та підготовки звітності, віртуальна класна кімната, засіб для проведення інтерактивного групового уроку. Серед усього різноманіття онлайн дошок варто виокремити такі як Jamboard, Conceptboard, CoSketch, Draw Note, Educreations, IDroo, Miro, Padlet, Twiddla, WBO та ін.

Окремого підходу щодо організації навчання потребує проведення онлайн уроків з таких предметів, як математика (алгебра та геометрія) та фізика, де вчителю недостатньо просто демонструвати презентацію і розповідати учням новий навчальний матеріал. *При вивченні «точних» предметів важливим є процес розв'язання задач, вправ чи демонстрація доведення певних математичних чи фізичних тверджень.* Тут варто відмітити можливість використання в режимі реального часу деяких онлайн дошок (Miro, Padlet, Twiddla), де передбачена можливість одночасної роботи вчителя та учня на ній.

Особливе місце в сучасному навчальному процесі займають комп'ютерно-орієнтовані системи навчання – педагогічні засоби навчального призначення, онлайн бібліотеки, платформи з масовими відкритими онлайн курсами, різноманітні навчальні YouTube канали і освітні платформи та багато інших цифрових освітніх ресурсів. У цих умовах використання цифрових освітніх ре-

редовищ «надає учням унікальні можливості набуття знань не тільки під керівництвом учителя чи тьютора (репетитора, коуча, родичів), а й самостійно – за власними потребами та уподобаннями» (Васильєва, 2019). Враховуючи те, що охопити і описати в рамках даного дослідження весь спектр цифрових освітніх ресурсів доволі складно, вважаємо доцільним нагадати учням та їхнім батькам, що завантажити всі підручники шкільної програми можна на сайті Інституту модернізації змісту освіти в категорії «Підручники» (<https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyi-pidruchnikiv/>).

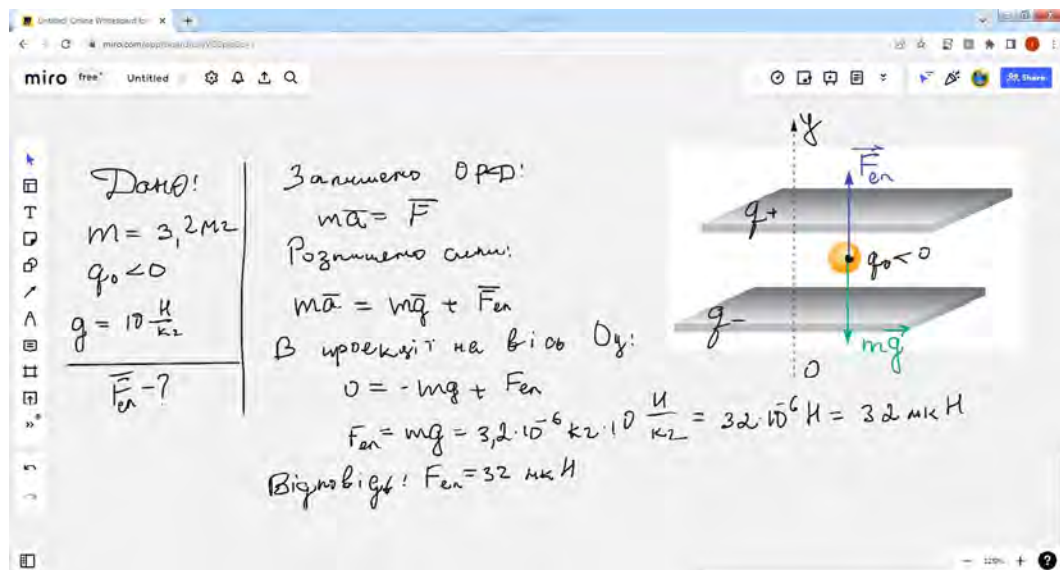


Рис. 3. Розв'язування завдання з фізики на онлайн дошці

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Наразі існує досить велика кількість засобів інформаційно-комунікаційних технологій (як апаратних так і програмних), що забезпечують зручний, різноманітний та швидкий доступ до великої кількості освітніх ресурсів, а використання технологій організації відеоконференцій, чатів, систем організації дистанційного навчання дають змогу учням отримувати доступ до онлайн освіти з будь-якого місця в Україні чи світу лише за наявності доступу до мережі інтернет і хоча б мобільного телефону.

У цей непростий для країни час варто докласти всіх зусиль, щоб учні поверталися до навчання. Хоч і онлайн навчання, проте воно буде корисним для підтримки рівня знань і формування нових, сприятиме охопленню учнів навчальним процесом, що відволкатиме їх від тяжких реалій сьогодення. Окрема роль при цьому відводиться вчителям, зокрема вчителям інформатики, ІТ-фахівцям і просто людям, які мають достатній рівень інформаційної культури, оскільки їх знання, вміння та навички дуже необхідні для допомоги в організації онлайн навчання та його підтримки.

#### Використані джерела

- Богачков, Ю.М., Биков, В.Ю., та ін. (2012) Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах: посібник. Київ. Педагогічна думка. <https://core.ac.uk/download/pdf/11084159.pdf>
- Васильєва, Д.В. (2019). Дистанційне навчання: Вчора. Сьогодні. Завтра. *Комп'ютер у школі та сім'ї*, № 1(153), 21–26. [https://lib.iitta.gov.ua/718231/1/CSF\\_01\\_19\\_00\\_RGB-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-21-26.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/718231/1/CSF_01_19_00_RGB-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-21-26.pdf)

- Воротникова, І.П., Чайковська, Н.В. (2020) Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. Порадник. З досвіду роботи освітян міста Києва: навчально-методичний посібник. Київ. Київський університет ім. Бориса Грінченка <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf>
- Кухаренко, В.М., Бондаренко, В.В. (2020) Екстрене дистанційне навчання в Україні (колективна монографія). Харків. КП «Міська друкарня» [https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph\\_ekstr\\_dyst\\_navch.pdf](https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_navch.pdf)
- Півняк, Г.Г., Бусигін, Б.С., та Дівізінюк, М.М. (2010) Тлумачний словник з інформатики. Дніпропетровськ. Національний гірничий університет. <http://www.programmer.dp.ua/download/tlumachniy-slovník-z-informatiki.pdf>
- Рамський, Ю.С., Твердохліб, І.А., Ящик, О.Б., та Рамський, А.Ю. (2021). Використання відкритих онлайн курсів в умовах змішаного навчання майбутніх фахівців з інформаційних технологій. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 84(4), 138–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4431>
- Самойленко, О.М., Бацуровська, І.В., Ручинська, Н.С., та Самойленко, О.О. (2017) Технологічні характеристики систем управління навчанням. *World Science*, № 10(26), Vol. 3. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/445957.pdf>
- Топузov, О.М., Голоvко, М.В. та ін. (2021) Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ. Педагогічна думка. DOI: <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192>
- Fastest Mobile Network. Ukraine: Q3-Q4 2021 (2021). [https://www.speedtest.net/awards/reports/2021/2021\\_Ukraine\\_Kyivstar\\_Q3Q4Mobile.pdf](https://www.speedtest.net/awards/reports/2021/2021_Ukraine_Kyivstar_Q3Q4Mobile.pdf)

## References

- Bohachkov, Yu.M., Vykov, V. Iu., та in. (2012) Orhanizatsiia seredovnyshcha dystantsiinoho navchannia v serednikh zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: posibnyk. Kyiv. Pedahohichna dumka. <https://core.ac.uk/download/pdf/11084159.pdf> (in Ukrainian).
- Vasylieva, D.V. (2019). Dystantsiine navchannia: Vchora. Sohodni. Zavtra. Kompiuter u shkoli ta simi, № 1(153), 21–26. [https://lib.iitta.gov.ua/718231/1/CSF\\_01\\_19\\_00\\_RGB-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-21-26.pdf](https://lib.iitta.gov.ua/718231/1/CSF_01_19_00_RGB-%D1%81%D1%82%D0%BE%D1%80%D1%96%D0%BD%D0%BA%D0%B8-21-26.pdf) (in Ukrainian).
- Vorotnykova, I.P., Chaikovska, N.V. (2020) Dystantsiine navchannia: vyklyky, rezultaty ta perspektyvy. Poradnyk. Z dosvidu roboty osvitan mista Kyieva: navchalno-metodychnyi posibnyk. Kyiv. Kyivskiy universytet im. Borysa Hrinchenka <https://don.kyivcity.gov.ua/files/2020/8/19/90.pdf> (in Ukrainian).
- Kukharenko, V.M., Bondarenko, V.V. (2020) Ekstrene dystantsiine navchannia v Ukraini (kolektyvna monohrafiia). Kharkiv. KP «Miska drukarnia» [https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph\\_ekstr\\_dyst\\_navch.pdf](https://duan.edu.ua/images/News/UA/Departments/Management/2020/monograph_ekstr_dyst_navch.pdf) (in Ukrainian).
- Pivniak, H.H., Busyhin, B.S., та Diviziniuk, M.M. (2010) Tlumachnyi slovník z informatyky. Dnipropetrovsk. Natsionalnyi hirnychiy universytet. <http://www.programmer.dp.ua/download/tlumachniy-slovník-z-informatiki.pdf> (in Ukrainian).
- Ramskyi, Yu.S., Tverdokhlib, I.A., Yashchuk, O.B., та Ramskyi, A. Iu. (2021). Vykorystannia vidkrytykh onlain kursiv v umovakh zmishanoho navchannia maibutnykh fakhivtsiv z informatiinykh tekhnolohii. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, 84(4), 138–157. <https://doi.org/10.33407/itlt.v84i4.4431> (in Ukrainian).
- Samoilenko, O.M., Batsurovska, I.V., Ruchynska, N.S., та Samoilenko, O.O. (2017) Tekhnolohichni kharakterystyky system upravlinnia navchanniam. *World Science*, № 10(26), Vol. 3. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/445957.pdf> (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M., Holovko, M.V. та in. (2021) Dystantsiine navchannia v umovakh karantynu: dosvid ta perspektyvy. Analitiko-metodychni materialy. Kyiv. Pedahohichna dumka. DOI: <http://doi.org/10.32405/978-966-644-596-7-2021-192> (in Ukrainian).
- Fastest Mobile Network. Ukraine: Q3-Q4 2021 (2021). [https://www.speedtest.net/awards/reports/2021/2021\\_Ukraine\\_Kyivstar\\_Q3Q4Mobile.pdf](https://www.speedtest.net/awards/reports/2021/2021_Ukraine_Kyivstar_Q3Q4Mobile.pdf) (in English).

**Ihor Tverdokhlib**, PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Leading Researcher of the Department of Mathematics and Informatics Education, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

**Research interests:** information technology; theory and methods of teaching computer science, mathematics and physics in general secondary education; methods of teaching computer science disciplines in higher education institutions; training teachers to use information technology in professional activities.

### ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES AND INFORMATION TECHNOLOGY APPLICATION FOR DISTANCE LEARNING UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS

Based on the generalization and systematization of theoretical knowledge and practical skills of the author the article describes the possibilities and features of the use of hardware and software information technology for the organization of distance learning in wartime. Based on the comparative analysis, it was found that modern mobile phones and tablets have technical characteristics that are not inferior to desktops and laptops and in some cases even better than them. To successfully connect to online lessons, a modern smartphone is enough, which most parents and students have, and the usual mobile Internet with a minimum connection speed of 3–6 Mbps.

Successful online lessons are possible only with the use of video conferencing systems and learning content management systems. The article reviews modern software for video conferencing. It proves the usefulness of using Zoom and Google Meet in the school learning process because they are easy to use, have low hardware requirements, do not require high-speed Internet, and most Ukrainian teachers have experience using them. The use of learning content management systems (LCMS) is an integral part of a successful distance learning organization at school. The article proved the usefulness of using the Google Classroom service as a LCMS because this software is quite convenient and known to many teachers and pupils since the pandemic. Its use allows pupils to access studying materials prepared by teachers, and teachers can easily check the tasks completed by the pupils.

In today's wartime, computer science teachers and IT specialists should play an important role. They have the appropriate competencies and can help participants in the educational process to the organization of distance learning.

**Keywords:** distance learning, online learning, technical support, information technology, video conferencing, learning content management system, war.



**Юрій Павловський** – кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна.

**Коло наукових інтересів:** електротехнічне матеріалознавство, педагогіка вищої школи.

✉ [yu\\_pavlovskyi@ukr.net](mailto:yu_pavlovskyi@ukr.net)

id <https://orcid.org/0000-0002-8194-6820>

УДК 378

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-125-130>

## ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ В ПЕДАГОГІЧНОМУ ВИШІ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ТЕХНОЛОГІЙ

**Анотація.** У статті розглянуто окремі аспекти викладання електротехніки в педагогічних закладах вищої освіти. Обґрунтовано необхідність вдосконалення та оновлення як змісту навчальної дисципліни «Електротехніка», так і методики її викладання. Проблема відведення недостатньої кількості годин на вивчення дисципліни запропоновано вирішувати за рахунок організації позааудиторних занять (виконання самостійних розрахунково-графічних робіт, участь студентів в електротехнічному моделюванні, виконання наукових робіт, залучення їх до написання науково-методичних робіт), а також шляхом уведення електротехнічних завдань до змісту написання курсових та дипломних робіт.

**Ключові слова:** технології; електротехніка; електротехнології; позааудиторна робота; навчальний план; методи навчання.

**Постановка проблеми.** Якість професійної підготовки фахівця будь-якого профілю залежить від ступеня обґрунтованості трьох основних складників: мети навчання (навіщо вчити), змісту навчання (чому вчити) та принципів організації навчального процесу (як вивчати) (Юденкова, 2011; Пузирьов, 2006).

Мета навчання — це першочергове питання, що постає під час вирішення завдань, пов'язаних із підготовкою фахівців. Однак практика навчання досі не має науково обґрунтованої відповіді на нього. До останнього часу мета підготовки визначалась доволі загальною: дати міцні знання, навчити творчо застосовувати їх на практиці тощо. Таку мету навчання неможливо визнати конструктивною і такою, що дозволяє встановлювати відповідність фахівця вимогам життя (Пузирьов, 2006).

Одне з найважливіших завдань вищої школи — подальше вдосконалення навчальних планів та програм навчання як провідних документів, що визначають діяльність кафедри у покращенні професійної підготовки спеціалістів.

Розвиток педагогічної науки показує, що забезпечення навчального процесу стає ефективним інструментом управління підготовкою кадрів та його неухильного вдосконалення у тому

випадку, якщо воно охоплює всі сторони процесів навчання. Загальна мета підготовки спеціаліста вищої кваліфікації визначається навчальним планом, у якому перераховані всі навчальні предмети, необхідні студенту для вивчення, щоб стати фахівцем.

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Аналіз літературних джерел свідчить, що досліджуваній проблематиці присвячено обмежене коло наукових праць. Зокрема, у монографії «Методична система формування інтегрованих знань з фізики в процесі підготовки вчителів технологій» (Шишкін, 2014) та в статтях «Можливості вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій» (Марков, Великдан, 2018), «Інтеграція фізики та електротехніки в системі підготовки вчителів технологій» (Шишкін, 2012) йдеться більше про міжпредметні зв'язки та роль фізики як основи технічних дисциплін у процесі підготовки фахівців з технологій, натомість змісту електротехніки та методиці її викладання приділяється незначна увага. Науково-методичні положення та деякі технологічні питання викладання електротехніки у педагогічних вишах розглядаються в роботах А. Дідик, Л. Павлюк, А. Матвійчук, І. Петрицина (Дідик, 2018; Pavliuk, 2020; Матвійчук, 2009; Петрицин, 2013; Петрицин, 2017); досліджуються основні компоненти теорії та методики викладання електротехніки під час навчання майбутніх педагогів професійної освіти, вчителів трудового навчання та технологій. Автори вказують на зростання вимог до професійної підготовки випускників закладів вищої освіти, потребу переходу від традиційного стилю викладання дисциплін до інновацій; на наявну суперечність у процесі навчання, яка полягає в обмеженні часу, який визначається навчальною програмою, та обсягом матеріалу, необхідного для професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Тому розглядається низка заходів, спрямованих на активізацію навчального процесу.

**Метою статті** є обґрунтування необхідності вдосконалення та оновлення як змісту навчальної дисципліни «Електротехніка», так і методики її викладання, з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки та професійних потреб майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Сучасному суспільству властиве широке впровадження прогресивних технологій у всі галузі виробництва. Технологічний етап розвитку суспільства потребує зміни змісту освіти, що дозволяє якісніше підготувати молоде покоління до життя.

Ефективність практичного застосування електричної енергії визначається технологією її використання. Знання основних сучасних технологій неможливо уявити без базових знань з електротехніки.

Введення в ліцеях освітньої галузі «Технології» докорінно змінює не тільки зміст навчального предмету «Трудове навчання», а й методів навчання, що дозволяють забезпечити необхідний рівень розвитку пізнавальних та творчих здібностей учнів, заснований на тісному взаємозв'язку теоретичних та практичних принципів навчання. Відповідно змінюється зміст загальнотехнічних навчальних предметів, призначених для підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Дисципліни предметної підготовки — це технологічні та загальнотехнічні дисципліни з технологічною орієнтацією їхнього змісту. Ці дисципліни мають забезпечити професійну підготовку майбутніх вчителів технологій.

Глибока загальноосвітня підготовка, що поєднує фундаментальні загальнотеоретичні та загальнотехнічні знання, дозволить майбутнім спеціалістам з технологій упевнено, швидко та кваліфіковано вирішувати питання у своїй майбутній навчально-виробничій та творчій діяльності. У цьому випадку електротехніка є однією з фундаментальних загальнотехнічних дисциплін із її технологічними програмами. Вона має тісний зв'язок з іншими дисциплінами предметної підготовки, де багато питань базуються на навчальних матеріалах курсу електротехніки. Предметна підготовка з машинознавства, що здійснюється, зокрема, у курсі теплотехніки, містить низку важливих тем, вивчення яких потребує електротехнічних знань, а саме: джерела енергії та паливних ресурсів; електрообладнання різних машин та двигунів внутрішнього згоряння; типи електричних станцій; відновлювані та невідновлювані енергоресурси та екологічні питання енергетики.

Огляд стану викладання курсу електротехніки у педагогічних закладах вищої освіти показує необхідність суттєвого вдосконалення вивчення його в руслі сучасних вимог до професійної під-

готовки майбутніх вчителів фізико-технічної та технологічної спеціальностей. Насамперед необхідно визначити науково обґрунтовані методи активізації навчання предмету у зв'язку з суттєвим скороченням обсягу годин, виділених на електротехніку. На лекціях та лабораторних заняттях слід порушувати проблеми, що стимулюють позааудиторну роботу студентів. Позааудиторні заняття повинні доповнювати та розвивати ідеї та цільові установки, отримані на аудиторних заняттях.

В освітньо-професійній програмі та навчальному плані спеціальності 014 Середня освіта (Трудове навчання та технології, інформатика) курс електротехніки є дисципліною предметної підготовки (Пагута, Попович, Савка, Луців, 2021). Методика складання цього навчального плану є емпіричною стадією створення такого документа навчально-методичного комплексу. Методична та наукова обґрунтованість загального навчального плану залежить від планів та програм вивчення окремих предметів з точно поставленими дидактичними цілями, змістами, що відповідають вимогам професійної підготовки спеціаліста.

Електротехніка не тільки наука, а й галузь техніки, яка займається технологією перетворення різних видів енергії в електричну, застосування її для зміни складу речовини, виробництва та обробки матеріалів, передачі інформації тощо.

Сучасні ефективні технології так чи інакше ґрунтуються на використанні електричної енергії. Освоєння курсу електротехніки у взаємозв'язку з іншими дисциплінами предметної підготовки створює необхідну основу успішної технологічної підготовки студентів.

У зв'язку з необхідністю технологічної підготовки в курсі електротехніки тема із сучасної електротехнології має посісти належне місце у професійній підготовці майбутніх вчителів технологій. Розділ з електротехнології повинен передбачати не тільки теоретичні питання, але й широко висвітлювати практичну частину застосування нових видів технологій у різних галузях виробничої діяльності.

Електротехнічна підготовка, на жаль, як учнів школи, так і студентів педагогічних вишів є недостатньою. На нашу думку, обсягу годин (лекції — 16 годин, лабораторні роботи — 16 годин), що відводяться для навчання студентів основам електротехніки та електроніки, є явно недостатньо для електротехнічної підготовки майбутніх учителів технологій. Частково вихід із такого становища можна знайти за рахунок організації позааудиторних занять (виконання самостійних розрахунково-графічних робіт, участь студентів в електротехнічному моделюванні, виконання курсових та наукових робіт, залучення їх до написання науково-методичних робіт).

Важливим в освоєнні курсу електротехніки вважається проведення практичних занять із вирішення типових завдань, але, на жаль, за новими навчальними програмами ці заняття не передбачаються. З метою заповнення цього пропуску необхідно систематизувати виконання циклу самостійних розрахунково-графічних робіт з наступними захистами при їх здачі. Організація та проведення такої роботи потребує розробки циклу завдань за актуальними темами, а також методичних вказівок щодо вирішення типових прикладів розрахунків з використанням векторних діаграм. Окремі типові розрахунки, наприклад, розрахунок складних електричних кіл, пов'язані з чималими обсягами обчислень, тому доцільно розробити програму для комп'ютерних розрахунків.

Самостійна робота студентів з літературою та конспектами лекцій з метою оволодіння найбільш повним програмним матеріалом та підвищення професійної підготовки є одним із важливих напрямків позааудиторної роботи студентів. А стимулом до будь-якого типу самостійної роботи є інтерес студента до неї та усвідомлення її користі та необхідності. Основна робота педагога у цій справі має бути спрямована на розвиток у студентів мотивації до навчання та забезпечення якісної професійної підготовки.

У вдосконаленні викладання курсу електротехніки важливими є проведення ряду навчально-методичних заходів. Необхідно покращити забезпечення студентів навчальними та методичними посібниками, що відповідають вимогам освітньої-професійної програми підготовки спеціаліста цього профілю. Слід включати електротехнічні завдання в тематику курсових та дипломних проєктів, науково-дослідних та навчально-дослідних робіт, які забезпечують активізацію залучення студентів до цих видів навчальної діяльності.



З власного досвіду можна навести деякі приклади. Робота над дипломними проектами «Проектування макету вітрогенератора» та «Проектування двокаскадного термоелектричного модуля» спонукала студентів до поглибленого вивчення фотоелектричних та термоелектричних явищ, розрахунку розгалужених електричних кіл, функціонування та перспективи розвитку відновлюваних джерел енергії. Самостійна робота при виконанні випускових робіт «Розробка завдань для проектної діяльності на уроках технологій при вивченні елементів автоматики та робототехніки» та «Розробка дидактичного забезпечення курсу «Мікропроцесорна техніка» для гуртка науково-технічної творчості» спонукали до ґрунтовного засвоєння принципів роботи електротехнічних та електронних пристроїв. Запропоновані завдання сприяли підвищенню технічного рівня культури здобувачів освітнього процесу в галузі електротехніки та зацікавленості у самостійній творчій технічній діяльності.

Ефективність самостійної роботи над теоретичними матеріалами може бути забезпечена за наявності методичних вказівок на окремі важливі теми, такі як «Асинхронні двигуни», «Сучасна виробнича електротехнологія», «Екологічна проблема виробництва електричної енергії» тощо. У цих посібниках особлива увага має бути приділена світоглядним питанням, розвитку взаємозв'язків електротехніки із соціально-економічними процесами, діалектиці технічної думки, винаходам та розвитку творчих здібностей.

У навчальних програмах курсу недостатньо відображені гострі проблеми сучасної енергетики, до яких належать питання необхідності пошуку та освоєння нових джерел електричної енергії через зменшення запасів традиційного енергетичного палива, впливу існуючої енергетичної системи на довкілля та інших.

Незначна кількість наявних навчальних посібників, призначених для педагогічних вишів, вимагає систематизації в дотриманні загальноприйнятих умовно-графічних позначень, встановлених стандартом, та більш суворого підходу при викладанні навчального матеріалу технічних дисциплін. Огляд стану питання показує необхідність наявності навчального посібника з електротехніки для ЗВО педагогічного спрямування, що відповідає сучасним вимогам науки і практики. У наявних навчальних посібниках з електротехніки недостатньо висвітлено застосування прогресивних електротехнологій для практичних цілей.

У набутті умінь та навичок проведення експериментальних досліджень важливе місце приділяється лабораторному практикуму. Зміст практикуму, за можливості, має забезпечувати вивчення найпоширеніших електровимірвальних приладів, електричних машин та інших об'єктів електротехніки.

Учителям фізико-технічних та технологічних спеціальностей доводиться вирішувати питання електроприводу при обладнанні шкільних кабінетів та майстерень, організувати навчальний процес із вивчення різних типів електричних машин. За наявності лабораторних робіт з електричних машин студенти повинні бути ознайомлені з особливостями експлуатації електричних машин, з найбільш раціональними та ефективними прийомами проведення експериментів та підбором оптимального режиму роботи конкретної машини у системі електроприводу.

Найважливішим етапом лабораторного експерименту є підготовчий етап, що передбачає: ознайомлення з метою, змістом і засобами майбутніх експериментів; визначення теоретичного обґрунтування закономірностей та взаємозв'язків, які становлять основу експерименту, план експерименту та його виконання. А успіх проведення підготовчого етапу в основному визначається наявністю методичного посібника до лабораторних робіт, що забезпечує підготовку до експериментів попередньо у позааудиторний час та безпосередньо на заняттях.

Практика показує, що у багатьох випадках попередня самостійна підготовка студентів до лабораторної роботи у позааудиторний час, удома, дозволяє провести теоретичну підготовку найефективніше. Удосконалення лабораторного практикуму вимагає перегляду його змісту та розробки методичних вказівок (посібників) до лабораторних робіт.

Також одним з ефективних способів підвищення активності студентів на лекціях є розробка лекційних демонстрацій та вміле використання мультимедійних засобів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Основою підвищення ефективності та результативності пізнавальної діяльності студентів може бути залучення їх до активної самостійної роботи та інших видів навчальної діяльності для досягнення ними мети вивчення предмету з урахуванням адекватних дидактичних засобів. У традиційній системі організації навчального процесу спостерігається деякий розрив зв'язку між окремими фазами процесу оволодіння знаннями та вміннями. Це пов'язано з тим, що окремі види навчальних занять спрямовані на актуалізацію якогось одного з етапів процесу навчання.

Заповнення дефіциту часу, відведеного на вивчення курсу електротехніки, можна досягнути запровадження позааудиторних занять, самостійних робіт, окремих завдань у курсових та дипломних роботах. При цьому слід враховувати, що організація та тимчасова роз'єднаність між різними видами аудиторних та позааудиторних навчальних занять може стати причиною зниження активізації пізнавальної діяльності студентів, залучення їх до свідомого та цілеспрямованого оволодіння цілісним навчальним матеріалом.

Будь-яке навчальне заняття може бути ефективним лише у тому випадку, якщо студент усвідомлює мету заняття та методи досягнення цієї мети, має відповідні теоретичні знання. З метою вирішення зазначеної проблеми слід проводити пошуки ефективної методики організації вивчення курсу електротехніки як цілісної навчальної дисципліни, що відповідає професійній підготовці студентів у цій галузі знань.

### Використані джерела

- Юденкова, О.П., (2011). Створення навчальних програм на основі аналізу ринку праці. <http://center-polygraph.org.ua/ua/project/newspaper/?pic=11>
- Пузырьов, С.В., (2006). Кваліфікаційна характеристика як основа формування мети і змісту навчання в технічному вузі. [http://novyn.kpi.ua/2006-3/08\\_Puziryjov.pdf](http://novyn.kpi.ua/2006-3/08_Puziryjov.pdf)
- Шишкін, Г.О., (2014). Методична система формування інтегрованих знань з фізики в процесі підготовки вчителів технологій. Донецьк: ЛАНДОН-XXI.
- Марков Д.Ф., Великдан Ю.В., (2018). Можливості вдосконалення процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. *Молодий вчений*. 57 (5). 64–67.
- Шишкін, Г.О., (2012). Інтеграція фізики та електротехніки в системі підготовки вчителів технологій. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. (34). 207–212.
- Дідик, А., (2018). Використання інтерактивних методів при викладанні курсу «Електротехніка та електроніка» для майбутніх педагогів професійної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Сер. Педагогічн.* 24. 100–102.
- Pavliuk, L., (2020). Interactive Teaching Methods of Electrical Engineering in the Training of Future Teachers of Labor Training and Technologies. *Professional Pedagogics*. 2 (21). 92–99.
- Матвійчук, А., (2009). Комп'ютерні програми на лабораторних заняттях з електротехніки. *Трудова підготовка в закладах освіти*. 14. 21–24.
- Петрицин, І.О., (2013). Електротехнічна підготовка майбутнього вчителя технологій із використанням віртуального лабораторного практикуму. *Молодь і ринок*. 12 (107). 70–75.
- Петрицин, І.О., (2017). Застосування комп'ютерного моделювання у процесі електротехнічної підготовки майбутнього вчителя технологій. *Молодь і ринок*. 1 (144). 60–64.
- Пагута, М.В., Попович В.Д., Савка Л.В., Луців І.Л., (2021). Освітньо-професійна програма «Середня освіта (Трудове навчання та технології, інформатика)». <https://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/08/01.pdf>

### References

- Iudenkova, O.P., (2011). Stvorennia navchalnykh prohram na osnovi analizu rynku pratsi. <http://center-polygraph.org.ua/ua/project/newspaper/?pic=11> (in Ukrainian).
- Puzyrova, Ye.V., (2006). Kvalifikatsiina kharakterystyka yak osnova formuvannia mety i zmistu navchannia v tekhnichnomu vuzi. [http://novyn.kpi.ua/2006-3/08\\_Puziryjov.pdf](http://novyn.kpi.ua/2006-3/08_Puziryjov.pdf) (in Ukrainian).

- Shyshkin, H.O., (2014). Metodychna systema formuvannya intehrovanykh znan' z fizyky v protsesi pidhotovky vchyteliv tekhnolohiy. Donets'k: LONDON-XXI. (in Ukrainian).
- Markov D.F., Velykdan YU.V., (2018). Mozhyvosti vdoskonalennya protsesu profesiynoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya tekhnolohiy. *Molodyy vchenyy*. 57 (5). 64–67. (in Ukrainian)
- Shyshkin, H.O., (2012). Intehratsiia fizyky ta elektrotekhniki v systemi pidhotovky vchyteliv tekhnolohii. *Naukovyi chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy*. (34). 207–212. (in Ukrainian).
- Didyk, A., (2018). Vykorystannya interaktyvnykh metodiv pry vykladanni kursu «Elektrotekhnika ta elektronika» dlya maybutnikh pedahohiv profesiynoyi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats' Kam"yanets'-Podil's'koho natsional'noho universytetu im. I. Ohiyenka. Ser. Pedahohichn*. 24. 100–102. (in Ukrainian).
- Pavliuk, L., (2020). Interactive Teaching Methods of Electrical Engineering in the Training of Future Teachers of Labor Training and Technologies. *Professional Pedagogics*. 2 (21). 92–99.
- Matviychuk, A., (2009). Komp'yuterni prohramy na laboratornykh zanyattiyakh z elektrotekhniki. *Trudova pidhotovka v zakladakh osvity*. 14. 21–24. (in Ukrainian).
- Petrytsyn, I.O., (2013). Elektrotekhnichna pidhotovka maybutn'oho vchytelya tekhnolohiy iz vykorystanniam virtual'noho laboratornoho praktykumu. *Molod' i rynek*. 12 (107). 70–75. (in Ukrainian).
- Petrytsyn, I.O., (2017). Zastosuvannya komp'yuternoho modelyuvannya u protsesi elektrotekhnichnoyi pidhotovky maybutn'oho vchytelya tekhnolohiy. *Molod' i rynek*. 1 (144). 60–64. (in Ukrainian).
- Pahuta, M.V., Popovych V.D., Savka L. V., Lutsiv I. L., (2021). Osvitno-profesiina prohrama «Serednia osvita (Trudove navchannia ta tekhnolohii, informatyka)». <https://dspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/08/01.pdf> (in Ukrainian).

**Yurii Pavlovskiy**, *Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Technological and Vocational Education Department of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine*  
**Research interests:** electrical materials science, higher school pedagogy.

### MAIN TASKS OF IMPROVEMENT OF TEACHING THE COURSE OF ELECTRICAL ENGINEERING IN PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR FUTURE SPECIALISTS IN TECHNOLOGIES

The article considers some aspects of teaching electrical engineering in pedagogical institutions of higher education for future specialists in technology. Based on the analysis of educational-professional training programs for bachelors in the specialty 014 Secondary Education (Labor Training and Technology) the need to improve and update both the content of the discipline “Electrical Engineering” and the methods of its teaching. The solving of the problem of allocating an insufficient number of hours for studying the discipline by organizing extracurricular classes (performing an independent search, calculation, calculation-graphic works, participation of students in electrical modeling, involving them in scientific and scientific-methodical works writing), and inclusion of electrical tasks in the content of writing term papers and graduation theses have been proposed. It has been stressed that the effectiveness of independent work on theoretical material can be ensured in the presence of appropriate educational and methodological developments on some important topics, such as: “Methods of Calculating Electric Circuits”, “Induction Motors”, “Modern Production Technology”, “Environmental Problem of Electricity Production» etc. In these manuals, special attention should be paid to worldview issues, the development of the relationship of electrical engineering with socio-economic processes, the dialectic of technical thought, inventions and the development of creative abilities. It should be borne in mind that the organization and temporary separation between different types of extracurricular and extra school work activities can lead to reduced activation of cognitive activity of students, involving them in conscious and purposeful mastery of holistic learning material. Thus, only a comprehensive approach to solving the problems of teaching electrical engineering in higher education institutions for non-electrical specialties can ensure the effective acquisition of knowledge, skills and abilities of future professionals they need in their further professional activities.

**Keywords:** technologies; electrical engineering; electrical technologies; extracurricular activities; curriculum; teaching methods.



**Анастасія Жданкіна** – аспірант Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка.

**Коло наукових інтересів:** дослідження виховного потенціалу народної музичної творчості на розвиток ціннісної та духовної сфер учнівства та молоді.

✉ [nastiazd3@gmail.com](mailto:nastiazd3@gmail.com)

id <https://orcid.org/0000-0002-6819-2710>

УДК 373.3./5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-131-139>

## ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ЗАСОБАМИ КОБЗАРСТВА

У статті висвітлюються педагогічні умови патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. Виокремлену мету статті, її зв'язок з актуальними науковими проблемами, що потребують вирішення в умовах сучасності. Охарактеризовано значення педагогічних умов у виховному процесі закладів загальної середньої освіти з опорою на науково-методологічний базис. Подано та порівняно наукові підходи до понять «умова», «педагогічна умова», виявлено ключові відмінності між їх словниковими та науковими трактуваннями. Розроблено авторський підхід до поняття «педагогічні умови» у контексті проблеми патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства. Здійснено огляд дисертаційних досліджень, присвячених теоретико-методологічним та прикладним аспектам патріотичного виховання, з метою створення цілісної картини про сутність, роль та зміст педагогічних умов у виховному процесі. Запропоновано та детально обґрунтовано низку педагогічних умов патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства (формування стійкої позитивної мотивації учнів до вивчення кобзарського спадку; партнерська взаємодія ЗЗСО і батьків у процесах патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства; відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства викликам сьогодення). У висновках підкреслено значення подальшої розробки педагогічних умов патріотичного виховання учнівської молоді зі створенням ефективного освітнього середовища і мінімізації єю формальної компоненти.

**Ключові слова:** педагогічні умови; патріотичне виховання; кобзарство; учнівська молодь.

**Постановка проблеми.** У сучасних реаліях значно підвищується роль духовного збагачення учнівства в умовах закладів загальної середньої освіти. Тому однією із провідних ланок у діяльності освітнього середовища стає патріотичне виховання учнів.

Виховним чинником виступають засоби кобзарства: історія кобзарства як феномену, музично-пісенний спадок, кобзарська культура, образ життя, ідеологічні переконання тощо.

Однак модель сучасного освітнього процесу передбачає наявність педагогічних умов, які зумовлюють цілі та завдання патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

**Аналіз останніх досліджень.** На нинішньому історичному етапі розвитку української педагогічної думки проблемі патріотичного виховання молоді присвячена значна кількість дисертаційних робіт, автори яких пропонують системи педагогічних умов. Нижче ми розкриємо деякі з них.

У докторській дисертації В. Кульчицького (2020 р.) розглядаються три базові педагогічні умови: дотримання основних принципів педагогічної роботи у вигляді систематичності, взаємодії та позитивного ставлення; організація та функціонування освітнього та виховного середовища, що реалізують завдання патріотичного виховання; формування сприятливого соціального середовища, яке передбачає активне залучення молоді в процес патріотичного виховання. На думку вченого, саме ці педагогічні умови, викладені в працях педагогів другої половини ХХ століття, обґрунтували їх упровадження у виховний процес (Кульчицький, 2020, с. 164–165).

У дисертаційній праці Г. Коломієць (2021 р.) досліджується феномен педагогічних умов патріотичного виховання у рамках їх застосування у військово-спортивних іграх. Науковець окреслює потенціал поняття «педагогічні умови патріотичного виховання» через виховні інтенції військово-спортивних ігор в освітньому процесі ЗЗСО, ЗПО; через змістово-методичне забезпечення патріотичної вихованості старших підлітків у процесі військово-спортивних ігор; через організацію методичної роботи з педагогами щодо патріотичного виховання старших підлітків засобами військово-спортивних ігор (Коломієць, 2021, с. 141).

Дисертація С. Тесленко присвячена питанню патріотичного виховання дітей дошкільного віку. Дослідниця, висвітлюючи цю проблему, запроваджує інноваційні педагогічні умови і обґрунтовує своє бачення необхідності впровадження україномовного контенту в зміст національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку; інтегрованим підходом до питання національно-патріотичного виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності; взаємодією організацій, закладів дошкільної освіти і батьків у форматі національно-патріотичного виховання дітей дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності (Тесленко, 2021, с. 98–110).

На нашу думку, наукова дефініція В. Кульчицького забезпечує найбільш переконливий і науково доведений формат супроводу патріотичного виховання, який в умовах модернізованої моделі української школи є одним із складників успішної виховної діяльності.

Ґрунтовний аналіз питання патріотичного виховання молодших школярів засобами краєзнавства розглядається в дисертаційній роботі М. Качур (2010 р.). Дослідниця висуває п'ять педагогічних умов, які тісно взаємопов'язані з компонентною структурою патріотизму:

- здійснення патріотичного виховання учнів початкових класів на засадах інтеграції змісту художньо-краєзнавчої діяльності учнів на уроках художньо-естетичного циклу і у різних формах позакласної роботи;
- узгодження базової, інваріантної та етнорегіональної, варіативної складових мистецької освіти та виховання (змістовий компонент);
- упровадження особистісно орієнтованої інтегративної технології патріотичного виховання, спрямованої на стимулювання в учнів початкової школи особистісного позитивного емоційно-ціннісного ставлення до культурно-мистецької спадщини рідного краю, пізнавальної та художньо-творчої активності у процесі її опанування на уроках і в позаурочний час (технологічний компонент);
- удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів до організації різних напрямів художньо-краєзнавчої діяльності молодших школярів з метою патріотичного виховання, до створення ігрових та емоційних ситуацій на художньо-краєзнавчому матеріалі (кадровий компонент);
- забезпечення педагогічної взаємодії школи та сім'ї у використанні мистецьких традицій рідного краю, в єдності професійно-педагогічних і сімейно-родинних виховних впливів, оптимізація виховних можливостей соціокультурного та родинного середовища (контекстний компонент) (Качур, 2010, с. 11).

**Мета статті** полягає у розробці та обґрунтуванні педагогічних умов патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

У різноманітних джерелах ми знаходимо пояснення поняттям «умова», «педагогічна умова» (Кремень, 2021). Так, тлумачний словник поняття «умова» розглядає з точки зору нормативних вимог, які забезпечують виконання чого-небудь. Укладачі словника ототожнюють поняття «умови» з правилами, які існують або встановлені у тій чи іншій галузі життя; в діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь», «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» (Яременко; Сліпушко, 2005, с. 617).

У своїх працях Р. Гурова досліджує поняття «умова» в педагогічному аспекті. Дослідниця вважає, що умова – це, насамперед, середовище, яке продукує формування і розвиток певних явищ чи предметів (Гурова, 112, с. 79–86).

Найбільш вичерпне і обґрунтоване, з нашої точки зору, визначення пропонує К. Касярум. Науковець стверджує, що педагогічні умови являють собою ні що інше, як взаємопов'язану сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі (Касярум, 2011).

Ми погоджуємося з твердженням про обставинний характер педагогічних умов, оскільки *педагогічні умови – це середовище, створене для реалізації завдань освітнього та виховного процесу*. Обставинний характер педагогічних умов сприяє впровадженню різноманітних засобів, що забезпечують якісний формат навчання і виховання.

Зважаючи на вищезазначене, а також враховуючи специфіку патріотичного виховання і досвід вчених, ми пропонуємо наступні педагогічні умови патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства:

- *формування стійкої позитивної мотивації учнів до вивчення кобзарського спадку;*
- *партнерська взаємодія ЗЗСО і батьків у процесах патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства;*
- *відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства викликам сьогодення.*

Деталізована характеристика і обґрунтування доцільності кожної із перерахованих умов подано нижче.

**Педагогічна умова № 1: Формування стійкої позитивної мотивації учнів до вивчення кобзарського спадку.** Висування запропонованої педагогічної умови першою обґрунтовується наступною тезою – ефективність виховної діяльності педагога забезпечується прагненням учнів розширювати свої знання та духовно розвиватися.

Обґрунтовуючи запропоновану педагогічну умову, слід звернутися до визначення і характеристики понять «мотив» та «мотивація».

За визначенням М. Заборної, мотив – інтердисциплінарний феномен, який властивий багатьом галузям науки (Заборна, 2020, с. 34). На нашу думку, ця характеристика відображає диференційований підхід дослідниці. Однак, ми потребуємо педагогічного та психологічного визначення поняття «мотив».

Також визначення поняття «мотив» ми знаходимо у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови». З точки зору упорядників словника, мотив варто трактувати як певну підставу чи привід до будь-якої дії, вчинку (Бусел, 2005, с. 392).

У працях Д. Аткинсона та В. Врума зазначається, що мотив – очікування, взаємозв'язок між суб'єктивною ймовірністю успіху та його привабливості (Atkinson, 1958; Vroom, 1961).

Отже, *мотив – це рушійна сила, механізм, який симулює індивіда до певних дій та вчинків заради результату.*

Перейдемо до тлумачення поняття «мотивація».

На думку А. Колот, мотивація передбачає сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, мотивів, які впливають на поведінку індивіда. Ці мотиви визначають форми прояву поведінки, а також окреслюють спрямування діяльності людини, орієнтованої на досягнення особистих ці-

лей і цілей організації (Колот, 1998, с. 39). Мотивація здійснює значну роль у діяльності людини, суттєво спонукає ймовірність успіху (Лук'янова, 2013, с. 53).

У першій педагогічній умові, згадуваній вище, ми відзначали необхідність формування позитивної мотивації щодо вивчення кобзарського спадку. Функція позитивної мотивації полягає у реалізації значення і ролі компенсуючого чинника за умови недостатньо високих здібностей. Разом із тим, цей фактор не спрацьовує у протилежному напрямку, оскільки ніякий високий рівень здібностей не компенсує відсутність навчального мотиву або його низьку вираженість (Занюк, 1997).

На нашу думку, стійке й умотивоване бажання є першоосновою успіху виховного процесу. Водночас ми погоджуємося з твердженням про компенсуючий характеру мотивації в умовах низького рівня освіченості з певних питань.

Отже, *формування стійкої позитивної мотивації учнів до вивчення кобзарського спадку як перша педагогічна умова окреслює виконання таких завдань:*

- створення, з метою активізації пізнавальної діяльності учнів 9–11 класів ЗЗСО, сприятливого, емоційно відповідного виховного середовища;
- спонукання учнів до самостійного вивчення історії, культури, музичного спадку кобзарів;
- залучення старшокласників до індивідуального, колективного пошуку;
- розробка мотиваційної стратегії для учнів, які проявляють особливу активність у вивченні кобзарського спадку;
- вибір музичного спадку кобзарського мистецтва як пріоритетного компонента в рамках виховного процесу;

Підкреслимо, що вищезазначені тези щодо заохочення дітей до вивчення кобзарського спадку (мистецького, культурного), можливе в повному обсязі лише за умови глибокого, щирого учнівського інтересу.

**Педагогічна умова № 2: Партнерська взаємодія ЗЗСО і батьків у процесах патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.**

Однією із соціальних інституцій, що виконують виховні функції, є школа. Однак, на думку О. Роговець, не тільки школа, хоч і найпотужніший компонент, формує особистість (Роговець, 2012, с. 129). Важливу роль відіграє навколишнє середовище в оточенні школярів. З цього приводу Л. Назаренко зазначає, що «ефективною моделлю взаємовідносин між школою й соціальним середовищем, зокрема сім'єю, є їхня взаємодія» (Назаренко, 2005, с. 11).

Найперший приклад, який наслідують діти, – батьківський. Відтак батьки чи особи, що їх замінюють – найвищий авторитет для школяра. І саме тому ігнорувати роль батьків у процесі патріотичного виховання неможливо.

На думку Ю. Грицакової, «сім'я завжди була і залишається природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом матеріальної та емоційної підтримки, необхідної для розвитку її членів, особливо дітей та підлітків, засобом збереження і передачі культурних цінностей від покоління до покоління» (Грицова, 2008, с. 1).

У 1993 році була розроблена і прийнята Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Мета цього документа полягає у визначенні стратегії розвитку освіти в Україні. Водночас національна програма вказує на те, що основну відповідальність за навчання і виховання своїх дітей несуть батьки. Роль батьків як суб'єктів освітнього та виховного процесів уточняється і у останніх законодавчих та нормативно-правових документах – Закон «Про освіту» (2017); Концепція «Нова українська школа» (2017);

Отже, на батьках лежить відповідальність за створення умов для гармонійного фізичного і психічного розвитку дитини, її соціалізації. Батьки повинні проявляти зацікавленість у вихованні дітей, що становить важливий фактор духовного збагачення молоді особистості.

Доцільно звернутися до словникових визначень, що тлумачать термін «взаємодія».

У філософському енциклопедичному словнику подається тлумачення терміну «взаємодія» з точки зору відношень між об'єктами як філософськими категоріями, «при якому кожний

з об'єктів діє (впливає) на інші об'єкти, приводячи до їх зміни, і водночас зазнає дії (впливу) з боку кожного з цих об'єктів, що, в свою чергу, зумовлює зміну його стану» (Шинкарук, 2002, с. 77). Як бачимо, тлумачення терміну «взаємодія» пов'язане з поняттям «взаємовплив».

Звернімося до тверджень науковців, які розглядали питання партнерської взаємодії ЗЗСО та батьків у вирішенні виховних завдань.

На думку І. Беха, найсуттєвіший чинник, який впливає на процес виховання дітей – психолого-педагогічна культура батьків. Учений дотримується переконання, що батьківська роль визначальна у формуванні напрямків виховання. Тільки батькам під силу реалізувати певні виховні аспекти (Бех, 2000, с. 8).

Т. Цуркан у своїй дисертаційній роботі розглядає роль теоретичного осмислення і методичного вирішення питання формування педагогічної культури батьків у взаємодії сім'ї та школи. На думку Т. Цуркан, це сприятиме соціалізації дитини, накопиченню нею соціального досвіду, формуванню ціннісних орієнтацій (Цуркан, 2018).

За переконаннями І. Сиса, цілі виховного процесу для його суб'єктів – сім'ї та школи – єдині. Вони, опираючись на спільні інтереси, просувають ідею залучення ЗЗСО та батьків до пошуку цінностей та ідеалів у вихованні дитини

(Сиса, 2016, с. 164).

Сім'я і школа – це два соціокультурних інститути, які взаємодіють на основі взаємної зацікавленості, впливовості і внескам у спільну справу (Кравченко, 1993).

У дослідженнях Н. Гриджук підкреслюється важливість потенціалу сім'ї, наголошується, що батьки мають бути не тільки проінформовані про хід навчального процесу, але й повинні брати активну участь у реалізації творчих індивідуальних проєктів. На думку дослідниці, школа, разом із батьками, повинна розробляти різноманітні програми, спрямовані на усвідомлення учнями ролі сім'ї в їхньому житті. Такі програми можуть бути презентовані у вигляді публічних звітів про досягнення учнів із залученням батьків, організувати зустрічі з використанням родинних переказів, реліквій, досвіду старшого покоління, у тому числі, досвіду випускників шкіл попередніх років (Гриджук, 2017).

Особливої уваги потребує проблема напрямків взаємодії батьків та ЗЗСО та форм здійснення роботи у напрямку патріотичного виховання учнівської молоді. У цьому контексті нам імпонує думка О. Молчанюк, а саме:

- проведення днів креативності за участі учнів та батьків;
- організація відкритих занять та позакласних заходів виховного спрямування з залученням батьків;
- участь у зміцненні матеріально-технічної бази ЗЗСО;
- упровадження системи батьківського патронатування та шефської допомоги (Молчанюк, 2021, с. 199).

На нашу думку, реалізація другої педагогічної умови – *партнерська взаємодія ЗЗСО і батьків у процесах патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства* – повинна здійснюватися з урахуванням специфіки основного виховного інструменту, яким є кобзарство. Ми вбачаємо, що взаємодія на засадах партнерства ЗЗСО і батьків у рамках патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства полягає у таких напрямках:

- залучення батьків (та осіб, що їх замінюють) до процесу патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства;
- формування у батьків педагогічної культури;
- спільна організація виховних заходів, приурочених пам'ятним датам;
- поглиблення траєкторії патріотичного виховання в колі сім'ї засобами кобзарства;
- організація партнерства у вирішенні проблемних та організаційних питань у процесі патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

**Педагогічна умова № 3: Відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства викликам сьогодення.**



Сучасна наукова і публіцистична думка в галузі педагогічних і філософських наук отримала у наші дні значний розвиток щодо питань динамічного розвитку і характерних особливостей соціуму. Це обумовлено системними змінами, що відбуваються навколо, які докорінно змінюють колективну свідомість соціуму, його мислення, цінності орієнтири.

Патріотичне виховання, як і раніше, розвивається на засадах гуманізму. Цю тезу досліджує в своїх працях О. Олександрук, і констатує, що незважаючи на те, які тенденції домінують в соціумі, сучасне суспільство потребує демократичного, гуманістичного патріотизму, оскільки саме ці форми патріотизму засвоюються різними верствами населення і забезпечують формування бази суспільно-громадських цінностей у галузі патріотичного виховання молоді (Олександрук, 2018, с. 95).

Зауважимо, що ідея, яка міститься в цій педагогічній умові, в останні роки стала ще більш актуальною, а відтак і затребуваною в сучасному науковому середовищі. У науковій площині теза про відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства, зважаючи на трагічні події останніх років, набуває ще більш значущої дефініції.

А думку О. Шинкарука, сучасне українське суспільство все ще заходиться на етапі пошуку шляхів розвитку. Зокрема, невизначеність в окремих питаннях спричинила появу перманентних проблем соціально-економічного і політичного характеру. У результаті для переважної більшості населення культурні та моральні норми перестають бути цінностями. Соціум перестає їх сприймати і успадковувати. Ця тенденція не тільки зберігається, вона продукується і поглиблюється, переростаючи у затяжну кризу. Як наслідок – неправильне сприйняття дійсності стає фактором поступового збайдужіння до таких явищ, як суспільна відповідальність та любов до Батьківщини (Шинкарук, 2019, с. 262).

На думку В. Сухомлинського, виховання патріотизму необхідно здійснювати в площині національних цінностей (Сухомлинський, 1977, с. 256–260). Враховуючи ситуацію, в якій опинилася Україна, такою національною цінністю є збереження української ідентичності, суверенності.

Формування і розвиток високого рівня національної свідомості, всеосяжної і глибокої історичної пам'яті та її інтеграції у сьогодення і майбутнє, розширення духовного, ментального, культурного світогляду, відповідають основним питанням патріотичного виховання.

Очікуваним результатом у проблемі виховання патріотично зорієнтованої молоді повинно стати стійке і цілеспрямоване бажання до захисту, збереження і збагачення національних надбань (Кравчук, Сахно, 2015, с. 73).

Впровадження третьої педагогічної умови – відповідність змісту патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства викликає передбачає скерованість навколо вирішення таких питань:

- вдосконалення змісту, використовуваного для вирішення завдань патріотичного виховання, його збагачення цінними зразками кобзарського мистецтва;
- здійснення цілеспрямованої виховної роботи засобами кобзарства з мінімізацією формальної компоненти;
- регулювання виховного контенту відповідно до проблем сьогодення.

Отже, вищезначені педагогічні умови необхідні, на наш погляд, для вирішення проблем і завдань патріотичного виховання учнівської молоді засобами кобзарства.

**Висновки.** Педагогічні умови відіграють провідну роль у освітньому та виховному процесі з учнівством. Обставинний характер педагогічних умов зумовлює їх змістове і, відповідно, організаційне наповнення. У розробці педагогічних умов ми керувалися необхідністю досягнення балансу між різними факторами, що покликані поглибити систему патріотичного виховання учнівства. Тому запропоновані педагогічні умови розроблено відповідно до специфіки основного виховного засобу – кобзарства, включно з музичним мистецтвом і розмаїтою кобзарською культурою.

Утім проблема патріотичного виховання учнівської молоді за умов, що сприятимуть цьому процесу, потребує подальшого вирішення як у теоретико-методологічній, так і в прикладній площині. Це зумовлює потребу в створенні виховного середовища на всіх рівнях освіти, а також мінімізацію формального підходу.

### Використані джерела

- Atkinson, J. (1958). *Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives*. New York.
- Vroom, V. (1961). *Work and Motivation*. N.Y.: Wiley.
- Бех, І. (2000). Дві експериментально-виховні стратегії – два етапи розвитку педагогічної науки. *Педагогіка і психологія*, 3, С. 5–15.
- Бражнич, О. (2001). *Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи*. Кривий Ріг.
- Бусел, В. (2005). Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ; Ірпінь.
- Гриджук, Н. (2017). *Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості*. Збірник наукових праць Центральноукраїнського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Кропивницький.
- Дусь, Н.А. (2008). *Формування культури педагогічного спілкування у студентів гуманітарно-педагогічного коледжу*. Вінниця.
- Занюк, С. (1997). *Психологія мотивації та емоцій*. Луцьк.
- Заборна М. (2020). Мотив vs Мотив як інтердисциплінарний феномен та філологічна проблема. *Studia methodologica*, 50, С. 34–47.
- Касярум К. (2011). Формування комунікативної компетенції майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. Ч. 1. С. 99–105.
- Качур, М.М. (2010). *Патріотичне виховання молодших школярів засобами художнього краєзнавства*. Київ.
- Кравченко, А., Сахно, М. (2015). Національно-патріотичне виховання молоді України – вимога сьогодення. *Педагогічні науки*, 63. С. 71–75.
- Кравченко, Т.В. (1993). *Взаємодія сім'ї та школи у вихованні дітей (1945–1991 рр.)*. Київ.
- Кремень, В. (2021). *Енциклопедія освіти*. Київ.
- Молчанюк, О. (2021). Взаємодія сім'ї та школи як важлива умова ефективності виховного процесу. *Вісник післядипломної освіти*, 15(44), С. 193–205.
- Олександрук, О. (2018). Проблеми патріотичного виховання молоді України на сучасному етапі розвитку української державності та проблеми призову молоді до лав Збройних сил України. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*, 29, С. 93–97.
- Пехота, О., Будаєв, В., Старєва, А. (2003). *Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій*. Київ.
- Сиса, І. (2016). Взаємодія школи і сім'ї у вихованні та розвитку учнів початкових класів. *Таврійський вісник освіти*, 4(56), С. 162–167.
- Сухомлинський, В. (2012). *Серце віддаю дітям*. Харків.
- Тесленко, С. (2021). *Національно-патріотичне виховання дітей старшого дошкільного віку засобами художньо-мовленнєвої діяльності*. Одеса.
- Цуркан, Т.Г. (2018). *Формування педагогічної культури батьків молодших школярів у взаємодії сім'ї і школи*. Чернівці.
- Чень, Цзін. (2022). *Патріотичне виховання учнів молодших класів експериментальних шкіл в КНР засобами народних танців*. Харків.
- Шинкарук, В. (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Київ.
- Шинкарук, О. (2019). Патріотичне виховання курсантів Національної академії державної прикордонної служби України на зразках прикордонної історії: психологічний аспект. *Психологічні перспективи*, 34, С. 261–277.
- Яременко, В., Сліпушко О. (2005). *Новий тлумачний словник української мови*. Київ.

## References

- Atkinson, J. (1958). *Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies and incentives*. New York. (in English).
- Vroom, V. (1961). *Work and Motivation*. N.Y.: Wiley. (in English).
- Bekh, I. (2000). Dvi eksperymentalno-vykhovni stratehii – dva etapy rozvytku pedahohichnoi nauky. *Pedahohika i psykholohiia*, 3, S. 5–15. (in Ukrainian).
- Brazhnych, O. (2001). *Pedahohichni umovy dyferentsiiovanoho navchannia uchniv zahalnoosvitnoi shkoly*. Kryvyi Rih. (in Ukrainian).
- Busel, V. (2005). *Velykyi tumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy*. Kyiv; Irpin. (in Ukrainian).
- Hrydzhuk, N. (2017). *Vzaiemodiia shkoly i simi yak vazhlyva skladova formuvannia osobystosti*. Zbirnyk naukovykh prats Tsentralnoukrainskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu im. Volodymyra Vynnychenka. Kropyvnytskyi. (in Ukrainian).
- Dus, N.A. (2008). *Formuvannia kultury pedahohichnoho spilkuvannia u studentiv humanitarno-pedahohichnoho koledzhu*. Vinnytsia. (in Ukrainian).
- Zaniuk, S. (1997). *Psykholohiia motyvatsii ta emotsii*. Lutsk. (in Ukrainian).
- Zaoboma M. (2020). *Motyv vs Motyv yak interdystyplinarnyi fenomen ta filolohichna problema*. *Studia methodologica*, 50, S. 34–47. (in Ukrainian).
- Kasiarum K. (2011). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii maibutnykh vykladachiv vyshchoi shkoly*. Zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny. Ch. 1. S. 99–105. (in Ukrainian).
- Kachur, M.M. (2010). *Patriotychne vykhovannia molodshykh shkolariv zasobamy khudozhnoho kraieznavstva*. Kyiv. (in Ukrainian).
- Kravchenko, A., Sakhno, M. (2015). *Natsionalno-patriotychne vykhovannia molodi Ukrainy – vymoha sohodennia*. *Pedahohichni nauky*, 63. S. 71–75. (in Ukrainian).
- Kravchenko, T.V. (1993). *Vzaiemodiia simi ta shkoly u vykhovanni ditei (1945–1991 rr.)*. Kyiv. (in Ukrainian).
- Kremen, V. (2021). *Entsyklopediia osvity*. Kyiv. (in Ukrainian).
- Molchaniuk, O. (2021). *Vzaiemodiia simi ta shkoly yak vazhlyva umova efektyvnosti vykhovnoho protsesu*. *Visnyk pislidiyplomoi osvity*, 15(44), S. 193–205. (in Ukrainian).
- Olieksandruk, O. (2018). *Problemy patriotychnoho vykhovannia molodi Ukrainy na suchasnomu etapi rozvytku ukrainskoi derzhavnosti ta problemy pryzovu molodi do lav Zbroinykh syl Ukrainy*. *Naukovi zapysky Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*, 29, S. 93–97. (in Ukrainian).
- Piekhota, O., Budak, V., Stareva, A. (2003). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia do vprovadzhennia pedahohichnykh tekhnolohii*. Kyiv. (in Ukrainian).
- Sysa, I. (2016). *Vzaiemodiia shkoly i simi u vykhovanni ta rozvytku uchniv pochatkovykh klasiv*. *Tavriiskyi visnyk osvity*, 4(56), S. 162–167. (in Ukrainian).
- Sukhomlynskyi, V. (2012). *Sertse viddaiu ditiam*. Kharkiv. (in Ukrainian).
- Teslenko, S. (2021). *Natsionalno-patriotychne vykhovannia ditei starshoho doshkilnoho viku zasobamy khudozhno-movlennievoi diialnosti*. Odesa. (in Ukrainian).
- Tsurkan, T.H. (2018). *Formuvannia pedahohichnoi kultury batkiv molodshykh shkolariv u vzaiemodii simi i shkoly*. Chernivtsi. (in Ukrainian).
- Chen, Tszin. (2022). *Patriotychne vykhovannia uchniv molodshykh klasiv eksperymentalnykh shkil v KNR zasobamy narodnykh tantsiv*. Kharkiv. (in Ukrainian).
- Shynkaruk, V. (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk*. Kyiv. (in Ukrainian).
- Shynkaruk, O. (2019). *Patriotychne vykhovannia kursantiv Natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy na zrazkakh prykordonnoi istorii: psykholohichni aspekt*. *Psykholohichni perspektyvy*, 34, S. 261–277. (in Ukrainian).
- Iarenenko, V., Slipushko O. (2005). *Novyi tumachnyi slovnyk ukrainskoi movy*. Kyiv. (in Ukrainian).

*Anastasia Zhdankina, graduate student of Kremets Taras Shevchenko Regional Academy of Humanities and Pedagogy*

**Research interests:** *research of educational potential of folk music for the development of value and spiritual spheres of students and youth*

### **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENT YOUTH BY MEANS OF KOBZARISM**

The article highlights the pedagogical conditions of patriotic education of student youth by means of kobzarism. The purpose of the article is highlighted, its connection with current scientific problems that need to be solved in modern conditions. The importance of pedagogical conditions in the educational process of general secondary education institutions based on the scientific and methodological basis is described. Scientific approaches to the concepts of «condition», «pedagogical condition» are presented and compared, key differences between their vocabulary and scientific interpretations are revealed. The author's approach to the concept of «pedagogical conditions» in the context of the problem of patriotic education of student youth by means of kobzarism is developed. It is presented a review of dissertation research on theoretical, methodological and applied aspects of patriotic education, in order to create a holistic picture of the nature, role and content of pedagogical conditions in the educational process. A number of pedagogical conditions of patriotic education of students by means of kobzarism are proposed and substantiated in detail (formation of stable positive motivation of students to study kobzar art heritage; partnership interaction of GSEI and parents in processes of patriotic education of students by means of kobzarism; compliance of the content of patriotic education of student youth by means of kobzarism with the challenges of today). The conclusions emphasize the importance of further development of pedagogical conditions for patriotic education of student youth with the creation of an effective educational environment and minimization of the formal component.

**Keywords:** pedagogical conditions; patriotic education; kobzarism; student youth.



**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](mailto: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/м<sup>2</sup>. 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](mailto:rvd.avtoritet@gmail.com)

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.