

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 3

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, Аліна Джурило, Оксана Максименко, Оксана Шпарик
ПІДТРИМКА ЄС ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА УСПІШНІ ПРАКТИКИ..... 5

Джурило Аліна
ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПОЛІТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ШКІЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ 20

Шпарик Оксана
ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СПІЛЬНІ СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ США ТА КРАЇН ЄС..... 33

Олена Антонюк
ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬОГО КОУЧИНГУ ДЛЯ ЗМЕНШЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ ТА ПОСИЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ..... 44

Богдан Здольник
АНАЛІЗ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ ІТАЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ЗВО ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»..... 55

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Олександр Малихін, Наталія Арістова, Віра Рогова
МІНІМІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ..... 68



Максим Горіховський, Валерік Оганесян
ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАВЧАННЯ
СТУДЕНТІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В
УМОВАХ ВІЙНИ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА 77

Тетяна Назаренко, Денис Полтавченко
ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІЇ
ГЕОГРАФІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ В ШКІЛЬНИХ
ПРИРОДНИЧИХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСАХ..... 90

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

**Володимир Камишин, Олексій Рева,
Сергій Завгородній, Лариса Сагановська**
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕВРИСТИЧНОГО ПІДХОДУ
ДО ВСТАНОВЛЕННЯ ТЕЗАУРУСУ НАВЧАЛЬНОЇ
ДИСЦИПЛІНИ 100

Тамара Пушкарьова
ІНСАЙТ-ТЕХНОЛОГІЯ:
ПРИРОДА, СТРУКТУРА, МОЖЛИВОСТІ 108

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Наталія Дічек
ЛЮДИНА І СМИСЛ ЇЇ ЖИТТЯ У ТВОРЧОСТІ
Г. СКОВОРОДИ 116

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Михайло Яковчук
СИСТЕМА МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ
ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО
СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5 КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 127

Інна Яковлева
ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ..... 137

ISSN 2411-1317

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

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ ЗАСНОВНИК – ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ НАПН УКРАЇНИ

**Науковий журнал
№ 3, 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 № 12 від 31.08.2022**

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)

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., ст. дослідник, відповідальний секретар

Тетяна Швець

ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ ЗДОБУВАЧІВ
ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ
ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ..... 149

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..

✉ luve2001@hotmail.com

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

Аліна Джуріло –

кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, 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

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



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

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта, питання теорії і практики реформування управління шкільною освітою, інновації та тенденції управління шкільною освітою в європейському та північноамериканському освітньому просторах.

✉ osmaksku@ukr.net

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

Оксана Шпарик –

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

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

✉ shparyk.o@gmail.com

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



УДК 37.014.5:061.1ЄС:(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19>

ПІДТРИМКА ЄС ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ І МОЛОДІ В СИСТЕМИ ОСВІТИ ДЕРЖАВ-ЧЛЕНІВ В УМОВАХ ВІЙНИ РФ ПРОТИ УКРАЇНИ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ТА УСПІШНІ ПРАКТИКИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу освітньої політики країн-членів ЄС з питань інтеграції українських дітей-біженців в європейській освітній простір. З'ясовано, що з початком війни росії проти України держави ЄС активно підтримують нашу державу, у тому числі й у галузі освіти. Досліджено модель інтеграції українських дітей-біженців в освітній процес країн-членів ЄС та виявлено, що вона спрямована на задоволення навчальних, соціальних та емоційних потреб. Відповідно до інтеграційної моделі вивчено ключові напрями діяльності, що передбачають зарахування учнів-мігрантів шляхом розширення інфраструктури та усунення можливих перепон; підготовка освітніх закладів та персоналу; адаптація систем освіти до включення українських педагогів; цільові заходи щодо інтеграції дітей-біженців; соціально-психологічна підтримка учнів, їх родин та громад біженців; довгострокові заходи щодо інклюзивної освіти; освіта і догляд для дітей раннього та дошкільного віку. Проаналізовано політичні рішення окремих країн ЄС щодо залучення українських учнів-мігрантів та вчителів до освітнього процесу на місцевому та найвищому рівнях. З'ясовано, що початковий етап інтеграції передбачає оцінювання мовних компетентностей та розробку подальших заходів щодо підтримки учнів з недостатніми мовними навичками. Встановлено, що в окремих країнах ЄС додатково проводиться оцінювання загального рівня навчальних досягнень учнів. Виявлено, що в ситуації з українськими дітьми існує практика оцінювання соціально-психологічних потреб, в окремих країнах розроблено спеціальні інструменти їх задоволення. Визначено, що інтеграція українських дітей в освіту країн ЄС відбувається в таких форматах: окремі класи для учнів-мігрантів, де освітній процес переважно спрямований на опанування мови навчання; окремі класи для учнів-мігрантів з можливістю опанувати окремі дисципліни (мистецтво, музика) в загальних класах; звичайні класи з додатковими мовними курсами для учнів-мігрантів; дистанційне навчання на українських освітніх платформах. Підкреслено, що переважна більшість освітніх систем ЄС підтримує формат звичайного класу, надаючи учням-мігрантам додаткову мовну підтримку. Констатовано, що інтеграційна підтримка спрямована також на педагогічних працівників з України, для яких в країнах ЄС розроблені додаткові правові регулювання найму. Зроблено висновок, що освітня політика ЄС передбачає для дітей-біженців з України можливість інтегруватися в освітній простір країн-членів. Продовження онлайн освіти в Україні є відкритим питанням, яке продовжує розроблятися державами відповідно до національної специфіки.

Ключові слова: освітня політика ЄС, інтеграція в освіту, учні-мігранти, потреби учнів, діти-біженці.

Постановка проблеми. З початком повномасштабного нападу РФ ЄС продемонстрував рішучу підтримку України. Рада ЄС у спільній заяві від 24 лютого 2022 року ([Joint statement by the members of the European Council](#)) рішуче засудила не спровоковану та не виправдану військову агресію росії проти України, підкреслюючи грубе порушення міжнародного права та принципів Статуту ООН. ЄС запевнив у наданні подальшої політичної, фінансової та гуманітарної допомоги (European Council, 2022b).

4 березня 2022 року Рада ЄС затвердила «Імплементційне рішення», що впроваджує тимчасовий захист громадян України, які проживають в Україні та були переміщені, починаючи з 24 лютого 2022 року в результаті військового вторгнення російських збройних сил (Council Implementing Decision (EU) 2022/382 of 4 March 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of Article 5 of Directive 2001/55/EC, and having the effect of introducing temporary protection). Метою тимчасового захисту є надання притулку переміщеним особам в країнах ЄС та дозволу користуватися узгодженими правами, які охоплюють місце проживання, доступ до ринку праці та житла, медичну допомогу, доступ до освіти для дітей і молоді (European Council, 2022a).

23 березня 2022 року Європейська Комісія опублікувала Повідомлення під назвою «Вітаємо тих, хто тікає від війни в Україні: готовність Європи задовольнити потреби» (Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Welcoming those fleeing war in Ukraine: Readyng Europe to meet the needs), в якому окреслено конкретні заходи для підтримки держав-членів щодо прийому біженців. Особливу увагу приділено питанню організації освіти, оскільки більшість українських дітей, які разом з матерями отримали притулок в країнах Європи, – це діти шкільного віку. Пріоритетом у документі визначено їх інтеграцію до систем освіти країн ЄС, а також мобілізацію вчителів – як місцевих, так і тих, хто сам тікає від війни (European Commission, 2022a).

31 березня 2022 року Європейська Комісія у документі «Політичні рекомендації щодо підтримки включення українських біженців до освіти» (Policy guidance on supporting inclusion of Ukrainian refugees in education: Considerations, key principles and practice) (2022) запропонувала ключові принципи інтеграції українських дітей-біженців до систем освіти держав-членів. «Безпосереднім пріоритетом є створення для дітей-біженців місць, де вони відчують себе в безпеці та мають доступ до освіти, а також умови для подолання психологічних травм й мовних бар'єрів», наголошується в Рекомендаціях. Для цього запропоновано комплексний підхід, що охоплює три виміри:

- навчальні потреби (вивчення мови викладання, надолуження пропущеного, адаптація до нової системи освіти);
- соціальні потреби (спілкування з іншими, у тому числі не-біженцями, відчуття приналежності і зв'язки, розвиток особистості ідентичності);
- емоційні потреби (відчуття безпеки, подолання розлуки/втрати/травми, відновлення самосвідомості, самоконтролю та навичок міжособистісного спілкування) (European Commission, 2022b).

30 червня 2022 року Європейська Комісія оприлюднила робочий документ «Підтримка включення дітей-переселенців з України до освіти: міркування, ключові принципи та практики на 2022/2023 навчальний рік» (Commission Staff Working Document “Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023”) з метою консолідації накопиченого колективного досвіду і знання задля підтримки планування державами-членами діяльності з інтеграції українських дітей на новий 2022/2023 навчальний рік. Орієнтири ЄС ґрунтуються на фундаментальному праві кожної дитини на доступну та якісну освіту (European Commission 2022d).

Отже, ЄС за підтримки держав-членів реалізує цілеспрямовану та комплексну діяльність з інтеграції українських дітей і молоді в освіту Європейської спільноти. Дослідження синергії стратегічних орієнтирів ЄС з успішними практиками країн-членів є актуальним, оскільки за даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців станом на серпень 2022 року 6,307,137 біженців зареєструвалися для отримання тимчасового захисту в країнах Європи (UNHCR, 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Від початку повномасштабної війни рф проти України ключові міжнародні організації (ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР, ЄС Рада Європи), ґрунтуючись на напрацьованому досвіді функціонування освіти в умовах криз, долучилися до розроблення рекомендацій щодо інтеграції українських дітей та молоді в освітні системи.

ООН зосереджує зусилля на моніторингу ситуації з українськими біженцями (UNHCR, 2022). ЮНЕСКО запропонувала огляд структурованих практик, що застосовують країни з інтеграції українських учнів та студентів в системи освіти і навчання (UNESCO, 2022a; UNESCO, 2022b).

Проблема організації освіти для українських дітей та молоді в країнах, де їхні сім'ї отримали притулок, аналізується ОЕСР в аспектах наслідків масштабної кількості біженців для національних систем освіти, політик з інтеграції української молоді в системи освіти і навчання, підтримки та залучення українських освітян (OECD, 2022a; OECD, 2022b; European Commission, 2022c).

Рада Європи спрямовує зусилля на підтримку мовної інтеграції українців в європейські спільноти (Council of Europe, 2022).

ЄС концентрує зусилля на розробленні дієвих політичних рішень задля інтеграції української молоді в освітні системи держав-членів ЄС (Erasmus+/School Education Gateway, 2022a; Erasmus+/School Education Gateway, 2022b; Erasmus+/School Education Gateway, 2022c; European Commission/Eurydice, 2022; European Commission/European Education Area, 2022; European Committee of the Regions, 2022).

Дослідницькі ініціативи вчених зарубіжжя концентруються навколо таких проблем, як:

- освіта біженців як нагальне питання для розв'язання (Cerna, 2019; de Wal Pastoor, 2016; Koehler, et al., 2022; McBrien, 2022; Harte et al., 2016);
- освіта українських дітей-біженців (Mizzy, 2022; Cerna & McBrien, 2016; OECD, 2022a);
- впливи війни в Україні на особливості освіти біженців у Європі (Morrice, 2022);

Зважаючи на критичну необхідність для України розроблення проблеми освіти в умовах надзвичайних ситуацій, українські дослідники-компаративісти зосереджують увагу на таких питаннях як:

- освіта в умовах криз (Lokshyna & Topuzov, 2021);
- організація освіти в реаліях війни крізь призму рекомендацій міжнародних організацій (Локшина (Ред.), Глушко та ін., 2022; Локшина, Джурило та ін., 2022; Локшина, Глушко та ін., 2022).
- досвід України у навчанні під час війни у вищій освіті (Lavrysh et al., 2022).

Метою цього дослідження є огляд стратегічних орієнтирів ЄС, національних політик та успішних практик держав-членів з інтеграції українських дітей і молоді в європейські системи освіти в умовах повномасштабної війни рф проти України.

Виклад основного матеріалу. Проблема організації освіти в умовах надзвичайних ситуацій і зatoryжних криз є важливим напрямом діяльності ЄС. Ключовим принципом, яким керується ЄС, є імператив неперервності освіти. У Висновках Ради «Про освіту в надзвичайних ситуаціях і зatoryжних кризах» ([Council Conclusions on Education in Emergencies and Protracted Crises on 26 November 2018](#)) ЄС підтверджує бачення освіти як права людини, що необхідно забезпечувати за будь-яких умов, як основний засіб допомоги дітям та молоді для повної реалізації їхнього потенціалу, зміцнення стійкості особистості, громади та країни, досягнення сталого розвитку та забезпечення мирних, інклюзивних та процвітаючих суспільств (European Council, 2018).

Попри багаторічний досвід діяльності ЄС у царині організації освіти в умовах надзвичайних ситуацій міграція українських дітей в країни ЄС внаслідок війни рф стала серйозним викликом. Травматичний стан, мовний бар'єр, в окремих випадках відсутність документів у дітей-біженців та величезне навантаження на національні системи освіти держав-членів є неповним переліком проблем, з якими стикнувся ЄС. Додатковим викликом став нерівномірний розподіл дітей між країнами та їх недостатнє охоплення шкільною освітою. За даними Європейської Комісії, станом на травень 2022 року найбільша кількість українських дітей перебувала у Польщі (528 110), Німеччині (близько 290 000) та Чехії (70 530). Водночас, в Іспанії, Італії, Румунії, та Словаччині налічувалося від 30 000 та 40 000 українських дітей. У Данії, Греції, Румунії, Хорватії лише близько 30% від загальної кількості дітей відвідували школу, в Австрії, Іспанії, Італії, Нідерландах їх кількість сягала 60% (табл. 1).

Таблиця 1

 Кількість українських дітей-біженців в європейських країнах
 та кількість тих, хто відвідував школу (травень 2022)

	А**	В**		А**	В**
Бельгія (фр.)	5969*	3167	Нідерланди	17380	11450
Бельгія (нім.)	131	112	Австрія	16353	10378
Бельгія (нідерл.)	:	5138	Польща	528110*	194000*
Болгарія	:	805*	Португалія	10350	4350
Чехія	70530	26711	Румунія	36940	2920
Данія	3596	720	Словенія	2100*	868
Німеччина	290000	113584	Словаччина	31081	9732
Естонія	13504	4747	Фінляндія	:	3000*
Ірландія	6376	5843	Швеція	9600*	:
Греція	6000	562			
Іспанія	34881	26298	Албанія	91*	:
Франція	:	15913	Боснія та Герцеговина	:	:
Хорватія	6388	1613	Швейцарія	16500*	:
Італія	38495*	27323*	Ісландія	700*	:
Кіпр	:	246	Ліхтенштейн	66	49
Латвія	:	4173	Чорногорія	514*	289
Литва	15783	8524	Північна Македонія	250*	:
Люксембург	1227	1162	Норвегія	6177	:
Мальта	270	66	Туреччина	:	208

**А – кількість дітей шкільного віку та молоді з України

**В – кількість дітей та молоді з України, які були зараховані до шкіл в країнах ЄС.

Джерело: European Commission/ЕЕСЕА, 2022, р. 9.

Керуючись ідеєю, що залучення біженців до освіти – це не лише навчання, Брюссель запропонував цілісну модель інтеграції українських дітей-біженців в освітній процес (European Commission, 2022d) (рис. 1).

Модель, окрім навчальних, охоплює соціальні та емоційні потреби українських дітей та молоді. Для забезпечення ефективності реалізації моделі державам-членам було запропоновано такі напрями діяльності:

- **зарахування**, що передбачає розширення потужностей інфраструктури; усунення адміністративних, фінансових та інших бар'єрів доступу до освіти; створення тимчасових приймальних класів; оцінювання компетентностей новоприбулих дітей-біженців; доступ до цифрових пристроїв, онлайн інструментів та ресурсів; онлайн освіту в Україні;
- **підготовка закладів освіти та педагогічного персоналу до інтеграції дітей-біженців**, що охоплює набір додаткових викладачів та допоміжного персоналу; співпрацю педагогів через мережу, семінари та багатопрофесійні мережі спільноти практиків; адаптацію до конкретних контекстів наявних методичних вказівок щодо інтеграції дітей-біженців; підготовку керівників шкіл, учителів, тренерів до роботи з дітьми-біженцями та їхніми батьками/опікунами; допоміжні заходи, такі, як психосоціальна підтримка для вчителів для вирішення конкретних кризових потреб освітян та іншого персоналу;

Цілісна модель інтеграції дітей-біженців в освітній процес



Джерело: European Commission, 2022d.

Рис. 1

- **підготовка систем освіти до інтеграції українських вчителів і вихователів дошкільної освіти:** запровадження коротких траєкторій для вчителів-мігрантів з метою набуття ними необхідних знань і кваліфікацій з урахуванням їхнього професійного досвіду; розбудова мереж та професійних спільнот для поширення ефективних практик (зокрема, [eTwinning](#) та [School Education Gateway](#)), розроблення онлайн навчальних та методичних матеріалів та підтримка професійного розвитку освітян українською мовою засобами існуючих платформ у державах-членах ЄС, що розроблені під час пандемії COVID-19 ([School Education Gateway](#) та [Всеукраїнська школа онлайн](#));
- **цільові заходи, що сприяють включенню дітей-біженців до освіти:** засвоєння мови шкільного навчання; збереження набутих мов; диверсифікація підходів та інструментів навчання («змішане навчання»); індивідуальна підтримка навчання; психосоціальна підтримка; зміцнення стійкості та соціальної інтеграції та вирішення проблем психічного здоров'я тих, хто цього потребує; розширення доступу до можливостей неформального навчання;
- **спілкування з сім'ями та громадами біженців, забезпечення міжсекторальної співпраці з зацікавленими сторонами:** інструктивні матеріали, довідкові центри та гарячі лінії; психологічна підтримка; пропагування спільних та мультидисциплінарних підходів; синергія та співпраця з іншими сферами політики;
- **довгострокові заходи щодо сприяння інклюзивній освіті:** інклюзивні педагогічні підходи та навчальні середовища, що ґрунтуються на діалозі з усіма учасниками; ширше багатомовне та полікультурне навчання; запобігання дискримінації та сегрегації;
- **заходи, що стосуються освіти та догляду дітей раннього та дошкільного віку:** фінансова підтримка; інвестування в додаткові місця та набір додаткового персоналу, у тому

числі українського походження; подолання перешкод; цільова підтримка: альтернативні/спеціальні програми (наприклад, ігрові центри, соціальні та медичні служби, громадські центри, ігрові кімнати/заняття у працюючих дошкільних закладах для оволодіння мовою і емоційної підтримки) (European Commission, 2022b).

Ґрунтуючись на запропонованих рекомендаціях, держави-члени розпочали реалізацію національних моделей інтеграції українських дітей-біженців¹. У 2021/2022 н.р. діяльність країн зосереджувалась на таких ключових параметрах, як визначення освітніх та особистісних потреб українських школярів, їх інтеграція в освіту в рамках оптимальних для країн форматів, забезпечення цілісного розвитку учнів, залучення до роботи українських вчителів.

У переважній більшості країн визначення потреб передбачає діагностичне оцінювання мовної компетентності дітей, на основі чого розробляються заходи підтримки тих, хто не володіє або погано володіє мовою навчання:

- у Франції та Швеції діагностичне оцінювання володіння мовою новоприбулих учнів визначено обов'язковим;
- в Ісландії оцінювання освітнього рівня нових учнів, їх мовних навичок передбачено Національним курикулумом для обов'язкових шкіл;
- у Словенії школи проводять діагностичні співбесіди з новачками; такі інтерв'ю проводяться, зокрема, з тими, хто не має формального документа, а також з учнями старших класів середньої школи, щоб оцінити їхні мовні навички.

Деякі країни, окрім визначення рівня володіння новоприбулих мовою, діагностують загальний рівень навченості учнів:

- в Естонії школам рекомендовано проводити вступну співбесіду з учнем для складання індивідуального плану дій. У період адаптації школам пропонується зосередитись на підтримці розвитку загальних компетентностей учнів, щоб відновити навчальну мотивацію та зберегти навички навчання, а також допомогти їм розпочати вивчення естонської мови. Наприкінці адаптаційного періоду проводиться ще одна співбесіда з учнями та їхніми сім'ями для планування продовження навчання.

У ситуації з українськими дітьми деякі країни запровадили практику оцінювання потреб учнів у психологічній та соціальній підтримці:

- у Польщі діагностику особистісних потреб українських учнів проводять психолого-педагогічні консультативні центри та шкільні інспектори;
- в Італії школи заохочують використовувати цільові кошти для надання психологічної допомоги українським учням та їх сім'ям на підставі визначення потреб;
- незважаючи на інституційну автономію в Нідерландах, Міністерство освіти, культури та науки у співпраці з іншими організаціями оприлюднило «Навчальний посібник для дітей та молоді з України», який пропонує експертизу та допомогу щодо шкільної інтеграції дітей та молоді з України.

Водночас, лише в деяких країнах розроблено спеціальні інструменти для допомоги школам визначити тип соціально-психологічної підтримки, яку можуть потребувати діти:

- у Данії та Естонії розроблено керівні принципи проведення співбесіди для визначення освітніх та особистісних потреб новоприбулих учнів та розробки індивідуальних планів підтримки;
- в Ірландії Національна освітньо-психологічна служба Міністерства освіти опублікувала низку порад та допоміжних документів для шкіл, включаючи керівництво для початкових та середніх освітніх закладів щодо визначення особистісних потреб українських дітей та молоді;
- Валенсійська громада Іспанії затвердила протокол зарахування учнів з України, пропонуючи школам конкретні ідеї та ресурси для виявлення особливих потреб новоприбулих дітей;

1) Пропонований у цій статті огляд політик і практик інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів ґрунтується на джерелах: European Commission, 2022c та OECD, 2022a.

- на Кіпрі розроблено документ «Керівництво із зарахування дітей-мігрантів: перші дні у школі», який містить анкети для оцінювання особистісних навичок учнів.
- Формати інтеграції українських дітей в освіту країн ЄС у 2021/2022 н.р. охоплювали пряму інтеграцію до навчального процесу місцевих шкіл та/або формування в місцевих школах українських класів/груп:
- в Австрії, німецькомовній громаді Бельгії, в Греції, на Кіпрі та Мальті, в Люксембурзі, Нідерландах, Північній Македонії та Фінляндії на найвищому політичному рівні було рекомендовано зараховувати новоприбулих учнів в окремі класи (на 1–2 роки). У рамках цього підходу основна увага зосереджувалася на опанування мови шкільного навчання;
- у Нідерландах та Фінляндії у рамках цього підходу рекомендовано використовувати рідну мову (українську) для викладання навчальних предметів. Учні, які навчаються в окремих класах, проводять певний час (один день на тиждень або вивчаючи певні шкільні предмети, такі, як мистецтво, музика чи спорт) у звичайних класах з однолітками.

Частина країн (Данія, Ісландія, Норвегія, Швеція) не приймали жодних політичних рішень на національному рівні, які б сприяли вибору школами конкретного підходу щодо інтеграції новоприбулих учнів-біженців. Це пов'язано з тим, що у цих країнах місцеві органи влади та/або школи мають право самостійно ухвалювати рішення щодо оптимального формату шкільної інтеграції. Зокрема, в інтересах учня в Данії, Швеції та Норвегії можуть бути організовані окремі класи, зосереджені на викладанні мови освітнього процесу в поєднанні з уроками у звичайних класах. Парламентом Данії ухвалено декілька спеціальних законів, що надають муніципалітетам гнучкість щодо навчання біженців з України, включаючи можливість викладання українською та англійською мовами.

Як засвідчують висновки Звіту Eurydice, інтеграційна модель окремого класу викликала занепокоєння країн щодо ефективності такої інтеграції, особливо якщо у цих окремих середовищах учні проводять багато часу. Модель прямої інтеграції розглядається успішнішою за умови, якщо вона супроводжується заходами підтримки включно із залученням належним чином підготовлених вчителів, іншого спеціалізованого персоналу.

Результати 2021/2022 н.р. засвідчили, що формат прямої інтеграції, який передбачає навчання учнів-мігрантів спільно з іншими школярами того ж віку у звичайних класах паралельно з отриманням інтенсивної підтримки для опанування мови навчання, визначено перспективним для систем освіти держав-членів. Інтенсивна мовна підтримка може організовуватися у невеликих групах впродовж навчального дня або у позашкільний час. Новоприбулим учням також доступні інші заходи підтримки, а саме: коригувальне навчання, допомога в підготовці до уроків або домашніх завдань, логопедична та соціально-психологічна підтримка. Такі заходи надають професіонали: додаткові вчителі, вчителі української мови, асистенти вчителів, наставники, перекладачі, посередники, консультанти, психологи:

- у Німеччині Постійна наукова комісія Постійної конференції міністрів освіти та культури земель видала вказівку щодо підтримки дітей та молоді з України для сприяння швидкій інтеграції учнів у звичайні класи, особливо в початковій школі та молодші класи середньої школи.
- в Іспанії теж на найвищому рівні сприяють інтеграції новоприбулих учнів у звичайні класи, особливо якщо вони перебувають індивідуально. Розроблено національний план освіти українських учнів, щоб забезпечити наявність достатньої кількості педагогічних кадрів, які надають учням необхідні заходи підтримки.

Ще однією можливістю для українських учнів, яку забезпечували країни ЄС в 2021/2022 н.р., є навчання в українській школі онлайн. Вимога очного навчання у місцевих школах є загально визнаною – очне навчання надає учням можливість вивчати мови країн перебування та отримувати соціально-психологічну підтримку, що сприяє інтеграції дітей та молоді в суспільне життя приймаючої країни. Водночас, онлайн навчання розглядається країнами ЄС важливим в аспекті підтримки зв'язку з мовою і культурою. У більшості країн підтримка онлайн навчан-

ня дітей-біженців з України передбачає забезпечення органами управління освітою школам та українським учням доступу до навчальних онлайн-платформ, що надає Міністерством освіти і науки України. Також така підтримка передбачає надання інформації та матеріалів на спеціальних веб-сайтах (у Фінляндії), місцях для онлайн-навчання (спеціальні класні кімнати в освітніх округах на Кіпрі) або комп'ютерах (широкомасштабне надання обладнання в Австрії та Польщі). Німеччина та Італія надають підтримку на найвищому рівні для синхронного онлайн навчання за допомогою відеоконференцій, щоб українські учні середньої школи могли брати участь у навчанні та випускних іспитах. Водночас у Франції та Нідерландах онлайн навчання проводилося лише в позаурочний час.

Освітня політика більшості країн-членів ЄС також орієнтована на підтримку соціального, емоційного та психологічного здоров'я учнів:

- у Данії, Естонії, Литві, Нідерландах, Фінляндії, Швеції, Чорногорії, на Мальті фізичний та соціально-емоційний розвиток учня нарівні з розумовим визначено метою навчання в навчальних планах/керівних документах;
- в Албанії, Румунії, на Кіпрі фізичний та соціально-емоційний розвиток учня є темою окремого навчального предмету;
- у Чехії – викладається в рамках міжпредметної теми;
- в Ірландії, Іспанії, Франції, Латвії, Польщі, Словенії та Швейцарії в межах підготовки вчителів, вивчається тема психологічного здоров'я, присвячена особливому досвіду та потребам учнів-біженців з України. Зміст таких програм зосереджено на розвиткові розуміння вчителями джерел та впливу стресу, а також на травмах дітей та молодих людей, та на здатності вчителя підтримувати їх у таких ситуаціях;
- у Латвії підготовка вчителів із соціального, емоційного та психологічного благополуччя учнів, у тому числі з України, передбачає також інструмент цифрової підтримки та роздуми про власний соціальний та емоційний стан;
- у Люксембурзі, Словаччині, Чехії, Хорватії вчителі отримують підтримку в роботі зі сприяння соціальному, емоційному та психологічному благополуччю учнів за допомогою практичних посібників, рекомендацій, інших матеріалів.

Бажливим напрямом роботи країн ЄС в рамках інтеграції українських дітей є співпраця з українськими вчителями. Більшість країн затвердили спеціальні закони, які дозволяють школам наймати українців учителями або асистентами, особливо для роботи в окремих класах чи групах, де навчаються учні з України. Українські педагоги також можуть допомагати вчителям у звичайних класах або працювати на інших посадах, таких, як спеціальний педагог, шкільний психолог чи логопед (Естонія, Литва), координатор адаптації чи навчання (Чехія, Естонія), лінгвокультурний посередник (Італія).

Національна освітня політика багатьох країн орієнтована на спрощення процедури визнання кваліфікації вчителів та інших працівників освіти з України, які отримали тимчасовий захист відповідно до Директиви ЄС (франкомовна громада Бельгії, Естонія, Ірландія, Люксембург) або гнучкість у застосуванні мовних вимог. Останнє означає, що освітяни з України, які не відповідають мовним вимогам, усе ж можуть бути працевлаштовані на певний час:

- у Литві вчителі з України не зобов'язані володіти литовською мовою протягом перших двох років роботи;
- в Естонії та Польщі організують спеціальні навчальні курси, щоб сприяти засвоєнню українськими освітянами мови навчання;
- в Іспанії, де державні школи не можуть наймати вчителів безпосередньо, Міністерство освіти та професійної підготовки оголосило конкурс на посаду 200 асистентів української мови. Ці помічники з мовного навчання будуть розподілені по школах у різних автономних громадах відповідно до потреб;
- у Португалії школи можуть налагоджувати партнерство з українськими асоціаціями з метою підтримки викладацької діяльності (OECD, 2022b).

В аспекті дискусії слід наголосити, що в умовах системної підтримки ЄС незалежності України та інтеграції українських дітей в освіту держав-членів, відкритим залишається проблема синхронізації такої інтеграції з продовженням українськими дітьми навчання в українській школі. Як засвідчують висновки звіту, формати навчання в українській школі в країнах ЄС у 2021/2022 н.р. передбачали додаткові/позакласні заняття, покликані забезпечувати зв'язок з Україною та українською мовою в рамках ключового формату інтеграції в національні системи освіти. Такі формати не завжди співпадали з очікуваннями українських сімей-біженців, про що свідчать дані, наведені у таблиці 1, які демонструють розрив між кількістю українських-дітей-біженців в ЄС та кількістю тих, хто відвідував школи в державах-членах.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в освіту держав-членів є комплексною. Вона охоплює політичні рекомендації Брюсселя і держав-членів, фінансову підтримку ЄС, імплементаційні моделі, що реалізують держави-члени на національному, регіональному, місцевому та шкільному рівнях.

В умовах різної кількості українських дітей-біженців в країнах ЄС та багатомірності національних систем освіти і навчання держав-членів характер підтримки варіюється. Спільними визначено такі ключові параметри, як визначення освітніх та особистісних потреб українських школярів, їх інтеграція в освіту в рамках оптимальних для країн форматів, забезпечення цілісного розвитку учнів, залучення до роботи українських учителів.

Інтеграційні моделі є відкритими для вдосконалення. З метою забезпечення ефективності інтеграції країнами ЄС передбачено розширення потужностей освітньої інфраструктури, усунення бар'єрів доступу до освіти; підготовку освітян до інтеграції дітей-біженців; адаптацію систем освіти до інтеграції українських учителів і вихователів, запровадження для них коротких траєкторій для набуття необхідних знань і кваліфікацій; упровадження цільових заходів, що сприяють залученню дітей-біженців до освіти тощо.

Водночас важливим для українських школярів є продовження навчання за освітніми стандартами, програмами і підручниками української школи, що забезпечує зв'язок з українською мовою та Батьківщиною, тим більше, що відповідно до заяви освітнього омбудсмена Сергія Горбачова переважна більшість українських сімей планує повертатися в Україну після покращення безпекової ситуації (Гусева, 2022). Тому наукова проблема синхронізації навчання українських дітей у звичайних класах шкіл держав-членів з продовженням навчання в українських школах є перспективною для подальших досліджень.

Використані джерела

- Гусева, С. (2022, Серпень 16). *Деякі держави змушують українських дітей покинути українські школи: омбудсмен розповів деталі*. 24 канал. https://24tv.ua/deyakih-krayinah-ukrayinskih-ditey-vimagayut-zabrati-dokumenti_n2131329
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Локшина, О. (Ред.), Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). *Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання* (О. Топузов, О. Локшина, Ред.). Педагогічна думка. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- Локшина, О., Джурило, А., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Підтримка України науковою спільнотою світу. *Український Педагогічний журнал*, (1), 7–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>
- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cerna, L., McBrien, J. (2022, April 8). Supporting Ukrainian refugee students. <https://oecdeditoday.com/supporting-refugee-students-ukraine/>
- Council of Europe. (2022). Council of Europe tools to help those providing language support to children arriving from Ukraine. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/language-support-to-children>

- de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016, International Perspectives on Education and Society*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920160000030009>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022a). *Education and support for Ukrainian refugees*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway.(2022b). *Recognition of qualifications of Ukrainian school pupils*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/recognition-qualifications-ua.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway.(2022c). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/practical-manual-on-refugees.htm>
- European Commission. (2022a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Welcoming those fleeing war in Ukraine: Readyng Europe to meet the needs*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52022DC0131>
- European Commission. (2022b). *Policy guidance on supporting inclusion of Ukrainian refugees in education*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/news/Policy_guidance_Ukraine_schools.pdf
- European Commission. (2022c). *Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe 2022*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_higher_education_in_Europe.pdf
- European Commission. (2022d). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/SWD-2022-185-inclusion-displaced-children-Ukraine-in-education.pdf>
- European Commission/EECEA. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Commission/European Education Area. (2022). *Teachers for refugee students – EU Education Solidarity Group for Ukraine reports first outputs on measures for schools*, <https://education.ec.europa.eu/it/node/2047>
- European Commission/Eurydice. (2022). *How Member States are supporting Ukrainian refugee learners: Eurydice reports review policies and measures*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/how-member-states-are-supporting-ukrainian-refugee-learners-eurydice-reports-review-policies>
- European Committee of the Regions. (2022). *Ukraine and EU local leaders join forces to offer summer camps for thousands of children*, <https://cor.europa.eu/en/news/Pages/ukraine-summer-camps.aspx>
- European Council. (2018). *Council conclusions of 26 November 2018 on education in emergencies and protracted crises*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14719-2018-INIT/en/pdf>
- European Council. (2022a). Council implementing decision (EU) 2022/382 of 4 march 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of article 5 of directive 2001/55/ec, and having the effect of introducing temporary protection. *OJ, L 71*, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3A0J.L_2022.071.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2022%3A071%3ATOC
- European Council. (2022b). *Joint statement by the members of the European Council*. The official website of the Council of the EU and the European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/02/24/joint-statement-by-the-members-of-the-european-council-24-02-2022/>
- Harte, E., Herrera, F., & Stepanek, M. (2016). Education of EU migrant children in EU Member States. <https://doi.org/10.7249/RR1715>
- Koehler, C., Palaiologou, N., and Brussino, O. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>
- Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>

- Lokshyna, O. & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- McBrien, J. (2022). *Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Mizzy, S. (2022). *Ukrainian children in Portugal receive children's and school books*. <https://europe-cities.com/2022/04/01/ukrainian-children-in-portugal-receive-childrens-and-school-books/>
- Morrice, L. (2022). Will the war in Ukraine be a pivotal moment for refugee education in Europe? *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 251–256. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2079260>
- OECD. (2022a). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b02bcaa7-en>
- OECD. (2022b). *The Ukrainian Refugee Crisis: Support for teachers in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/546ed0a7-en>
- UNESCO. (2022, March 24). *Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students*. Retrieved August 14, 2022, from <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO. (2022, March 26). *Portugal's education responses to the influx of Ukrainian students*. Retrieved August 14, 2022, from <https://www.unesco.org/en/articles/portugals-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

References

- Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a3251a00-en>
- Cerna, L., McBrien, J. (2022, April 8). Supporting Ukrainian refugee students. <https://oecdeditoday.com/supporting-refugee-students-ukraine/>
- Council of Europe. (2022). Council of Europe tools to help those providing language support to children arriving from Ukraine. <https://www.coe.int/en/web/language-support-for-adult-refugees/language-support-to-children>
- de Wal Pastoor, L. (2016). Rethinking Refugee Education: Principles, Policies and Practice from a European Perspective. In *Annual Review of Comparative and International Education 2016, International Perspectives on Education and Society*. Emerald Group Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/s1479-367920160000030009>
- Erasmus+/School Education Gateway. (2022a). *Education and support for Ukrainian refugees*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/education-support-ua-refugees.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway.(2022b). *Recognition of qualifications of Ukrainian school pupils*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/latest/news/recognition-qualifications-ua.htm>
- Erasmus+/School Education Gateway.(2022c). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. Europe's online platform for school education. <https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/practical-manual-on-refugees.htm>
- European Commission. (2022a). *Communication from the Commission to the European Parliament, the European Council, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Welcoming those fleeing war in Ukraine: Ready Europe to meet the needs*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52022DC0131>
- European Commission. (2022b). *Policy guidance on supporting inclusion of Ukrainian refugees in education*. https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/news/Policy_guidance_Ukraine_schools.pdf
- European Commission. (2022c). *Supporting refugee learners from Ukraine in higher education in Europe 2022*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sites/default/files/2022-07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_higher_education_in_Europe.pdf

- European Commission. (2022d). *Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: Considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023*. <https://www.schooleducationgateway.eu/downloads/files/SWD-2022-185-inclusion-displaced-children-Ukraine-in-education.pdf>
- European Commission/EECEA. (2022). *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>
- European Commission/European Education Area. (2022). *Teachers for refugee students – EU Education Solidarity Group for Ukraine reports first outputs on measures for schools*, <https://education.ec.europa.eu/it/node/2047>
- European Commission/Eurydice. (2022). *How Member States are supporting Ukrainian refugee learners: Eurydice reports review policies and measures*. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/news/how-member-states-are-supporting-ukrainian-refugee-learners-eurydice-reports-review-policies>
- European Committee of the Regions. (2022). *Ukraine and EU local leaders join forces to offer summer camps for thousands of children*, <https://cor.europa.eu/en/news/Pages/ukraine-summer-camps.aspx>
- European Council. (2018). *Council conclusions of 26 November 2018 on education in emergencies and protracted crises*. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14719-2018-INIT/en/pdf>
- European Council. (2022a). Council implementing decision (EU) 2022/382 of 4 march 2022 establishing the existence of a mass influx of displaced persons from Ukraine within the meaning of article 5 of directive 2001/55/ec, and having the effect of introducing temporary protection. *OJ, L 71*, 1–6. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.L_.2022.071.01.0001.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2022%3A071%3ATOC
- European Council. (2022b). *Joint statement by the members of the European Council*. The official website of the Council of the EU and the European Council. <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2022/02/24/joint-statement-by-the-members-of-the-european-council-24-02-2022/>
- Harte, E., Herrera, F., & Stepanek, M. (2016). Education of EU migrant children in EU Member States. <https://doi.org/10.7249/RR1715>
- Husieva, C. (2022, August 16). *Deiaki derzhavy zmushuiut ukrainskykh ditei pokynuty ukrainski shkoly: ombudsmen rozpoviv detali*. 24 kanal. https://24tv.ua/deyakh-krayinah-ukrayinskih-ditey-vimagayut-zabrati-dokumenty_n2131329
- Koehler, C., Palaiologou, N., and Brussino, O. (2022). *Holistic refugee and newcomer education in Europe: Mapping, upscaling and institutionalising promising practices from Germany, Greece and the Netherlands*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9ea58c54-en>
- Lavrysh, Yu., Lytovchenko, I., Lukianenko, V., Golub, T. (2022). Teaching during the wartime: Experience from Ukraine. *Educational Philosophy and Theory*. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2098714>
- Lokshyna, O. (Ped.), Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). *Osvita v realiiakh viiny: oriientyry mizhnarodnoi spilnoty: ohliadove vydannia* (O. Topuzov, O. Lokshyna, Red.). Pedahohichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- Lokshyna, O. and Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 1(39), 207–230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Pidtrymka Ukrainy naukovoii spilnotoiu svitu. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (1), 7–17. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-1-7-17>
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- McBrien, J. (2022). *Social and emotional learning (SEL) of newcomer and refugee students: Beliefs, practices and implications for policies across OECD countries*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/a4a0f635-en>
- Mizzy, S. (2022). *Ukrainian children in Portugal receive children's and school books*. <https://europe-cities.com/2022/04/01/ukrainian-children-in-portugal-receive-childrens-and-school-books/>
- Morrice, L. (2022). Will the war in Ukraine be a pivotal moment for refugee education in Europe? *International Journal of Lifelong Education*, 41(3), 251–256. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2079260>
- OECD. (2022a). *Supporting refugee students from Ukraine in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b02bcaa7-en>

- OECD. (2022b). *The Ukrainian Refugee Crisis: Support for teachers in host countries*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/546ed0a7-en>
- UNESCO. (2022a, March 24). *Mapping host countries' education responses to the influx of Ukrainian students*. Retrieved August 14, 2022, from <https://www.unesco.org/en/articles/mapping-host-countries-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNESCO. (2022b, March 26). *Portugak's education responses to the influx of Ukrainian students*. Retrieved August 14, 2022, from <https://www.unesco.org/en/articles/portugals-education-responses-influx-ukrainian-students>
- UNHCR. (2022). *Ukraine Refugee Situation*. Operational Data Portal. <https://data.unhcr.org/en/situations/ukraine>

Olena Lokshyna, Dr. Sc. in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head of the Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine. **Research interests:** reforms and innovations in the world and European educational spaces under globalization and Europeanization in a comparative perspective, theory and methodology of comparative education.

Alina Dzhurylo, PhD in Education, Ass. Prof., Senior Researcher, Research Fellow of the 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 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.

Oksana Maksymenko, PhD in Education, Ass. Prof., Research Fellow of the Department of the Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine; Associate Professor of Foreign Languages, Vadym Hetman Kyiv National University of Economics, Kyiv, Ukraine. **Research interests:** comparative and international education, issues of theory and practice of reforming school education management, innovations and trends in school education management in European and North American educational spaces.

Oksana Shparyk, PhD in Education, Ass. Prof., Senior Researcher, Research Fellow of the the Comparative Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine. **Research interests:** comparative and international education; educational policy of the EU, USA and China; transformational processes and trends in education development; ensuring the quality of education.

THE EU SUPPORT FOR THE INTEGRATION OF THE UKRAINIAN CHILDREN AND YOUTH INTO THE SYSTEMS OF EDUCATION AND TRAINING OF THE MEMBER-STATES UNDER CONDITIONS OF RUSSIAN FEDERATION WAR AGAINST UKRAINE: STRATEGIC GUIDELINES AND SUCCESSFUL PRACTICES

The article is devoted to the analysis of EU countries educational policy on the integration of Ukrainian refugee children into the European educational system. It was found out that since the start of russia war against Ukraine, the EU states have been actively supporting our country, including in the field of education. The model of Ukrainian refugee children integration into the educational process of the EU member states was studied and it was found that the model is aimed at meeting educational, social and emotional needs. In accordance with the integration model, it was researched the key activities, which involve the enrollment of migrant students by expanding the infrastructure and eliminating possible obstacles; preparation of educational institutions and school staff training; adaptation of education systems for the inclusion Ukrainian teachers; targeted interventions for the integration of refugee children; psychosocial support for students, their families and refugee communities; long-term activities for inclusive education; early childhood education and care. It was analyzed the political decisions of some EU countries regarding the inclusion of Ukrainian migrant students and teachers at the local and highest policy levels. There is evidence that the initial stage of integration involves the assessment of

language competences and the development of further activities to support students with insufficient language skills. It has been established that in some EU countries an assessment of the general level of students' educational achievements is additionally carried out. It was revealed that there is a practice of assessing psychosocial needs in the case of Ukrainian children; in some countries special tools for their satisfaction have been developed. It was determined that the integration of Ukrainian children into the EU countries education systems takes place in the following ways: separate classes for migrant students, where the educational process is mainly aimed at learning the language of study; separate classes for migrant students with the opportunity to attend some subjects (art, music) in general classes; regular classes with additional language courses for migrant students; distance learning on Ukrainian educational platforms. It is emphasized that the vast majority of EU education systems support the regular classroom format, providing migrant students with additional language support. It was established that integration support is also aimed at Ukrainian teachers and ECEC staff, for whom it was developed additional legal regulations of employment in EU countries. It was concluded that the EU education policy provides the opportunity for refugee children from Ukraine to integrate into the European educational area. Continuation the distant mode of education in Ukraine is an open issue that is still being developed by EU states in accordance with national specifics.

Keywords: EU educational policy, integration in education, migrant students, students' needs, refugee children.



Аліна Джурило – кандидат педагогічних наук, доцент, старший дослідник, 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

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

УДК 373.5.014.25:009

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-20-32>

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПІДХОДИ ДО РОЗРОБЛЕННЯ ПОЛІТИКИ ОЦІНЮВАННЯ ШКІЛ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ

Анотація. У статті наведено огляд сучасних європейських підходів щодо розробки політики зовнішнього та внутрішнього оцінювання закладів загальної середньої освіти. Визначено зовнішні та внутрішні механізми забезпечення якості та їх взаємодію у системі оцінювання. Розглянуто практичні підходи (використання рамок для узгодженості та спільного розуміння, об'єднання даних з різних механізмів оцінювання, розробка нових підходів та розширення кругозору, залучати вчителів та зворотній зв'язок, забезпечення якості поза основною системою, перехід на внутрішню атестацію вчителів, розвиток формуючої зовнішньої оцінки вчителів, залучення вчителів до критичного діалогу щодо механізму забезпечення якості, автономія, підхід практичних рекомендацій) до реалізації процесів оцінювання та самооцінювання у країнах Європейського Союзу. З'ясовано, що вибір механізмів та підходів щодо здійснення процесів оцінювання визначається кожною країною окремо з урахуванням внутрішніх особливостей системи освіти (ступінь децентралізованості, рівень автономії, педагогічні традиції тощо), але з урахуванням загальноєвропейських рекомендацій. Зроблено висновок, що при розробці політики оцінювання з метою забезпечення якості країни ЄС дотримуються восьми ключових принципів: принцип відповідності, створення професійного навчального середовища, довіра та повага між внутрішніми і зовнішніми суб'єктами, підтримка інновацій в школі, спільне розуміння та діалог, принцип нетворкінгу, нарощування потенціалу даних та принцип збалансованого погляду.

Ключові слова: якість освіти; система освіти; внутрішнє оцінювання; зовнішнє оцінювання; самооцінювання.

Постановка проблеми. Розвиток системи освітніх послуг та впровадження інновацій в освіту є запорукою сталого економічного розвитку та успіху країн Європейського Союзу. Прагнення до якісної освіти є основою національних пріоритетів країн-членів ЄС, адже якісна конкурентоспроможна освіта – це запорука соціально-економічного, духовного і культурного розвитку кожної окремої держави, зміцнення її міжнародного авторитету зокрема, та ЄС загалом.

В умовах глобалізації якісна освіта позиціонується світовим співтовариством як обов'язкова умова успішного економічного розвитку країн та соціального партнерства. ООН у Всесвітній декларації про освіту для всіх (1990) визнала якісну освіту передумовою рівності, а у Дакарських рамках дій (2000) якісну освіту проголошено правом кожної людини. У країнах ЄС якісна освіта визнана політичним пріоритетом. Високоякісні знання, вміння і навички громадян розглядаються як платформа для активного громадянства, зайнятості та соціальної злагоди. У Статті 149 Договору про ЄС (1992) зазначається, що Спільнота підтримуватиме розвиток освіти високої якості у державах-членах за поваги до національних інтересів і традицій. У 21 ст. якісна освіта стала стратегічним орієнтиром розвитку національних освітніх систем держав ЄС – підвищення якості освіти визнано одним із чотирьох завдань, сформульованих у Стратегічній рамці європейської співпраці в галузі освіти та професійної підготовки до 2020 р. (2009) (Локшина, 2014).

В Резолюції Ради Європи про стратегічні рамки європейського співробітництва в освіті та підготовці в Європейському освітньому просторі та за його межами (2021–2030) наголошується на праві кожного громадянина на інклюзивну та якісну освіту, професійну підготовку та навчання, праві на своєчасну та адаптовану підтримку для покращення перспектив працевлаштування або самозайнятості, включаючи навчання та перепідготовку та на якісну та доступну дошкільну освіту та догляд, а також право дітей з неблагополучних сімей на конкретні заходи для покращення рівних можливостей (Council of EU, 2021).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Не зважаючи на численність як вітчизняних, так і зарубіжних досліджень на тему забезпечення якості, зокрема – загальної середньої освіти, це питання все ще стає предметом наукових розвідок, що передбачає багатоаспектний характер аналізу стану її розробленості.

Забезпечення якості міжнародної освіти у європейському регіоні та у світі ставало предметом вивчення таких дослідників, як Н. Авшенко, О. Глушко (2017), А. Джурило (2021), О. Локшиної (2014), Т. Лукиної (2022), А. Сбруева (2019), О. Шпарик (2013), А. Барблан (A. Barblan), С. Бірзеа (S. Birzea), П. Гастон (P. Gaston), Б. Кем (B. Kelm), А. Стелла (A. Stella) та ін.

Проблема забезпечення якості загальної середньої освіти у міжнародній ретроспективі була широко розкрита у монографії «Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США» (Волинець Л., Джурило А., Єгоров Г., Лавриченко Н., Локшина І, Мельниченко Б., Оржеховська О., Першукова О., Шеверун Н., Шпарик О.), де висвітлено також педагогічні механізми її забезпечення у провідних країнах Європи та США, охарактеризовано підходи до трактування якості освіти в Україні та зарубіжжі, розкрито автентичні моделі країн зарубіжжя, застосовувані для забезпечення якості середньої освіти, окреслено перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні (Локшина (ред.), 2014).

Українські дослідниці Лукіна Т. (2022) (Малайзія, Японія) та Шпарик О. (2013) (Китай) досліджують питання забезпечення якості шкільної освіти у країнах Сходу, зокрема Лукіна Т. – підходами до розроблення моделей самооцінювання ЗЗСО, а Шпарик О. – моніторингові дослідження китайських науковців з систем оцінювання якості освіти європейських країн. Питання міжнародних порівняльних досліджень якості освіти та їх вплив на забезпечення якості шкільної освіти були предметом розгляду Джурило А. (2013, 2017, 2021) ((Німеччина, Польща). Механізми оцінювання ЗЗСО та підходи до забезпечення якості шкільної освіти у Польщі крізь призму освітніх реформ було висвітлено у роботах Глушко О. (2017, 2019).

Увагу зарубіжних вчених привертають питання поєднання внутрішньої та зовнішньої оцінки результатів діяльності ЗЗСО (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. Čiuladienė, V. Petkūnienė, V. Sičiūnienė, V. Vaicekauskienė, 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 краї-

нах (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. Mahgon); культурних і національних особливостей у ставленні до самооцінювання (S. J. Heine, Sh. Kitayama, D. R. Lehman) та деякі інші аспекти (Лукіна, 2022).

Мета дослідження полягає у здійсненні огляду сучасних європейських підходів до розробки політики оцінювання та самооцінювання закладів загальної середньої освіти з метою їх розвитку та забезпечення якості освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Забезпечення якості передбачає систематичний перегляд освітніх програм і процесів для підтримки та покращення їх якості, справедливості та ефективності. Незважаючи на те, що структура механізмів забезпечення якості (інструменти, процеси та учасники) різняться залежно від національного контексту, їхньою спільною метою є покращення викладання та навчання з кінцевою метою підтримки найкращих результатів для учнів.

Підходи до забезпечення якості можуть охоплювати зовнішні та внутрішні механізми школи. Зовнішні механізми можуть передбачати національне чи регіональне оцінювання шкіл та/або широкомасштабне оцінювання учнів. Внутрішні механізми можуть включати самооцінювання школи, оцінювання персоналу та оцінювання учнів у класі. Ці механізми мають різні, але взаємодоповнюючі цілі. В ідеалі вони є частиною узгодженої інтегрованої системи з різними механізмами, що підтримують і зміцнюють один одного. Такий вид продуктивної синергії може забезпечити чітку зосередженість на розвитку школи, надаючи дані про такі аспекти, як шкільний клімат і добробут усіх членів шкільної спільноти, ефективне викладання та навчання, а також вплив інновацій.

Забезпечення якості є важливим для підзвітності, а також для підтримки постійного розвитку шкіл, викладання та навчання. Добре функціонуючі системи мають механізми підтримки та збалансування вертикальної та горизонтальної, внутрішньої та зовнішньої підзвітності. Забезпечення якості, яке зосереджене на розвитку, допомагає школам адаптуватися до мінливих потреб часу та вимог замовників освітніх послуг. Основна увага приділяється не тільки вдосконаленню, але й інноваціям – тобто розробці або експериментальному тестуванню підходів у різних контекстах – для підтримки якості, справедливості та ефективності. Підходи до забезпечення якості можуть потребувати адаптації з часом, щоб краще відповідати потребам у зворотному зв'язку та прийнятті рішень між системами.

Системи оцінювання більшості європейських країн створено рамкова, що передбачає комбінування певного набору внутрішніх і зовнішніх механізмів забезпечення якості, які можуть включати:

- інспекції;
- національні оцінювання учнів;
- самооцінювання шкіл;
- атестація вчителя.

Ці механізми генерують дані про загальну ефективність систем, а також якість ЗЗСО, роботи педагогічного колективу, виміряні за результатами навчання та стандартами визначеними Національними рамками кваліфікацій.

Різні підходи країн до забезпечення якості проявляються не лише в тому, як вони об'єднують зовнішні та внутрішні механізми оцінювання, але і як вони збалансовують свою підзвітність і функції вдосконалення.

Як підзвітність, так і вдосконалення важливі для забезпечення якості процесів та результатів. Механізми, які роблять акцент на підзвітності, зазвичай передбачають певні стимули для зосередження уваги вчителів на головних стандартах ефективності та необхідності допомогти всім учням

досягти успіху. Водночас зосередженість на вдосконаленні гарантує, що дані використовуються для визначення потреб, коригування шкільних стратегій і мотивації до вдосконалення навчання.

Баланс підзвітності та вдосконалення також стосується внутрішнього забезпечення якості. Засвідчується, що на рівні школи сильна довіра між вчителями, колективна зосередженість на покращенні викладання та навчання та досвід учителя пов'язані з вищими показниками успішності учнів. Своєю чергою вчителі більш успішних шкіл мають вищий рівень довіри, що свідчить про високий рівень внутрішнього контролю та підзвітності. Внутрішні механізми забезпечення якості є найбільш ефективними, коли вони підтримують колективну роботу вчителів і зосереджені на покращенні навчання.

Механізми зовнішнього забезпечення якості спрямовані на надання об'єктивних, дійсних і надійних даних про успішність ЗЗСО. Наприклад, шкільні інспектори, які не є частиною шкільної спільноти, висловлюють об'єктивну точку зору щодо шкільного клімату, якості стратегій розвитку та ефективності роботи вчителів. Оскільки інспектори відвідують низку освітніх закладів, вони мають унікальну можливість поділитися ефективними практиками серед шкіл. Доведено, що інспекційні візити, як і інші інспекційні процеси, мають прямий, невідтермінований вплив на якість та оперативність процесів самооцінювання школи, а отже, і на ефективність її роботи. Важливо, щоб при оцінюванні використовувалися однакові критерії та стандарти для оцінювання шкіл і вчителів, гарантуючи, що підхід є справедливим для всіх.

Політики від освіти можуть відстежувати справедливість результатів, сфери для покращення та прогрес з часом. Національні (та міжнародні) оцінювання якості знань учнів надають дійсні та надійні дані про досягнення загальної сукупності учнів. Однак самі по собі результати оцінювання студентів не можуть забезпечити повну перспективу, необхідну для підтримки політичних рішень, пов'язаних із розподілом ресурсів, програмами підтримки інклюзії, розробкою навчального плану тощо. Політики можуть розробляти стратегії для задоволення широкого спектру потреб, за умов поєднання всіх джерел даних.

Аналіз механізмів засвідчує, що система оцінювання ефективна тоді, коли всі ключові елементи злагоджено працюють між собою (European Commission, 2018).

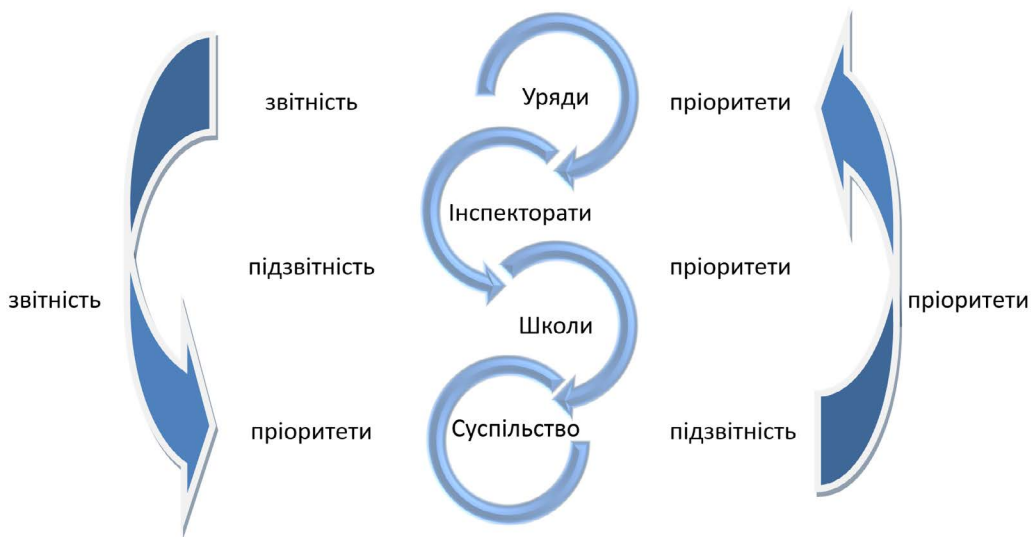


Рис. 1. Графічне представлення зв'язку між різними елементами системи з точки зору підзвітності, звітності та встановлення пріоритетів

Принцип забезпечення якості шкільної освіти передбачає забезпечення якості розвитку шкіл. Його основна теза полягає в тому, що системи освіти повинні з часом прагнути досягти балансу та узгодженості між різними механізмами (підсистемами), які були розроблені для задоволення вимог і очікувань зацікавлених сторін, які працюють у школах чи поза межами шкільної системи.

Підходи до забезпечення якості можуть охоплювати низку механізмів (інструментів, процесів та учасників) для моніторингу загальної ефективності системи, впровадження політики, ефективності школи та персоналу, а також результатів окремих учнів. Шкільні системи включають різні рівні, працюють у різних умовах, наймають персонал із різноманітним досвідом і компетентностями.

Зовнішні агенти надають дані, важливі для прийняття рішень на політичному рівні та розподілу ресурсів, тоді як проведення внутрішнього самооцінювання надає більш детальні та своєчасні дані, важливі для розвитку системи на рівні школи та для підтримки викладання та навчання. Школи, зовнішні установи та учасники мають працювати разом, щоб визначити стратегії та альтернативи для покращення школи.

Наприклад, у Хорватії школи почали здійснювати самооцінювання з 2003 р., але, на думку самих же хорватських освітян та дослідників освіти, цей процес не був дійсно ефективним, доки не було запроваджено зовнішнє оцінювання. Більш широкі громади також можуть надавати дані або посилатися на результати перевірки якості. Системи забезпечення якості мають враховувати цю складність.

Більш широкі спільноти можуть також надавати дані або посилатися на результати забезпечення якості. Системи забезпечення якості повинні враховувати цю складність.

У Словенії успішно використовуються так звані рамки узгодженості та спільного розуміння. Понад п'ятнадцять років ця країна розвивала свій підхід до забезпечення якості. Міністерство освіти, науки і спорту (MIZJ) створювало національну структуру для підтримки справедливості, якості та ефективності систем освіти, мета якої полягає в тому, щоб визначити загальну концепцію забезпечення якості на рівні навчальних закладів (дошкільних, початкових та середніх) і, опосередковано, оцінювання на системному рівні. Міжгалузевий підхід і розвиток спроможностей керівників шкіл розглядалися як сильні сторони (European Commission, 2018).

Політики та практики в галузі освіти мають збирати дані, які відповідають їхньому рівню прийняття рішень (наприклад, агреговані дані або дані макrorівня для прийняття рішень політичного рівня, більш детальні дані мікрорівня для рішень на рівні школи). Системи також можуть досягти більшої синергії між різними механізмами/підсистемами, коли їхні дані допомагають доповнювати та зміцнювати їхні відповідні сфери занепокоєння (наприклад, у зв'язках між перевіркою та самооцінюванням).

Такий підхід (поєднання даних з різних підсистем) ефективно застосовується в Ісландії, де зовнішні агенти оцінювання ґрунтують свій аналіз і судження про успішність школи на даних, які було зібрано в рамках системи показників якості. Після надання директору можливості висловити зауваження по суті, оцінювачі надсилають свій звіт до Міністерства. Загальні результати згодом оприлюднюються на веб-сайті Міністерства та Директорату. Школи мають заздалегідь визначений час, щоб надіслати Міністерству інформацію про те, як вони збираються реагувати на результати оцінювання. Органи освіти також використовують результати оцінювання. Муніципалітети несуть відповідальність за покращення якості дошкільної та загальнообов'язкової освіти.

Результати внутрішнього оцінювання в Ісландії використовуються школою для висвітлення та покращення різних аспектів її власної діяльності та освітньої практики. Звіти про оцінювання також оприлюднюються на веб-сайтах шкіл разом із результатами національних узгоджених іспитів (для кожної школи та регіону), які є лише оцінюванням для навчання, а не для іспитів високого рівня. Однак загальнодоступний відкритий доступ до такого роду інформації, може стати причиною виникнення дискусія в ЗМІ про школи та регіони, які погано працюють, що у свою чергу може негативно вплинути на «імідж» зацікавлених осіб (European Commission, 2018).

Водночас підходи до забезпечення якості можуть уникати вузько визначених критеріїв і стандартів, а також тісної узгодженості або взаємодії механізмів, щоб забезпечити простір для інноваційних підходів, які можуть не вписуватися в типові заходи та/або більш м'які, цілі навчання, які менш піддаються кількісному вимірюванню, наприклад заходи, пов'язані з благополуччям усіх членів шкільної спільноти. Цей підхід також краще підтримуватиме забезпечення якості в школах за межами загальної системи за допомогою альтернативних педагогічних підходів (наприклад, школи Монтесорі, Штайнер-Вальдорф та інші).

Такі країни ЄС, як Румунія, Італія та Польща для якісного розвитку та успішного функціонування шкіл взяли курс на розробку нових підходів та розширення перспектив. Так, у Румунії у 2016 р. було переглянуто національні стандарти та процедури внутрішнього та зовнішнього оцінювання з метою їх спрощення та переорієнтації на результати учнів та благополуччя дітей. Так званий «Сертифікат якості» видається лише після повторної оцінки. Результати оцінювання, які включають «індекс доданої вартості», доступні для всіх зацікавлених сторін. Індекс доданої вартості включає результати оцінювання після контролю впливу шкільного середовища та вхідних показників, таких як сімейне походження, суспільні фактори, соціально-економічне становище школи, шкільна інфраструктура тощо). Цей індекс призначений для вимірювання ефективності навчання та визначення того, чи є фактичні результати шкіл вищими чи нижчими від очікуваної норми з огляду на обставини, в яких вони функціонують (European Commission, 2018).

Щодо Італії, то в цій країні Національна система оцінювання шкіл (SNV) була вперше запроваджена в 2014–15 рр. Ключ до успіху цієї системи полягає в забезпеченні залучення всіх відповідних учасників та зацікавлених сторін. SNV дотримується трирічного циклу: кожній школі спочатку надали широкий набір даних про її ресурси, процеси та результати, а потім попросили підготувати звіт про самооцінку, у якому визначено сильні та слабкі сторони на основі стандартизованого шаблону Національного Агентства оцінювання шкіл (INVALSI). Кожна школа повинна була визначити сфери, які потрібно покращити, і цілі, яких потрібно досягти протягом наступних років, щоб узгодити їх із трирічними планами розвитку школи. Звіти також містили результати щорічних стандартизованих учнівських іспитів INVALSI, які публікувалися щороку, щоб забезпечити батьків необхідною інформацією для вибору школи. Звіти про самооцінювання шкіл, у тому числі результати процесу їх удосконалення, публікуються на порталі Міністерства освіти з метою підвищення прозорості та підзвітності. Окрім цього існують зовнішні групи спеціалістів, які координуються інспекторам. Вони мають на меті відвідувати до 10% усіх шкіл щороку (вперше було реалізовано у 2015–2016 рр.).

До прикладу у Польщі існує система «педагогічного нагляду», як зазначено в постанові Міністерства освіти від 2009 р. (з подальшими змінами в 2013 р.). Зовнішнє оцінювання проводиться регіональними інспекціями та складається з двох аспектів: 1) оцінювання якості школи та 2) перевірка дотримання законодавства. Школу оцінюють протягом 5 днів за 9 стандартами (включно з виконанням основної навчальної програми, залученням батьків як партнерів шкіл, активністю учнів та розвитком соціальних навичок). Шкільні інспектори аналізують документацію, зустрічаються з персоналом, учнями, батьками та іншими особами, які співпрацюють зі школою, спостерігають за уроками. Висновки обговорюються з персоналом до того, як школа отримає офіційний звіт, який в подальшому публікується для загалу в мережі Інтернет (European Commission, 2018).

Зовнішнє оцінювання шкіл у Польщі має дорадчий характер, а школи формують власні плани дій на основі результатів. Та ж постанова від 2009 р. зобов'язує керівників шкіл здійснювати процес внутрішнього педагогічного нагляду та оцінювання (який може підтримуватися центрами підготовки вчителів). Цілі – підвищення якості роботи школи та сприяння індивідуальному розвитку вчителів. Мета самооцінювання полягає в тому, щоб привернути увагу школи до власних визначених потреб, а не до пріоритетів, встановлених органами освіти. Тому передбачається, що сфери зовнішнього та внутрішнього оцінювання не обов'язково повинні бути однаковими.

Наступний принцип забезпечення якості шкільної освіти передбачає, що політика забезпечення якості має підтримувати професійні навчальні спільноти для найкращого використання даних із забезпечення якості для розвитку школи та системи шкільної освіти в цілому.

Забезпечення якості має підтримувати вдосконалення шкільної освіти на всіх рівнях: місцевому, регіональному та національному. Проте існує постійний заклик до професійного навчання та уваги до розвитку людських ресурсів як частини процесів забезпечення якості. Професійні співтовариства, які використовують дані внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості для відстеження реалізації політики та її впливу, можуть визначати сфери розвитку школи та персоналу. Там, де це можливо, ці механізми зворотного зв'язку слід розробляти спільно.

Реалізацію цього принципу можна простежити на прикладі Франції. У цій країні засновано проєкт «Qualiduc», який підтримується Міністерством освіти та досліджень Франції, а також керують ним на національному та шкільному рівнях, у співпраці з науковими колами. Мета цього проєкту полягає в тому, щоб розвинути шкільне самооцінювання для постійного вдосконалення, оптимізувати підхід до управління, який буде засновано на принципах взаємочасті та спільної відповідальності, мобілізувати освітні команди навколо загальних та обґрунтованих «діагнозів» (спільних проблем) та цілей для покращення, щоб заохочувати успіхи учнів та обмінюватися передовими практиками та досвідом (European Commission, 2018).

Професійні навчальні спільноти надають можливість колегам визначати, інтерпретувати та обмірковувати дані щодо забезпечення якості, а також коригувати стратегії та/або практики для кращого задоволення визначених потреб.

У Греції, Латвії та на Кіпрі визначено необхідність залучення вчителів і надання зворотного зв'язку. Так, у результаті кризи у Греції 2009 р. було виявлено, що залучення позаштатних учителів для підтримки основного педагогічного колективу створює проблеми із забезпеченням якості. Однак цю проблему можна вирішити, залучивши всіх учителів до діалогу та використавши їх індивідуальну та колективну мотивацію, щоб покращити навчальні досягнення учнів.

На Кіпрі Міністерством освіти та культури з 2015 р. запроваджено нову систему професійного навчання вчителів. Учителі безпосередню беруть участь у розробці, впровадженні та оцінці річного плану дій щодо вдосконалення своєї школи. На основі цього плану дій кожна школа розробляє свій загальний план професійного навчання своїх учителів, а кожен учитель розробляє індивідуальний план власного професійного розвитку. Це передбачає самооцінку вчителів і дані про успіхи в школі, а також сфери, які потрібно вдосконалити. Інформація регулярно збирається та переглядаються, а на основі отриманих результатів розробляється новий план дій.

У Латвії теж діє пілотний проєкт, який заохочує школи створювати своє власне навчальне середовище для вчителів з метою їх професійного розвитку. Також розроблено інструменти оцінювання, які можна адаптувати відповідно до цілей і потреб кожної школи. Учителі отримують індивідуальний зворотний зв'язок, що має доказовий ефективний результат (European Commission, 2018).

Школи за межами основної системи можуть адаптувати внутрішні механізми забезпечення якості для власних потреб у професійному навчанні, водночас координуючи роботу із зовнішніми оцінювачами. Вальдорфські школи Німеччини розробили механізми внутрішнього забезпечення якості для своїх шкіл в межах ФРН. За цією моделлю процес оцінювання є під керівництвом вчителя, низхідний підхід не застосовується. Ключовими принципами є підвищення якості викладання за рахунок індивідуального зворотного зв'язку, консультування вчителів, роботи в групах з педагогічних питань та стимулювання індивідуального професійного розвитку, що узгоджується із загальним розвитком школи. Окрім цього, цей процес має бути інтегрований у шкільне життя, має бути частиною основних процесів та не вимагати від вчителя додаткового часу, а тим паче – стати тягаря.

Ряд країн ЄС (Ірландія, Італія та Латвія) переходять на внутрішнє оцінювання вчителів. До прикладу в Ірландії запроваджено систему шкільного оцінювання вчителів-початківців під

назвою *Droichead* (Інтегрована система професійної індукції для новоспечених вчителів). Перш ніж розпочати свою професійну діяльність, учитель-початківець має пройти процедуру оцінювання Педагогічною радою після ряду оціночних візитів. В Італії в рамках комплексної реформи «Хороша школа» (затвердженої парламентом 9 липня 2015 р.) було запроваджено нову премію за результатами роботи. Щороку директор школи визначає найкращого вчителя для одноразової премії за успішність. Нагорода присуджується відповідно до критеріїв, розроблених комітетом з оцінки вчителів школи, та орієнтована на досягнення учнів та покращення школи. До складу комітету входять: директор школи, три вчителі, зовнішній оцінювач (учитель чи директор іншої школи, або інспектор), два представники від батьків (для дошкільних закладів та початкових шкіл) або один представник від батьків та один представник від учнів (для старших класів середньої школи) (European Commission, 2018).

У Латвії здійснювалося пілотування підходу до оцінювання вчителів у рамках проекту Європейського соціального фонду «Сприяння конкурентоспроможності освітан у рамках оптимізації освітньої системи», який передбачає самооцінку та взаємооцінку вчителя на основі системи оплати праці. За результатами пілотного проекту у 2014 р. було прийнято «Порядок оцінювання якості професійної діяльності вчителя». У 2017 р. пілотний підхід було переглянуто та впроваджено нову модель оцінювання вчителів, згідно з якою кількість рівнів якості було зменшено з п'яти до трьох і спрощено процес оцінювання. Найважливішим критерієм оцінки якості роботи стала щоденна робота вчителя на уроці, навички співпраці та результати навчання учнів.

Процес оцінювання вчителя здійснюється безпосередньо у навчальному закладі, що сприяє його автономії, підвищуючи відповідальність керівника школи за забезпечення якості освітнього процесу. Рівень якості може бути присвоєний вчителю на один, два або три роки і діяти лише в тому навчальному закладі, де вчитель пройшов оцінку. Оцінювання є добровільним, і кожен вчитель зможе подати заяву на оцінювання, обравши рівень якості, на який він чи вона претендує.

Оцінювання вчителів, незалежно від того, ким воно проводиться (шкільною радою, адміністрацією школи чи колегами), дає можливість задуматися про викладання та навчання на рівні класу. За результатами опитування TALIS2018 (The Teaching and Learning International Survey), яке проводиться ОЕСР, було виявлено значущий статистичний взаємозв'язок між областями, на які робиться акцент в оцінках, і змінах у педагогічних знаннях і практиках. Було відзначити, що коли оцінювання зосереджене на поліпшенні і не пов'язане з просуванням по службі або заохочувальною винагородою, вчителі з більшою ймовірністю будуть відкрито говорити про свої проблеми та передбачувані потреби у розвитку. Системи оцінки, які пов'язані зі шкільними пріоритетами для планів розвитку, можуть розширити можливості для колективного професійного навчання у школі (European Commission, 2018).

Ще одним видом оцінювання вчителів є формуюче зовнішнє оцінювання, яке реалізується в Іспанії. Так, в Законі про освіту Королівства Іспанії зазначається, що органи освіти за участю представників педагогічного колективу розробляють плани оцінювання учителів. Формуючий характер механізмів зовнішньої оцінки, розгорнутих по всій країні, сприяє поліпшенню роботи вчителів, виступаючи як інструмент зміни методологічної моделі у бік інтеграції компетенцій. У звітах зазначаються результати оцінювання вчителів під час роботи у класі, а також надаються рекомендації щодо покращення вчительської практики. Законом передбачено, що керівники шкіл також будуть проходити процедуру оцінювання і, у разі позитивного результату, отримають особисте та професійне визнання у строки, встановлені кожним окремим навчальним управлінням.

Довіра та повага між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами, які проводять оцінювання, мають основне значення для ефективності цього процесу та розвитку навчального закладу.

Системи освіти ЄС дедалі частіше розподіляють обов'язки щодо управління між національним, місцевим (федеральні землі, комуни тощо) та шкільним рівнями, де переважає рівний розподіл відповідальності за результати навчання школярів, а також за участь та підтрим-

ку шкільного розвитку. Перехід до багаторівневого управління може також вимагати зміни системної культури та індивідуального мислення. Це може бути покращено за рахунок взаємної відданості внутрішніх та зовнішніх учасників оцінювання як засобу покращення процесів та результатів. Довіра до якості інструментів оцінювання, а також до справедливості та цілісності системної підтримки також має життєвоважливе значення.

Вчитель як один із об'єктів оцінювання, а також ключовий агент забезпечення якості навчальних досягнень учнів, має брати участь у критичному діалозі щодо механізмів забезпечення якості.

В Угорщині освітня система була повторно централізована в 2011 р., а новий механізм інспектування було запроваджено в 2013 р. Попередню процедуру інспектування було скасовано в 1985 р., тому існувала значна прогалина з моменту останнього зовнішнього оцінювання шкіл. Найбільшою перешкодою для нового підходу до інспектування стало мислення вчителя. Нова процедура оцінювання викликала великий опір, хоча основна увага була зосереджена на виявленні сильних і слабких сторін для підтримки власного плану дій самовдосконалення школи, а інспекторами виступати досвідчені вчителі-практики. У зв'язку з цим урядом Угорщини було ухвалене рішення, що для подальшої розбудови механізмів оцінювання до обговорень на політичному рівні будуть залучати вчителів, надавати приклади ефективної взаємодії внутрішнього та зовнішнього оцінювання, контролювати якість роботи інспекторів та інвестувати в постійне навчання для всіх зацікавлених сторін, розбудовуючи систему довіри (European Commission, 2018).

Дослідження вказують на ряд переваг управління системами, які підтримують розвиток довіри між ключовими учасниками, а також на те, що ця довіра може знизити транзакційні витрати та ймовірність несподіваних взаємодій чи опортуністичної поведінки. Довіра збільшує ймовірність того, що освітні агенти вкладатимуть свої ресурси у співпрацю, а також у розвиток та підтримку відносин (свій соціальний капітал). Довіра між ключовими гравцями також може сприяти пошуку інноваційних рішень та обміну ідеями.

У системах освіти, які традиційно використовують низхідний підхід до забезпечення якості, а зовнішні інспекції позиціонуються як інструмент контролю системи, знадобиться деякий час, щоб змінити мислення та сприйняття позитивні наміри різних учасників оцінювального процесу. Більше того, у сфері освіти, яка традиційно уникала ризику, може залишатися важливим підтримання певного рівня підзвітності та прозорості даних про успішність. Підходи до забезпечення якості також повинні забезпечувати правильний баланс між важливістю довіри та необхідністю перевірки результатів.

У Норвегії та Нідерландах застосовується підхід досягнень загальносистемного розвитку з високою автономією. У Норвегії відповідальність за забезпечення якості розподілено між різними рівнями системи освіти. Ключові учасники, які беруть участь у процесі оцінювання, чудово розуміють, що діалог та співробітництво вкрай необхідні для сприяння загальносистемному навчанню. Існує національний орган нагляду, який слідкує за дотриманням нормативних вимог, але підхід до забезпечення якості у першу чергу заснований на довірі між учасниками. Чіткий поділ відповідальності за забезпечення якості на національному та місцевому рівнях є необхідним для забезпечення належного функціонування механізмів. Вимірювання ґрунтуються на критеріях та зосереджені на фактичному прогресі в досягненні цілей.

У Нідерландах немає центральних стандартів, і школи мають велику автономію у вирішенні того, чого і як вони навчають. Хоча інспектори з оцінювання концентрують свою увагу здебільшого на школах, які знаходяться у «групі ризику» через невідповідності стандартам якості, вони також можуть відвідувати «ефективні» школи (за погодженням зі шкільною радою). Роль інспектора полягає у сприянні та підтримці шкільного самооцінювання, а також розвитку інноваційності вчителів. Шкільна рада також може організовувати експертну оцінку вчителів (European Commission, 2018).

Деякі країни ЄС застосовують принцип «ва-банк» (принцип високої ставки) до загального підходу із забезпечення якості. До прикладу, в Румунії школам, які не відповідають стандартам забезпечення якості, може бути відмовлено в акредитації.

Публічний доступ до ряду даних пов'язаних з оцінюванням чи самооцінюванням також може сприяти покращенню якості та зниженню напруги. В Естонії з цією метою публікують декілька типів даних (як із зовнішніх, так і з внутрішніх джерел), а також розміщують інтерпретацію даних та вплив контексту на непрофесійних читачів, щоб забезпечити повнішу картину шкільної успішності та підвищити прозорості.

Окрім цього варто пам'ятати про роль, ставлення та перспективи тих, хто оцінює школи, про те, як вони відбираються та оцінюються самі, як вони взаємодіють зі школами. Так, у Бельгії (Фландрія), Ірландії та Португалії існують різні процеси «оцінки оцінювача». Наприклад, у Бельгії (Фландрія) в інспекціях беруть участь дві особи: одна забезпечує безпеку інспекції або процесу оцінки, а інша проводить шкільну інспекцію (European Commission, 2018).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Проведений аналіз підходів до розробки політики зовнішнього та внутрішнього оцінювання закладів загальної середньої освіти у країнах ЄС дозволив виокремити вісім принципів, якими керуються країни про розробці освітньої політики:

Перший принцип – це відповідність, яким передбачається, що системи повинні прагнути досягнення балансу та узгодженості між різними механізмами, які були розроблені для задоволення вимог та очікувань усіх зацікавлених сторін.

Другим принципом передбачено професійне навчальне середовище (політика забезпечення якості повинна підтримувати професійні навчальні спільноти, щоб якнайкраще використовувати дані забезпечення якості для розвитку школи та системи з кінцевою метою забезпечення найкращих можливостей навчання для всіх учнів).

Третій принцип проголошує довіру та повагу між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами основоположним значення для ефективного процесу оцінювання та розвитку школи.

За четвертим принципом передбачається, що школи мають стати осередком інновацій, керівникам шкіл та вчителям потрібні впроваджувати нові ефективні тренди і технології навчання та розвиватися.

Розуміння та діалог – це п'ятий принцип, згідно з яким підходи до забезпечення якості повинні сприяти виробленню між внутрішніми та зовнішніми суб'єктами оцінювального процесу спільного діалогу та єдиного розуміння того, що основною метою оцінювання є підтримка розвитку школи.

Шостий принцип – це принцип нетворкінгу або ж принцип мережі, діяльність якої спрямована на обмін інформацією між суб'єктами, які об'єднані спільними професійними чи особистими інтересами. Мережі між школами, з локальними та глобальними спільнотами можуть підтримувати колективну взаємодію, створювати соціальний і інтелектуальний капітал та стимулювати нові форми взаємодії між шкільними системами.

Сьомий принцип передбачає нарощування потенціалу даних з метою їх подальшої інтерпретації та ефективного використання. Чим більше у всіх зацікавлених сторін (уряди, міністерства освіти, місцеві органи відповідальні за освіту, адміністрації шкіл та вчителі, батьки та діти) різноманітної інформації про діяльність закладу (результати оцінювання, перспективні плани розвитку тощо) тим ефективнішою може розвиватися освітній заклад.

Але дані потрібно не лише накопичувати, але і правильно інтерпретувати, тому восьмий принцип – принцип збалансованого погляду – проголошує, що різні типи даних – як кількісні, так і якісні, зібрані протягом тривалого часу – вимагають збалансованого трактування, щоб бути зрозумілими для всіх учасників освітнього процесу.

Україна поступово формує власну ефективну систему моніторингу та забезпечення якості освіти на всіх її рівнях. Серед якісних змін у сфері середньої освіти слід відмітити повноцінну участь нашої держави дослідженні PISA у 2018 р. Основний висновок із результатів України – реальна потреба в реформі «Нова українська школа» та системних змінах шкільної освіти, які вона пропонує. Оскільки результати PISA-2018 виявили проблему із математичною грамотністю школярів, 2020–2021 н.р. був проголошений роком математики в Україні. Це допомогло

привернути увагу суспільства до розвитку математичної грамотності не лише у школярів, а й у всіх громадян.

Європейський досвід доводить, що недостатньо просто створити ефективну систему, її потрібно постійно переглядати та вдосконалювати, адаптувати до нових вимог часу. Розвиваючи систему забезпечення якості в Україні всім учасникам цього процесу необхідно дотримуватися європейських підходів до розробки політики оцінювання (зовнішнього чи внутрішнього, на національному рівні чи рівні ЗЗСО, вчителів та учнів), зважаючи на те, що Україна прагне стати частиною спільного європейського освітнього простору, проте враховуючи національний контекст та власні педагогічні традиції. Важливість гармонізації української системи освіти та середньої освіти зокрема з європейськими стандартами актуалізується після отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС.

Використані джерела

- Глушко, О. (2017). Європейський вектор освітніх реформ в Україні. *Український педагогічний журнал*, (4), 5–11. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559>
- Глушко, О. (2019). Модернізаційний вимір шкільної освіти у Польщі: ключові тенденції розвитку. *Український педагогічний журнал*, 4, 32–41. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>
- Джурило, А. (2013). Вплив міжнародних порівняльних досліджень якості освіти на реформування шкільництва у Федеративній Республіці Німеччині. *Порівняльно-педагогічні студії*, 1(15), 76–83. http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2013/visnuk_11.pdf
- Джурило, А. (2017). Оптимізація управління шкільною освітою: досвід Польщі. *Педагогіка і психологія*, 3(96), 32–38. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709982>
- Джурило, А. (2021). *До питання про вплив пандемії COVID-19 на оцінювання якості освіти в умовах дистанційного навчання*. Актуальні питання теорії та практики в галузі права, освіти, соціальних та поведінкових наук – 2021. https://lib.iitta.gov.ua/725393/1/Джурило_тези_Чернівців_57-60_Вплив%20пандемії%20на%20оцінювання%20якості%20освіти.pdf
- Локшина, О. (2009). *Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): монографія*. Богданова А. М. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>
- Локшина, О. (Ред.) (2014). *Забезпечення якості загальної середньої освіти у провідних країнах Європи та США: монографія*. Інститут педагогіки НАПН України. https://lib.iitta.gov.ua/713169/1/quality_gray_full.pdf
- Локшина, О. (2018). *Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3–4(56–57), 127–132. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/NPO_2018_3-4_23.pdf
- Локшина, О. (Ред.) (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія*. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://core.ac.uk/download/pdf/163088295.pdf>
- Локшина, О. (2019). Стратегічні орієнтири міжнародних організацій у галузі освіти. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–14. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-5-14>
- Лукіна, Т. (2022). Зарубіжні підходи до розроблення моделей самооцінювання закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (2), 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>
- Сбруєва, А., Єременко, І. (2019). *Формування європейського виміру забезпечення якості вищої освіти в контексті інтернаціоналізації освітнього простору: монографія*. Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/monograph-SbruevaYeremenko.pdf>
- Шпарик, О. (2013). Моніторингові дослідження китайських науковців у галузі забезпечення якості загальної середньої освіти у країнах Європи. *Нові технології навчання*, 77, 32–36. https://lib.iitta.gov.ua/3534/1/Шпарик_стаття_.pdf
- Council of the European Union (2021) Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*, C66/1. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>

European Commission. (2018). Quality assurance for school development: Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. ET 2020 Working Groups. <https://education.ec.europa.eu/document/quality-assurance-for-school-development>

References

- Glushko, O. (2017). Yevropeyskyi vektor osvity reform v Ukraini. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 5–11. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/559>
- Glushko, O. (2019). Modernizatsiyni vymir shkilnoi osvity u Polshchi: kluchovi tendentsii rozvytku. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 32–41. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-4-32-41>
- Dzhurylo, A. (2013). Vplyv mizhnarodnykh porivnialnykh doslidzhen yakosti osvity na reformuvannya shkilyntstva u Federatyvni Respublitsi Nimechchyni. *Porivnialno-pedahohichni studii*, 1(15), 76–83. http://library.udpu.org.ua/library_files/poriv_ped_stydii/2013/visnuk_11.pdf
- Dzhurylo, A. (2017). Optimizatsiia upravlinnia shkilnoiu osvitoiu: dosvid Polshchi. *Pedagogika i psykholohiia*, 3(96), 32–38. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/709982>
- Dzhurylo, A. (2021). *Do pytannia pro vplyv pandemii COVID-19 na otsiniuvannya yakosti osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia*. Aktualni pytannia teorii ta praktyky v haluzi prava, osvity, sotsialnykh ta povedinkovykh nauk – 2021. https://lib.iitta.gov.ua/725393/1/Джурило_тези_Чернігів_57-60_Вплив%20пандемії%20на%20оцінювання%20якості%20освіти.pdf
- Lokshyna, O. (2009). *Zmist shkilnoi osvity vkrainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.): monohrafiia*. Bohdanova A.M. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5435>
- Lokshyna, O. (Ed.) (2014). Zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity u providnykh krainakh Yevropy ta SShA: monohrafiia. Instytut pedahohiky NAPN Ukrainy. https://lib.iitta.gov.ua/713169/1/quality_gray_full.pdf
- Lokshyna, O. (2018). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevropeizatsii Ukrainy. *Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka*, 3–4(56–57), 127–132. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&image_file_name=PDF/NPO_2018_3-4_23.pdf
- Lokshyna, O. (Ed.) (2018). Transformatsiini protsesy u shkilnoi osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SShA: monohrafiia. TOV «KONVI PRINT». <https://core.ac.uk/download/pdf/163088295.pdf>
- Lokshyna, O. (2019). Stratehichni oriientyry mizhnarodnykh orhanizatsii u haluzi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–14. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-2-5-14>
- Lukina, T. (2022). Zarubizhni pidkhody do rozroblennia modelei samoostiniuvannya zakladiv zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 19–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-19-30>
- Sbruieva, A., Yeremenko, I. (2019). Formuvannya yevropeiskoho vymiru zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v konteksti internatsionalizatsii osvitnoho prostoru: monohrafiia. Vyd-vo Sum DPU imeni A.S. Makarenka. <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/02/monograph-SbruievaYeremenko.pdf>
- Shparyk, O. (2013). Monitorynhovi doslidzhennia kytaiskyykh naukotsiv u haluzi zabezpechennia yakosti zahalnoi serednoi osvity u krainakh Yevropy. *Novi tekhnolohii navchannia*, 77, 32–36. https://lib.iitta.gov.ua/3534/1/Шпарик_стаття_.pdf
- Council of the European Union (2021) Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021–2030). *Official Journal of the European Union*, C66/1. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b004d247-77d4-11eb-9ac9-01aa75ed71a1>
- European Commission. (2018). Quality assurance for school development: Guiding principles for policy development on quality assurance in school education. ET 2020 Working Groups. <https://education.ec.europa.eu/document/quality-assurance-for-school-development>

Alina Dzhurylo, PhD in Education, Ass. Prof., Senior Researcher, Research Fellow of 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 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.

EUROPEAN APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF SCHOOL EVALUATION POLICY AS A QUALITY ASSURANCE TOOL

The article provides an overview of modern European approaches to the development of policies for external and internal evaluation of institutions of general secondary education. External and internal mechanisms of quality assurance and their interaction in the evaluation system are defined. Practical approaches are considered (using frameworks for consistency and common understanding, combining data from different assessment mechanisms, developing new approaches and expanding horizons, involving teachers and feedback, quality assurance outside the main system, transition to internal certification of teachers, development of formative external evaluation of teachers, involvement of teachers in critical dialogue regarding quality assurance mechanisms, autonomy, approach of practical recommendations) to the implementation of evaluation and self-evaluation processes in the countries of the European Union. It has been found that the choice of mechanisms and approaches to the implementation of assessment processes is determined by each country separately, taking into account the internal features of the education system (degree of decentralization, level of autonomy, pedagogical traditions, etc.), but with due consideration of pan-European recommendations. It was concluded that eight key principles are followed for the development of evaluation policy in order to ensure the quality of EU countries: compliance, creation of a professional learning environment, trust and respect between internal and external subjects, support for innovations in the school, mutual understanding and dialogue, the principle of networking, data capacity building and the principle of a balanced view.

Keywords: quality of education, education system, school, PPE, internal evaluation, external evaluation, self-evaluation, teacher evaluation.



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

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

 shparyk.o@gmail.com

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

УДК 378.14:004

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-33-43>

ЦИФРОВА ТРАНСФОРМАЦІЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ: СПІЛЬНІ СТРАТЕГІЧНІ ВЕКТОРИ США ТА КРАЇН ЄС

Анотація. Статтю присвячено проблемі цифрової трансформації освіти. Метою дослідження є аналіз стратегічних документів і акумульованих кращих практик США та країн ЄС для визначення ключових напрямів цифрової трансформації загальної середньої освіти в цих країнах. На основі аналізу й узагальнення Національного плану освітніх технологій (2017) та Плану дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 (2020), було виявлено та охарактеризовано ключові напрями цифровізації загальної середньої освіти спільні для США та країн ЄС: надійна інфраструктура, цифрова грамотність, цифрова компетенція та навички для вчителів, оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій, технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання. Також зазначено характерні вектори цифрової трансформації освіти в зазначених країнах. Зроблено висновок, що в умовах євроінтеграції, для України важливою є узгодженість напрямів розвитку цифрової трансформації освіти із вимогами світового та європейського освітнього й дослідницького просторів.

Ключові слова: цифрова трансформація освіти; стратегічні документи; флагманські ініціативи; освітня політика; ЄС; США.

Постановка проблеми. Цифровізація освіти, її компоненти та рушійні сили, стратегії і перешкоди для впровадження цифрових технологій в освітній процес, вплив цифровізації на ефективність навчання – усі ці теми протягом останніх двох десятиліть часто обговорюються освітянами у європейському та північноамериканському освітніх регіонах, а відтак є одним з основних напрямів освітньої політики США та Європи.

Застосування цифрових технологій в освіті сьогодні є однією з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Цифрові технології дозволяють інтенсифікувати освітній процес, зробити його мобільним, диференційованим та пристосованим до реалій сучасності. А найголовніше, цифрові технології уможливають забезпечення неперервності навчання в умовах – пандемій, військових збройних конфліктів (Шпарук, 2021).

Накопичений у зарубіжжі практичний досвід та теоретичні узагальнення щодо характеру, алгоритму й впливу цифрової трансформації набувають особливої актуальності в Україні через

дві причини. Перша – рух України до синхронізації національної освіти зі стандартами провідних країн зарубіжжя (Джурило та ін., 2018), друга – критичне значення дистанційного навчання, цифрових послуг та рішень в умовах воєнного стану, який було запроваджено через безпрецедентний напад росії на Україну 24 лютого 2022 року.

Як зазначає Міністр освіти і науки України С. Шкарлет, сьогодення система освіти і науки, зважаючи на європейський вектор розвитку, має зазнати докорінних цифрових змін і відповідати світовим тенденціям цифрового розвитку для успішної реалізації кожною людиною свого потенціалу. На сьогодні дедалі більше професій потребують набуття високого рівня цифрових компетентностей і володіння новітніми технологіями (МОН, 2021). Також посилюється необхідність створення дієвого цифрового освітнього простору, удосконалення цифрового контенту, організаційних форм, методів, засобів навчання, розвитку освітньої цифрової інфраструктури; забезпечення доступом до високошвидкісного інтернету; створення систем е-саджок, е-школа; цифрова доступність (безбар'єрність); документи про освіту в електронній формі, цифровий освітній паспорт – про ці та інші нагальні вимоги зазначено в Концепції цифрової трансформації освіти і науки на період до 2026 року та Плані відновлення України, презентованому 4 липня 2022 року під час Міжнародної конференції в Лугано (Швейцарія) Прем'єр-міністром Д. Шмигалем. План містить окремий розділ щодо відновлення сфери освіти і науки, що враховує досвід європейських країн, а також пропонує використання принципів, підходів, інструментарію та практик Європейського Союзу (План відновлення України, 2022).

Українська наукова та освітянська спільнота докладає чимало зусиль із розроблення механізмів захисту освіти в умовах надзвичайних ситуацій та військових дій, а також забезпечення розвитку та опанування ІК технологіями в системі освіти задля гарантування прав людей на якісну освіту. Тож напрацювання з цього питання та перспективний досвід країн ЄС та США, які вже мають значні досягнення в сфері цифровізації освіти, сьогодні є цінними для України.

Метою статті є аналіз стратегічних документів і акумульованих кращих практик США та країн ЄС для визначення ключових напрямів цифрової трансформації загальної середньої освіти в цих країнах.

Аналіз джерел та публікацій. За останні роки значно зросла кількість досліджень, предметом яких є різні теоретичні та практичні аспекти цифрової трансформації в освіті, які стали предметом дослідження зарубіжних вчених, зокрема Дж. Мазурека (Mazurek, 2019); Пеккі Мертали (Mertala, 2020); Н. Веріни та Дж. Тітко (Verina & Titko, 2019), Дж. Б. Вільямсона, Р. Ейнона та Дж. Поттера (Williamson, et al., 2020) та ін. Наукові розвідки з проблеми цифровізації освіти та цифрової компетентності здійснюють і вітчизняні науковці В. Биков, М. Лещенко, Л. Тимчук (Биков та ін., 2017; Биков, 2019); І. Іванюк та О. Овчарук (Іванюк & Овчарук, 2020); С. Карплюк (Карплюк, 2019); І. Кучерак (Кучерак, 2020); О. Медведовська (Medvedovskaya, 2021); В. Сухонос, Ю. Гаруст, Я. Шевцов (Сухонос та ін., 2019); К. Січкаренко (Січкаренко, 2018) та ін. Зокрема, у праці А. Джурило та О. Шпарик (2019) досліджено роль ІКТ в освіті як ключового компонента освітніх систем ЄС, США та України. Українські вчені О. Локшина, О. Глушко та М. Тименко (2018) дослідили розвиток інформатизації шкільної освіти в Україні в контексті глобалізації та європеїзації. У науковій розвідці О. Шпарик (2021) окреслено концептуальні засади цифрової трансформації освіти європейських країн та США та уточнено значення термінів «оцифрування», «цифровізація», «цифрова трансформація». Дослідниця С. Толочко (2021) теоретично обґрунтувала напрями цифровізації закладів загальної середньої, професійно-технічної та вищої освіти, сутність і специфіку цифрової компетентності педагогів в умовах дистанційного навчання. У працях О. Дуценко (2021) проаналізовано поняття «цифрова трансформація освіти», описано сучасний стан цифрової трансформації освіти та систематизовано досвід учених щодо використання цифрових технологій в освітньому процесі.

Особливо велику увагу до проблематики цифровізації освіти почали приділяти в період пандемії та під час воєнного стану, з нагальним переходом закладів середньої освіти на змішане

і дистанційне навчання. Вітчизняний досвід упровадження дистанційного та змішаного навчання в загальноосвітні навчальні заклади України, критерії добору цифрових технологій для реалізації змішаного навчання у ЗЗСО досліджено в роботі В. Коваленко, М. Мар'єнко і А. Сухих (2021). Авторським колективом О. Локшиною, О. Глушко, А. Джурило, Н. Нікольською, М. Тименко, О. Шпарик (Локшина та ін., 2020) проаналізовано досвід країн зарубіжжя та досліджено організацію навчального процесу засобами цифрових інструментів в умовах пандемії COVID-19. У роботі М. Мар'єнко та А. Сухих (2022) розглянуто планування та організацію навчального процесу ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. Праці вищезазначених учених, а також законодавчі документи та стратегії цифровізації національної освіти країн ЄС та США, які містять нагальні заходи та заходи в середньостроковій та довгостроковій перспективах, стали підґрунтям для визначення стану та перспектив досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу. На сьогодні США є провідною країною у цифровізації освітньої галузі та використанні цифрових технологій для трансформації навчання, яка визначає майбутню дорожню карту для інших країн. **Національний план освітніх технологій** (*National Education Technology Plan –NETP*) (2017) є флагманським документом політики щодо освітніх технологій, зокрема цифрових, для Сполучених Штатів. План формулює бачення справедливості, активного використання та співпраці всіх освітніх структур та зацікавлених сторін у цифровізації освіти. У ньому окреслено конкретні дії, які Сполучені Штати повинні вжити, щоб забезпечити учням різного віку можливості для особистого зростання та процвітання та збереження конкурентоспроможності в глобальній економіці.

План складається з п'яти розділів: 1) *перший* зосереджується на освітніх можливостях учня та навчанні за допомогою технологій, як використання технологій може забезпечити більшу справедливість та доступ до освіти; 2) *другий* – на методах викладання, на знання та навичках, які освітяни повинні мати, щоб у повній мірі використовувати переваги технологій; 3) *третій* присвячено керівникам освіти, як створити спільне бачення того, як технології найкраще задовольняють потреби всіх учнів, і розробити план, який втілює бачення в дії, а також як створити умови для запровадження технологій в освітній процес тощо; 4) *четвертий* стосується оцінювання та підходів до оцінювання з використанням технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, рефлексії однолітків і зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи; 5) *п'ятий* окреслює основні компоненти інфраструктури, здатні підтримувати трансформаційний досвід навчання, а саме: безперервний доступ до швидкісного інтернету (у школі та поза школою), потужні навчальні пристрої, високоякісний цифровий навчальний контент, політика відповідального використання (ОЕТ, 2017).

На даному етапі **стратегічними пріоритетами** Сполучених Штатів у сфері цифровізації освіти визначено:

- широкопasmовий доступ (*Broadband*);
- прискорення цифрової грамотності (*Digital Literacy Accelerator*);
- блокчейн в освіті (*Blockchain in Education*);
- штучний інтелект (*Artificial Intelligence*) (Priorities, 2021).

Стратегічний пріоритет 1: широкопasmовий доступ. Для того, щоб підготувати учнів до успіху в майбутньому, потрібна надійна та гнучка інфраструктура навчання, здатна підтримувати нові види взаємодії та забезпечувати повсюдний доступ до цифрових інструментів, які дозволяють їм навчатися, досліджувати та проектувати. Для цього впроваджуються цифрові програми та ініціативи, як: Програма доступного підключення (*Affordable Connectivity Program*), Фонд зв'язку у надзвичайних ситуаціях (*Emergency Connectivity Fund*), Круглі столи з цифрової справедливості у сфері освіти (*Digital Equity Education Roundtables–DEER*), Отримайте Інтернет (*Get Internet*), Інтернет для всіх (*Internet for All*), Широкопasmовий доступ США (*BroadbandUSA*) та ін. Здебільшого це державні програми доступного підключення до високошвидкісного інтернету, які допомагають американським родинам з низьким рівнем доходу отримати доступ до широкопasmового інтернету, необхідний для роботи, навчання, охорони здоров'я тощо.

Стратегічний пріоритет 2: прискорення цифрової грамотності. Управління освітніх технологій Міністерства освіти США (The U.S. Department of Education Office of Educational Technology – OET), яке розробляє національну політику в галузі освітніх технологій і встановлює бачення того, як, зокрема, цифрові технології можна використовувати для трансформації викладання та навчання на всіх освітніх рівнях, активно співпрацює з різними стейкхолдерами і закликає зацікавлених учасників розробляти, створювати прототипи, пропонувати й удосконалювати освітні інструменти, спрямовані на те, щоб допомагати учням та дорослим навчитися ключовим навичкам, пов'язаними із посиленням цифрової грамотності, виявленням та боротьбою з дезінформацією. Для цього Управління ініціює проєкт під назвою «Прискорювач цифрової грамотності» (Digital Literacy Accelerator), який має на меті визначити інструменти, ефективні в шкільному просторі у просуванні цифрової грамотності.

Стратегічний пріоритет 3: Блокчейн в освіті. Блокчейн – це спільний, незмінний реєстр, який полегшує процес запису транзакцій і відстеження даних в освітній мережі. Іншими словами, технологія блокчейну дозволяє колективній групі обраних учасників безпечно обмінюватись даними із кількох джерел, забезпечує цілісність даних за допомогою єдиного джерела достовірної інформації і запобігає дублюванню цих даних.

Для навчальних закладів і шкільних систем безпеки технології блокчейн пропонують низку переваг: безпека інфраструктури, конфіденційність шкільних даних, безпечне спілкування між батьками та школою, безпечне сховище, валідація освітніх ступенів, можливість зосередити всі транзакції навколо учня, зменшення адміністративних витрат, розширення можливостей мобільності (How Blockchain Technology..., 2018).

У рамках ініціативи «Блокчейн в освіті» (Blockchain in Education), Міністерство освіти США та Американська рада з освіти (ACE) запустили у лютому 2020 р. проєкт Blockchain Innovation Challenge – VIC, щоб дослідити, як технологія блокчейну може сприяти безпечному, відстежуваному та перевіреному обміну освітніми даними між установами в екосистемі навчання та працевлаштування, а також щоб допомогти визначити та оцінити способи, за допомогою яких технологія блокчейну може покращити потік даних між навчальними закладами та роботодавцями, надаючи людям можливість перетворювати результати освіти в економічні можливості.

Стратегічний пріоритет 4: Штучний інтелект (ШІ). Управління освітніх технологій Міністерства освіти США працює над розробкою політики та підтримки, спрямованою на ефективне, безпечне та справедливе використання цифрових технологій із підтримкою штучного інтелекту, які вже мають потужний вплив на освітній процес. Зокрема, завдяки ШІ в освіті, американські вчителі можуть якнайкраще адаптуватися до потреб учнів, менше займатися рутинними завданнями, і, в такий спосіб, заощаджувати собі час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

Завдяки інструментам ШІ розширюються можливості для автоматизованих дій. Штучний інтелект може автоматизувати когнітивні завдання, значною мірою шляхом розпізнавання закономірностей, які не помітні неозброєним оком. Доступ до більш комплексних аналітичних рішень на основі штучного інтелекту дозволить швидше приймати точні рішення. Поточні інструменти персоналізації зможуть автоматично коригувати послідовність, темп, підказки або траєкторію за допомогою навчального досвіду. Дії в майбутньому можуть виглядати як автоматизований помічник, який допомагає учню виконувати домашнє завдання, або помічник, який зменшує навантаження вчителя (наприклад, може рекомендувати плани уроків, які відповідають потребам вчителя і схожі на плани уроків, які раніше подобалися вчителю). Також такий помічник може з'явитися як додатковий «партнер» у невеликій групі учнів, які разом працюють над спільним завданням. Саме ШІ, на думку американських розробників освітньої політики, стане новою головною можливістю, яка сприятиме впровадженню сучасних інновацій в освітній процес.

Отже, освітня політика в галузі цифровізації США активно сприяє 1) доступному підключенню до високосшвидкісного інтернету, яке забезпечує більшу справедливість та рівний доступ до освіти кожного американського громадянина; 2) прискоренню цифрової грамотності, яке допомагає учням оцінювати та боротися з дезінформацією; 3) технологіям блокчейну в освіті, які

покрощують, захищають і перевіряють транзакцію або публічно підтверджують право власності на цифровий актив, дозволяють учням отримувати контроль і право власності на всі свої дані про освіту, розширюють можливості міжнародної мобільності; 4) технологіям штучного інтелекту в освіті, який допомагає учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

Європейський Союз, так само як і Сполучені Штати, повсякчас сприяє розвитку високопродуктивної європейської екосистеми цифрової освіти та прагне підвищити цифрову компетентність та навички громадян. Зазначимо, що чимало американських та європейських навчальних закладів послугоувались цифровими рішеннями впродовж останніх років, проте більшість шкіл і університетів світу усвідомили важливість цифрової трансформації освіти лише на тлі спалаху COVID-19. Пандемія виявила, наскільки важливими є цифрові технології та навички для роботи, навчання та спілкування. Уряди різних країн доклали значних зусиль для пом'якшення безпосередніх наслідків закриття шкіл і сприяти безперервності освіти для всіх. Пандемія COVID-19 призвела до посилення низки існуючих проблем і нерівностей між тими, хто має доступ до цифрових технологій, і тими, хто не має доступу, включно з людьми із незахищених верств населення. Вона також виявила ряд проблем для систем освіти та навчання, пов'язаних із цифровим потенціалом освітніх закладів, підготовкою вчителів та загальним рівнем цифрових навичок і компетенцій. Хоча пандемія сильно, здебільшого негативно, вплинула на освітній процес, з іншого боку, вона продемонструвала необхідність більш високого рівня цифрового потенціалу в освіті та навчанні, спричинила швидкі, широкомасштабні позитивні зміни – прискорення цифрової трансформації освіти. Події, які могли зайняти роки, відбулися всього за кілька тижнів.

Отже, ЄС постав не лише перед проблемами, але й окреслив подальші можливості – активізувати зусилля та поступово перейти від тимчасової дистанційної освіти, орієнтованої на надзвичайні ситуації, до більш ефективної, стійкої та справедливої цифрової освіти як частини творчої, гнучкої, сучасної та інклюзивної освіти та навчання.

Це вимагає стратегічних та узгоджених дій, а також об'єднання ресурсів, інвестицій та політичної волі для того, щоб надалі просувати вперед цифрову трансформацію освіти на національному рівні та рівні ЄС. Тому сьогодні країни ЄС спрямовані на модернізацію освіти шляхом розробки стратегічних документів, окреслення конкретних дій, фінансування досліджень та інновацій у галузі цифровізації, а також просування цифрових технологій у навчання.

У 2020 р. було опубліковано **План дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027** (*The Digital Education Action Plan 2021–2027*). Цифрова освіта є предметом численних національних ініціатив, проте План – флагманський документ політики ЄС щодо цифрової трансформації освіти. План дій з цифрової трансформації освіти – це оновлена політична ініціатива Європейського Союзу для підтримки стійкої та ефективної адаптації систем освіти та навчання країн-членів ЄС до цифрової ери, який:

- пропонує довгострокове стратегічне бачення високоякісної, інклюзивної та доступної європейської цифрової освіти;
- розглядає виклики та можливості пандемії COVID-19, що призвело до безпрецедентного використання технологій для цілей освіти та навчання;
- прагне до міцнішої співпраці на рівні ЄС у цифровій освіті та підкреслює важливість спільної роботи між секторами для введення освіти в цифрову еру;
- надає можливості, включаючи покращення якості та кількості викладання цифрових технологій, підтримку цифровізації методів і педагогічних засобів навчання та забезпечення інфраструктури, необхідної для інклюзивного та стійкого дистанційного навчання (European Commission, 2021).

План 2021–2027 рр. базується на попередньому плані 2018–2020 рр., де йшлося про дистанційне навчання в умовах карантину та було окреслено початковий план дій для адаптації освітніх установ та систем освіти до швидких цифрових змін шляхом: 1) кращого використання цифрових технологій для викладання та навчання; 2) розвитку цифрових навичок та компетентності;

3) застосування в освіті аналітичного аналізу та прогнозів. Новий план має два **стратегічні пріоритети**: 1) сприяння розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти; 2) підвищення цифрових навичок та компетенцій для цифрової трансформації освіти.

Пріоритет 1: Сприяння розвитку високопродуктивної цифрової екосистеми освіти охоплює:

- інфраструктуру, підключення та цифрове обладнання;
- ефективне планування та розвиток цифрового потенціалу, разом із сучасними організаційними можливостями;
- компетентні та впевнені в цифровому відношенні вчителі та освітній персонал;
- високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів.

Пріоритет 2: Підвищення цифрових навичок та компетенцій для цифрової трансформації передбачає:

- базові цифрові навички та компетенції з раннього віку;
- цифрова грамотність, зокрема боротьба з дезінформацією;
- комп'ютерна освіта;
- добре знання та розуміння технологій штучного інтелекту (ШІ);
- просунуті цифрові навички, збільшення ІТ спеціалістів;
- забезпечення рівної участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі (European Commission, 2021).

У межах концептуальної моделі «високо обладнаної та під'єднаної до інтернету класної кімнати» (Highly Equipped and Connected Classroom – HECC), ЄС було визначено три сценарії:

1. Сценарій *початкового рівня* окреслює мінімальні та основні компоненти HECC.
2. *Розширений сценарій* передбачає більш просунуте цифрове обладнання, а також більшу кількість заходів з професійного розвитку вчителів і доступ до платного контенту.
3. Найсучасніший рівень – це *просунутий сценарій* щодо вимог до мережі, він передбачає більшу різноманітність цифрового обладнання та розширення можливостей особистого професійного розвитку для вчителів та навчання лідерів (European Commission, 2019).

Постійний професійний розвиток є ключовим для вчителів для інтеграції цифрових технологій у свою практику викладання. Щоб сприяти професійному розвитку вчителів та подальшій інтеграції ІКТ в освіту, Erasmus+ пропонує багато успішно створених інструментів для обміну найкращими практиками, взаємодопомоги та професійного розвитку вчителів на рівні ЄС (наприклад, за допомогою таких інструментів, як eTwinning, School Education Gateway, Teacher Academy, SELFIE).

Отже, сприяння розвитку високопродуктивної цифрової екосистеми освіти та підвищення цифрових навичок та компетенцій для цифрової трансформації – два ключові пріоритети ЄС на сучасному етапі, з-поміж ключових завдань яких є забезпечення закладів освіти цифровою інфраструктурою, високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, підвищення рівня цифрової компетентності педагогічних працівників, цифрова грамотність та боротьба з дезінформацією, гендерна рівність у галузі інформаційних і комп'ютерних технологій.

Цифрова трансформація освіти і навчання відбувається на засадах справедливості та доступності, інклюзивності та якості освіти. Іншим важливим принципом є розширений діалог і співпраця між усіма зацікавленими сторонами (освітнями, приватним сектором, дослідниками, муніципалітетами та державними органами, батьками, громадянським суспільством та, головне, власне учнями). Водночас лідерство в цифровій освіті відіграє ключову роль у вирішенні як і де цифрові технології можуть покращити освіту, забезпеченні належних ресурсів та інвестицій, розширенні можливостей педагогічних працівників, розумному наслідуванні найкращого досвіду і підтримці відповідних організаційних змін та культурі, яка цінує й винагороджує інновації та експерименти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Спільне бачення стратегії розвитку цифрової трансформації середньої освіти та план дій, який відповідає пріоритетам США та ЄС

у цій галузі описано у Національному плані освітніх технологій (2017) та Плані дій з цифрової трансформації освіти 2021–2027 (2020). Ці документи є флагманською політичною ініціативою США та ЄС, які підтримують стійку та ефективну адаптацію систем освіти та навчання до епохи цифрових технологій і спрямовані на подолання низки проблем, зокрема: низький рівень цифрових компетентностей учасників освітнього процесу; недостатня кількість комп'ютерного обладнання та відсутність широкосмугового доступу до інтернету в закладах та установах системи освіти; відсутність якісного цифрового освітнього контенту для здобуття освіти; різниця між можливостями доступу різних людей або груп до інтернету і цифрових технологій; зростаюча потреба у забезпеченні конфіденційності шкільних даних, безпеці цифрової інфраструктури; нагальна необхідність оцінювання навчальних результатів з використанням цифрових технологій, що надають нові можливості для саморефлексії, і зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи; розширення мобільності й можливостей у навчанні і викладанні учасників освітнього процесу, покращення освітнього досвіду та середовища тощо.

На основі аналізу й узагальнення вищезазначених документів, було виявлено та охарактеризовано ключові напрями цифровізації загальної середньої освіти спільні для США та країн ЄС:

1) *надійна інфраструктура*, ключовими елементами якої є високошвидкісне підключення до інтернету та пристрої, доступні вчителям та учням за їхньою потребою; високоякісний навчальний контент, зручні інструменти та безпечні платформи, які дотримуються правил цифрової конфіденційності та етичних стандартів; а також професійний розвиток для викладачів і керівників освітніх закладів;

2) *цифрова грамотність*, включаючи боротьбу з дезінформацією, базові цифрові навички та компетенції з раннього віку;

3) *цифрова компетенція та навички для вчителів*, які уможливають ефективно та творчо використовувати цифрові технології для залучення та мотивації своїх учнів, підтримки їх у набутті цифрових навичок, забезпеченні рівного доступу до цифрових інструментів та платформи для всіх учнів, вдосконалення викладання, навчання й оцінювання тощо;

4) *оцінювання та підходи до оцінювання з використанням цифрових технологій*, що надають нові можливості для саморефлексії, зворотного зв'язку, а також оцінки педагогічного колективу та освітньої установи;

5) *технології штучного інтелекту в освіті для персоналізації та ефективності навчання*, який допомагає учасникам освітнього процесу якнайкраще адаптуватися до освітніх потреб, заощаджувати час і зосереджуватися на більш важливих освітніх цілях.

До характерних векторів у зазначених країнах можемо віднести: для США – розвиток технологій блокчейну для захисту, перевірки на достовірність, підтвердження право власності на цифровий актив та розширення можливості міжнародної мобільності; для країн ЄС – гендерна рівність та забезпечення рівної частки участі дівчат і молодих жінок у цифрових дослідженнях і кар'єрі, розвиток просунутих цифрових навичок, збільшення ІТ спеціалістів.

Для України важливою є узгодженість напрямів розвитку цифрової трансформації освіти із вимогами світового та європейського освітнього й дослідницького просторів. Це означає послідовну імплементацію документів, що визначають узгоджені в європейських країнах рамкові вимоги до розвитку високоефективної цифрової екосистеми освіти та підвищення цифрових навичок та компетенцій в умовах цифрової трансформації освіти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх особливостей цифрової трансформації загальної середньої освіти, подальших розвідок потребує вивчення прогресу та викликів, здобутих у вирішенні низки питань, пов'язаних з цифровізацією шкільної освіти; впливу цифрової трансформації освіти на персоналізацію навчання й розширення освітніх можливостей. Не менш нагальною для українських науковців залишається проблема забезпечення неперервності навчального процесу в умовах війни за допомогою цифрових інструментів та платформ, а також розширення можливостей валідації освітніх ступенів та мобільності учасників освітнього процесу.

Використані джерела

- Биков, В. Ю. (2019). Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. У В. Г. Кремень, О. І. Ляшенко (Ред.), *Матеріали методологічного семінару НАПН України "Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку"*. 20–26.
- Биков, В., Лещенко, М., & Тимчук, Л. (2017). *Цифрова гуманістична педагогіка: посібник*. <https://lib.iitta.gov.ua/710669/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A6%D0%93%D0%9F.pdf>
- Джурило, А. П., Глушко, О. З., Локшина, О. І., Маріуц, І. О., Тименко, М. М. та Шпарик, О. М. (2018). Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США: монографія. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ». <https://core.ac.uk/download/pdf/163088295.pdf>
- Дущенко, О. (2021). Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*, 28(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>
- Іванюк, І. В., & Овчарук, О. В. (2020). Відповідь українських вчителів на Covid-19: виклики і потреби використання цифрових інструментів дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 77(3), 282–291. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3952>
- Карплюк, С. О. (2019). Особливості цифровізації освітнього процесу у вищій школі. У *Інформаційно-цифровий освітній простір України: трансформаційні процеси і перспективи розвитку: матеріали методологічного семінару НАПН України*. 188–197.
- 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. ІТЗН НАПН України. <https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf>
- Кучерак, І. (2020). Цифровізація та її вплив на освітній простір в контексті формування ключових компетентностей. *Інноваційна педагогіка*, 2(22), 91–94 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf.
- Локшина, О. І., Глушко, О. З., Джурило, А. П., Кравченко, С. М., Нікольська, Н. В., Тименко, М. М., Шпарик, О. М. (2020). *Відповідь світової спільноти на виклики COVID-19 в освіті (лютий-червень 2020 р.): оглядове видання*. Авторитет. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36>
- Мар'єнко, М., & Сухіх, А. (2022). Організація навчального процесу у ЗЗСО засобами цифрових технологій під час воєнного стану. *Український Педагогічний журнал*, (2), 31–37. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
- МОН. (2021). *Концепція цифрової трансформації освіти і науки: МОН запрошує до громадського обговорення*. <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosuhye-dogromadskogo-obgovorennya>
- План відновлення України. (2022). <https://recovery.gov.ua/>
- Січкаренко, К. О. (2018). Розвиток цифрових освітніх платформ та поширення цифрових компетенцій в освіті. *Ефективна економіка*, 12. <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.12.115>
- Сухонос, В. В., Гаруст, Ю. В., Шевцов Я. А. (2019). Діджиталізація освіти в Україні: зарубіжний досвід та вітчизняна перспектива впровадження. *Правові горизонти*, 19(32), 79–86.
- 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>
- Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український Педагогічний журнал*, (4), 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Dzhurylo, A. P., & Shparyk, O. M. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 70(2), 43–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>
- European Commission. (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0>

- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan (2021–2027)*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- How Blockchain Technology can improve School Security System? (2018, November 9). *Fedena.com*. Retrieved 19 July 2022 from <https://fedena.com/blog/2018/11/how-blockchain-technology-can-improve-school-security-system.html>
- Lokshyna, O.I., Glushko, O.Z., and Tymenko, M.M. (2018) Informatisation of School Education in Ukraine under Globalization and Europeanization. *Proceedings of the 14th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer, 1* (2105), 302–316. <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000302.pdf>
- Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa–perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019*. 313–332. <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf>
- Medvedovskaya, O. (2021). Digital transformation of education in Ukraine. In D. Bele & L. Weis (Eds.), *Sustainable development in a modern knowledge society* (pp.118–128). Ljubljana School of Business. https://www.vspv.si/uploads/visoka_sola/datoteke/mono_2021_-_vspv_b2_slovenia_cover.pdf#page=119
- Mertala, Pekka. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
- OET. (2017). *National Education Technology Plan*. <https://tech.ed.gov/netp/Priorities>. (2021, December 6). Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/priorities/>
- Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering*. 719–727. <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology, 45*(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

References

- Bykov, V. Yu. (2019). Tsyfrova transformatsiia suspilstva i rozvytok kompiuterno-tekhnohichnoi platformy osvity i nauky Ukrainy. In V.H. Kremen, O.I. Liashenko (Red.), *Materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy "Informatsiino-tsyfrovyi osvittii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku"*. 20–26.
- Bykov, V., Leshchenko, M., & Tymchuk, L. (2017). *Tsyfrova humanistychna pedahohika.: posibnyk*. <https://lib.iitta.gov.ua/710669/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%A6%D0%93%D0%9F.pdf>
- Dushchenko, O. (2021). Suchasnyi stan tsyfrovoy transformatsii osvity. *Fyzyko-matematychna osvita, 28*(2), 40–45. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2021-028-2-007>
- Dzhurylo, A. P., & Shparyk, O. M. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 70*(2), 43–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>
- Dzhurylo, A. P., Hlushko, O. Z., Lokshyna, O. I., Mariuts, I. O., Tymenko, M. M., & Shparyk, O. M. (2018). *Transformatsiini protsesy u shkilnii osviti krain Yevropeiskoho Soiuzu ta SShA: monohrafiia*. TOV «KONVI PRINT». <https://core.ac.uk/download/pdf/163088295.pdf>
- European Commission. (2019). *2nd Survey of Schools: ICT in Education*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/2nd-survey-schools-ict-education-0>
- European Commission. (2021). *Digital Education Action Plan. 2021–2027*. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en
- How Blockchain Technology can improve School Security System? (2018, November 9). *Fedena.com*. Retrieved 19 July 2022 from <https://fedena.com/blog/2018/11/how-blockchain-technology-can-improve-school-security-system.html>
- Ivaniuk, I. V., & Ovcharuk, O. V. (2020). Vidpovid ukrainskykh vchyteliv na Covid-19: vyklyky i potreby vykorystannia tsyfrovyykh instrumentiv dystantsiinoho navchannia. *Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 77*(3), 282–291. <https://doi.org/10.33407/itlt.v77i3.3952>

- Karpliuk, S. O. (2019). Osoblyvosti tsyfrovizatsii osvitnoho protsesu u vyshchii shkoli. In *Informatsiino-tyfrovoyi osvitnii prostir Ukrainy: transformatsiini protsesy i perspektyvy rozvytku: materialy metodolohichnoho seminaru NAPN Ukrainy*. 188–197.
- Kovalenko, V. V., Marienko, M. V., & Sukhikh, A. S. (2021). *Vykorystannia tsyfrovyykh tekhnolohii u protsesi zmishanoho navchannia v zakladakh zahalnoi serednoi osvity: metodychni rekomendatsii*. IITZN NAPN Ukrainy. <https://lib.iitta.gov.ua/728506/1/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%87%D0%BD%D1%96%20%D1%80%D0%B5%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97%20ISBN%20978-617-95182-5-6.pdf>
- Kucherak, I. (2020). Tsyfrovizatsiia ta yii vplyv na osvitnii prostir v konteksti formuvannia kluchovykh kompetentnosti. *Innovatsiina pedahohika*, 2(22), 91–94 http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2020/22/part_2/22.pdf
- Lokshyna, O. I., Hlushko, O. Z., Dzhurylo, A. P., Kravchenko, S. M., Nikolska, N. V., Tymenko, M. M., & Shparyk, O. M. (2020). *Vidpovid svitovoi spilnoty na vyklyky COVID-19 v osviti (liutyi-cherven 2020 r.): ohliadove vydannia*. Avtorytet. <https://doi.org/10.32405/978-966-97763-0-4-2020-36>
- Lokshyna, O.I., Glushko, O.Z., and Tymenko, M.M. (2018) Informatisation of School Education in Ukraine under Globalization and Europeanization. *Proceedings of the 14th International Conference on Education, Research and Industrial Applications. Integration, Harmonization and Knowledge Transfer*, 1 (2105), 302–316. <http://ceur-ws.org/Vol-2105/10000302.pdf>
- Marienko, M., & Sukhikh, A. (2022). Orhanizatsiia navchalnoho protsesu u ZZSO zasobamy tsyfrovyykh tekhnolohii pid chas voiennoho stanu. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 31–37. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-31-37>
- Mazurek, G. (2019). Transformacja cyfrowa–perspektywa instytucji szkolnictwa wyższego. In J. Woźnicki (Ed.), *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 1989–2019*. 313–332. <http://cpp.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2019/10/Mazurek.pdf>
- Medvedovskaya, O. (2021). Digital transformation of education in Ukraine. In D. Bele & L. Weis (Eds.), *Sustainable development in a modern knowledge society*. 118–128. Ljubljana School of Business. https://www.vspv.si/uploads/visoka_sola/datoteke/mono_2021_-_vspv_b2_slovenia_cover.pdf#page=119
- Mertala, Pekka. (2020). Paradoxes of participation in the digitalization of education: a narrative account. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 179–192. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1696362>
- MON. (2021). *Kontsepsiia tsyfrovoyi transformatsii osvity i nauky: MON zaprosuie do hromadskoho obhovorennia*. <https://mon.gov.ua/ua/news/koncepciya-cifrovoyi-transformaciyi-osviti-i-nauki-mon-zaprosuie-do-gromadskogo-obhovorennia>
- OET. (2017). *National Education Technology Plan*. <https://tech.ed.gov/netp/>
- Plan vidnovlennia Ukrainy. (2022). <https://recovery.gov.ua/>
- Priorities. (2021, December 6). Office of Educational Technology. <https://tech.ed.gov/priorities/>
- Shparyk, O. (2021). Kontseptualni zasady tsyfrovoyi transformatsii osvity: yevropeyskyi ta amerykanskyi dyskurs. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 65–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Sichkarenko, K. O. (2018). Rozvytok tsyfrovyykh osvitnikh platform ta poshyrennia tsyfrovyykh kompetentsii v osviti. *Efektivna ekonomika*, 12. <https://doi.org/10.32702/2307-2105-2018.12.115>
- Sukhonos, V. V., Harust, Yu. V., & Shevtsov Ya. A. (2019). Didzhytalizatsiia osvity v Ukraini: zarubizhnyi dosvid ta vitchyzniana perspektyva vprovadzhennia. *Pravovi horyzonty*, 19(32), 79–86.
- 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>
- Verina, N., & Titko, J. (2019). Digital transformation: conceptual framework. In *Contemporary Issues in Business, Management and Economics Engineering* (pp. 719–727). <https://doi.org/10.3846/cibmee.2019.073>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, pedagogies and practices: digital technologies and distance education during the coronavirus emergency. *Learning, Media and Technology*, 45(2), 107–114. <https://doi.org/10.1080/17439884.2020.1761641>

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

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

DIGITAL TRANSFORMATION OF SECONDARY EDUCATION: COMMON STRATEGIC VECTORS OF THE USA AND EU COUNTRIES

Abstract. The article is devoted to the problem of digital transformation of education. The purpose of this study is to analyze strategic documents and accumulated best practices of the USA and EU countries to determine the key areas of digital transformation of general secondary education in these countries.

The research focus is The National Education Technology Plan (NETP) (2017) and the Digital Education Action Plan (2021–2027), which set a strategy for the development of digital transformations of secondary education and meet US and EU priorities in this area. These documents are the flagship political initiatives of the USA and the EU, which support sustainable and effective adaptation of education and training systems to the age of digital technologies. They are also aimed at overcoming a number of problems, such as low level of digital competences of participants in the educational process; insufficient amount of computer equipment and lack of broadband access to the Internet in educational institutions; lack of high-quality digital educational content; the gap between students who have access to affordable, reliable internet service and digital technologies; a growing need for protecting school data, digital information and digital infrastructure; an urgent need for evaluating educational results using digital technologies that provide new opportunities for self-reflection and feedback, as well as evaluation of the teaching staff and the educational institution; expanding learning and teaching mobility, improving the learning experience and environment, and so on.

Based on the analysis and summarization of these documents, the main areas of digitization of general secondary education common to the USA and EU countries are identified and characterized, in particular: reliable infrastructure, digital literacy, digital competence and skills for teachers, assessment through digital technologies, artificial intelligence technology in education. The characteristic vectors of the digital transformation of education in the specified countries are also indicated: for the USA – the development of blockchain technologies, for the EU countries – gender equality and ensuring an equal share of the participation of girls and young women in digital researches and careers, the development of advanced digital skills, and the increase of IT specialists. It is concluded that in the conditions of European integration, it is important for Ukraine to coordinate the directions of development of the digital transformation of education with the requirements of the world and European educational spaces.

Keywords: digital transformation of education; strategic documents; flagship initiatives; educational policy; EU; USA.



Олена Антонюк – аспірантка Одеського національного економічного університету, м. Одеса, Україна.

Кола наукових інтересів: коучинг, інноваційні технології в освіті, педагогічні інновації, забезпечення якості освіти.

✉ alena.antonyuk1978@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-4363-3273>

УДК 37.011.3

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-44-54>

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТЬОГО КОУЧИНГУ ДЛЯ ЗМЕНШЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО СТРЕСУ ТА ПОСИЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВІЙНИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Статтю присвячено проблемі використання коучингу в освіті. Метою дослідження є обґрунтування ефективності застосування освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та покращення академічної мотивації студентів в умовах війни. Одним із важливих пріоритетів в діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які страждають від російської воєнної агресії. У цьому контексті освітній коучинг може стати частиною ініціатив не тільки з професійного розвитку та підготовки, а й підтримки психологічної стійкості та когнітивної продуктивності. Коучингові сесії, які проводяться зі студентами, часто можуть виходити за межі зосередження на академічній успішності до фокусу на життєвих цілях студентів, покращення їх добробуту й психічного здоров'я. Зроблено висновок, що освітній коучинг підвищує академічну стресостійкість, заохочує академічну та внутрішню мотивацію студентів, а відтак застосування його в освітньому процесі має позитивний ефект.

Ключові слова: коучинг; освіта; академічна мотивація; зменшення навчального стресу; в умовах війни.

Постановка проблеми. Широкомасштабне вторгнення Росії, розпочате 24 лютого 2022 р., спричинило комплекс серйозних проблем в українській освіті. Насамперед це стосується вимушеного переміщення значної кількості населення України, руйнування й пошкодження закладів освіти внаслідок воєнних дій. Очевидним негативним наслідком стало зниження рівня ефективності та якості освіти і низка психологічних факторів, які зменшують бажання здобувати освіту, зокрема, порушується здатність та мотивація до навчання, збільшується навчальний стрес.

У реаліях війни, у викладачів активізувалося завдання не лише сформувати у здобувачів освіти конкретні професійні компетенції (професійні знання уміння та навички), але й розвинути навички, які допоможуть легше адаптуватися до нових реалій життя, стійко та впевнено вирішувати життєві виклики, самостійно приймати рішення, коригувати за необхідності цілі і задачі, вміти підвищити

самоефективність та стресостійкість, не зупинятися на невдачах і перешкодах, а розцінювати їх як можливість набуття життєвого досвіду.

На тлі ризиків та викликів, спричинених війною зростатиме затребуваність національною економікою фахівців, спроможних швидко навчатися, опановувати нові уміння й навички, змінювати індивідуальну траєкторію трудової діяльності. Окрім того, значний попит на сучасному ринку праці, мають навички, які не стосуються суто професійних компетенцій, а є комплексом надпрофесійних неспеціалізованих навичок – відповідальність, управління часом, здатність до роботи в команді, навички лідерства та соціального впливу, емоційний інтелект, гнучкість, адаптивність тощо (Іщенко & Карпенко, 2022).

Воєнні дії стали поштовхом для зміни принципів викладання. Учителі вкотре усвідомили, що тепер їхня сила не у вмінні розповісти те, що учні можуть і без них послухати або почитати в інтернеті, а в умінні підтримати та запалити жагу до знань, мотивувати, допомогти знайти свій талант, стати опорою. Ці навички виявились у край необхідними для учнів та студентів в умовах війни і є надзвичайно важливими в майбутньому (Білас, 2022).

Сучасна технологія, яку створили для розвитку можливостей людей і команд, задля досягнення задалегідь узгоджених цілей та докорінної зміни моделей поведінки, що призводить до виявлення внутрішніх можливостей особистості, покращення когнітивної стійкості називається «коучинг» (Пащенко та ін., 2019). Коучинг дозволяє максимально розкрити потенціал людини, виявити ще нереалізовані її ресурси, допомагає досягати певної мети, підвищувати рівень ефективності роботи, розвиватися, творити, пізнавати межі своїх здібностей і поліпшувати якість життя в цілому (Відлацька, 2018). Крім допомоги студентам у досягненні академічних цілей, коучинг в освітньому процесі може поліпшити самопочуття, стресостійкість, підвищити надію, розвинути впевненість у собі, підвищити емоційний інтелект, підтримати розвиток лідерства та ін., що в сучасних українських реаліях є надважливою і актуальною проблемою.

Аналіз останніх досліджень. За останнє десятиліття освітній коучинг пережив період стійкого зростання. Школи, коледжі та університети в різних країнах світу запроваджують коучингові сесії, а одним з важливих та інноваційних підходів у формуванні та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників є саме коучинговий підхід. Тож дослідницька база з цього питання постійно зростає, а різні теоретичні основи та практичні аспекти освітнього коучингу стають предметом вивчення зарубіжних та вітчизняних учених. Для нашого дослідження важливе значення мають концептуальні підходи, методологічні і методичні засади технологій коучингу, обґрунтовані в працях Дж. Уйтмора (Whitmore, 2017) – сутність, принципи коучингу, коучинг на практиці; К. Толл (Toll, 2018) – моделі освітнього коучингу, фази циклу, характеристика ефективних коучингових сесій; К. Кі, К. Андерсона, В. Дірнінга, Е. Гарріса, Ф. Шустера (Kee et al., 2010); К. ван Нівербург (van Nieuwerburgh, 2012) – вплив коучингу на покращення академічних результатів; Дж. Найт та К. ван Нівербург (Knight & van Nieuwerburgh, 2012) – освітній коучинг на практиці та ін. Наукові розвідки з проблеми освітнього коучингу здійснюють і вітчизняні науковці О. Нежинська, В. Тименко (Нежинська & Тименко, 2017) – сутність коучингу, характеристика процесу, основні технології та інструменти коучингу; О. Хмельницька (Хмельницька, 2017); С. Шевчук та О. Шевчук (Шевчук & Шевчук, 2016) – коучинг у концепції сучасної вищої освіти; А. Фарина, Г. Єрко, О. Галан, І. Ковальчук, О. Казмірчук, О. Курчаба (Фарина та ін. 2019) – використання технології коучингу в освітньому закладі; Г. Поберезська (Поберезська, 2018), Г. Іванова (2019) – коучинг як інноваційна педагогічна технологія; Т. Семегин, В. Кучер (Семегин & Кучер, 2021) – використання коучингу у формуванні комунікативної компетентності студентів; О. Єфімова, С. Жицька (Єфімова & Жицька, 2017) – коучинг у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів; В. Сидоренко (Сидоренко, 2021) – педагогічний коучинг в умовах управління децентралізацією освіти та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових робіт, присвячених освітньому коучингу, питання використання технологій коучингу для зменшення навчального стресу та покращення академічної мотивації студентів під час війни мало досліджувалося.

Мета дослідження – обґрунтувати ефективність застосування освітнього коучингу для зменшення навчального стресу та покращення академічної мотивації студентів в умовах війни.

Виклад основного матеріалу. У результаті війни будь-яка система освіти зазнає як прямих, так і довготривалих негативних впливів, серед яких, зниження рівня ефективності та якості освіти; зниження якості та актуальності вищої освіти, зниження ефективності проведення досліджень, продукування інновацій; психологічні проблеми, зокрема посттравматичний стрес та відмова повертатися до навчання, порушення здатності та мотивації до навчання, психічного здоров'я учнів тощо (Локшина та ін., 2022).

Дослідники, які вивчали вплив збройних конфліктів на освіту, також акцентують на низці психологічних змін, до яких передусім відносять: 1) небажання/відмову учнів повертатися до навчання (пропущені роки навчання, адаптація до нового середовища); 2) ментальні та психічні розлади, які мають такі симптоми посттравматичного стресу, як емоційна нестабільність, проблеми зі сном та нічні жахіття, замкнутість та підозрливість, дратівливість, агресивність, тривожне збудження, втрата здатності зосереджуватися, пасивність, депресія, параноя, підвищення ризику суїциду (Cano, and Cervantes-Duarte, 2016).

На жаль, війна, розпочата росією, докорінно змінила і життя всіх українських дітей і молоді. Серед психологічних труднощів учнів/студентів в Україні в умовах війни найчастіше респондентами називалося:

- 84% складно зосередитися на навчанні;
- 39% борються з «провиною вцілілого»;
- 23% переживають відчуття недоречності навчання – хоч і визнають його важливість загалом та в майбутньому (Vectr, 2022).

Результати опитування, проведеного дослідницькою компанією Gradus Research, показують, що кожна десята дитина віком до 18 років (16%) після початку війни страждають на порушення пам'яті, уваги та здатності навчатися. Більше половини опитаних (56%) заявили, що навчаються в тому ж навчальному закладі, що і до війни; 13% – навчаються в іншому навчальному закладі, 30% – не навчаються. За оцінками ЮНІСЕФ, половина з 7,5 млн. українських дітей була змушена залишити звичне життя, а 2 млн. виїхали за межі України – це наймасовіше переміщення неповнолітніх через військові дії з часів Другої світової (Gradus Research, 2022).

Отже, війна завдає серйозної та довготривалої шкоди як системі освіти, суспільству в цілому, так і кожному окремому здобувачеві освіти. Важко залишатися продуктивним і знаходити сили, коли країна знаходиться у стані збройного конфлікту, і щодня зазнаються і переживаються втрати.

Міністерство освіти і науки України повідомляє, що одним із важливих пріоритетів в діяльності закладів освіти є забезпечення психологічної стійкості учасників освітнього процесу, які страждають від російської воєнної агресії (МОН, 2022). У цьому контексті освітній (або академічний) коучинг може стати частиною ініціатив не тільки з професійного розвитку та підготовки в освітніх організаціях (школах, коледжах та університетах), а й підтримки психологічної стійкості та когнітивної продуктивності.

Дослідження Dulagil, Green, & Ahern (2016) свідчить, що окрім допомоги студентам у досягненні академічних цілей та покращенні академічної успішності, коучинг в освітньому процесі може поліпшити самопочуття, підвищити емоційний інтелект, життєстійкість та стресостійкість, надію, розвинути впевненість у собі, підтримати розвиток лідерства, що в сучасних українських реаліях є надважливою і актуальною проблемою.

Зростаючий інтерес до коучингу в освіті підтверджується збільшенням кількості досліджень, які свідчать про те, що коучинг є ефективним заходом для студентів і педагогічного персоналу в освітньому контексті.

Коучингові сесії (coaching intervention), які проводяться зі студентами, часто можуть виходити за межі зосередження на академічній успішності до фокусу на життєвих цілях студентів, їх покращення добробуту а й покращення психічного здоров'я. Так, наприклад, Green, Grant, & Rynsaardt (Green et al., 2007) виявили, що студенти, які використовували технології коучингу,

відчули значне підвищення рівня когнітивної стійкості та надії. Учасники також відчули значне зниження рівня депресії.

Отримані дані Dulagil, Green, & Ahern (2016) також показують, що освітній коучинг ефективний щодо академічної мотивації студентів (*academic motivation*), мотивації, орієнтованої на позитивне сприйняття помилки (*error-oriented motivation*) та навчального стресу (*educational stress*). Подібні результати можна побачити в попередніх дослідженнях, проведених Ames (1990), Karabacak (2010). У дослідженні, проведеному Hawkins (2008), підкреслюється, що коучинг сприяє мотивації співробітників.

Вважається, що академічна мотивація є фактором, що впливає на різні результати студентів коледжів та університетів. Мотивація є одним із найважливіших джерел сили, що визначає спрямованість, інтенсивність і детермінованість поведінки студента в навчально-викладацькому процесі і досягнення академічних цілей. На практиці мотивація також відома як академічна залученість і визначена як найвпливовіший фактор, що впливає на успішність студентів (Baron & Harackiewicz, 2001). Академічна активність є проявом академічної мотивації щодо участі в навчальній діяльності чи виконанні академічних завдань, на яку впливає те, наскільки студенти вважають, що навчальна діяльність відповідає їхнім психологічним потребам (Koynuncuoğlu, 2021). Також академічна мотивація позитивно впливає на адаптацію та благополуччя студентів (Vansteenkiste, Zhou, Lens & Soenens, 2005).

Результати досліджень Grant (2006), Grant, Curtaine & Burton (2009) підтверджують, що освітні коучингові програми ефективно працюють і з мотивацією, орієнтованої на позитивне сприйняття помилки. Навчання на помилках має спонукати студента приймати помилки, наполегливо вивчати отримані з них уроки, і рухатися вперед, взявши на себе відповідальність за їхнє породження. Відтак, помилку слід сприймати як можливість покращити як свої знання і навички (Keith & Frese, 2005).

Академічне навчання є одним із найважливіших джерел стресу серед молодих студентів у багатьох країнах світу. Недостатня успішність, екзамени та навчальне навантаження сприяють появі академічного стресу серед студентів. Молоді українці переживають академічний стрес набагато сильніше через загальну стресову ситуацію в країні на тлі війни. До стресових факторів додається загроза життю і здоров'ю, небезпека близьких, зміна звичного укладу життя, зміна житлових умов, адаптація до нових реалій, психологічні та інформаційні навантаження. Стани апатії, розчарування, безсиля, беззмістовності, переживання, тривога, депресія тощо. Як зазначають психологи, від стресу в людей погіршується пам'ять, насамперед – короткострокова, зменшується уважність, вони роблять більше помилок (Шиканова, 2022). Освітній коучинг може бути ефективним у боротьбі з навчальним стресом, що підтверджується дослідженнями Tang & Westwood (2007), Li (2008).

Отже, освітній коучинг сприяє академічній та внутрішній мотивації, зменшенню академічного стресу, що, зі свого боку, підвищує академічну успішність студентів.

Освітній коучинг як підхід до розвитку ґрунтується на гуманістичній психології та зосередженні на навчанні та викладанні, орієнтованому та студентів. Водночас він ґрунтується і на позитивній психології, у центрі якої знаходиться позитивний потенціал людини (як індивіда і як члена різних людських спільнот). Такі підходи формують культуру навчання, де студенти беруть активну роль у власному розвитку, а вчителі більш відіграють роль підтримки, фасилітації (сприяння, заохочення), мотивації. Викладачам не обов'язково бути експертами з контенту з усіх можливих предметів, вони можуть допомагати студентам створити простір для експериментів, ітерації та інтелектуального ризику (Kops, 2014).

Головне завдання учителя-коуча – надихнути студентів на роботу з вивчення того чи іншого предмета, з пошуку важливої інформації в інших галузях науки, знайти мотивацію для кожного навчачися, повірити у власні сили. Цьому сприяє, насамперед, встановлення особливих відносин між учителем-коучем та студентом, побудованих на довірі, партнерстві, взаємоповазі; по-друге, створення середовища підтримки для учня, де всі зацікавлені в його успіхах і беззаперечно вірять у позитивний результат його зусиль.

Leonard (1999), засновник Міжнародної Федерації Коучингу (International Coach Federation – ICF), сформулював, ким має бути коуч для клієнта:

- партнер у досягненні особистісних та професійних цілей;
- захисник під час життєвих негараздів;
- тренер навичок комунікації;
- відбивач негативу в процесі прийняття рішення;
- ваша мотивація, коли потрібно бути сильним;
- ваша безумовна підтримка, коли вам нанесли удар;
- наставник у процесі особистісного розвитку;
- співторець у реалізації видатного проєкту;
- маяк під час шторму;
- будильник, коли ви не чуєте свого внутрішнього голосу.

Борова (2011) виділяє основні принципи, на яких базується освітній коучинг: гуманістичний, безперервної освіти, партнерства, оптимістичний погляд на людину, принцип унікальності людини, принцип адаптивності, принцип постійного підвищення компетенції, принцип моніторингу, принцип кооперації, принцип спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату та принцип відкритості.

Його *провідною ідеєю* є безперервний процес розвитку, вдосконалення, розкриття потенціалу особистості для досягнення максимального результату. Іншими словами – виявити та реалізувати потенціал особистості; навчити використовувати всі можливі ресурси для досягнення успіху; знаходити оптимальний варіант дії, що дає змогу при мінімальних зусиллях досягати максимального результату.

Серед основних ідей *концепції освітнього коучингу* зазначають такі:

- розвиток особистості як пріоритетний напрям в освіті;
- розкриття потенціалу студента для максимального його використання;
- підвищення рівня продуктивності та якості академічної діяльності;
- допомога у визначенні академічних проблем, передбачувані перешкоди на шляху до успіху, керуванні, пошуку власних рішень або просування у будь-якій складній ситуації (зокрема управління часом, прокрастинація, підготовка до іспиту);
- допомога у розвитку нових компетентностей та навичок (зокрема навичок у вирішенні проблем);
- допомога, підтримка, мотивація у навчанні, сприяння зацікавленості у здобутті знань, умінь для досягнення власних цілей;
- підтримка в подоланні значущих академічних невдач та розчарувань, що впливають на мотивацію і прихильність
- заохочення та підтримка створених студентом рішень, допомога відшукувати оптимальні способи, що дають задоволення вже під час їх пошуку;
- збільшення конструктивних ідей: коучинг створює атмосферу, яка заохочує до виникнення конструктивних пропозицій без побоювань, що їх буде висміяно, позитивний обмін ідеями, думками;
- мобільність, швидка й ефективна реакція в критичних ситуаціях;
- постійна діагностика та моніторинг освітнього процесу, що дає змогу враховувати і прогнозувати зміни, які відбуваються в результаті впровадження інноваційних програм і технологій;
- значна гнучкість і адаптивність до змін: в умовах кризи компетентностей, зростаючої конкуренції на ринку освітніх послуг зможе вижити лише гнучкий і адаптивний педагог, готовий до впровадження освітніх інновацій, неперервного розвитку педагогічної майстерності;
- допомога у розкритті внутрішнього потенціалу особистості;
- допомога студенту відшукати й отримати доступ до інших ресурсів з метою навчання і розвитку (наприклад, доступ до джерел інформації, інших фахівців);

- допомога у використанні внутрішніх ресурсів студента: коучинг відкриває багато не виявлених раніше талантів;
- стала мотивація до навчання протягом життя: коучинг передбачає швидке навчання «без відриву від виробництва», причому цей процес дає радість і задоволення та ін. (Борова, 2011; Сидоренко, 2021).

Whitmore (2017), творець популярної моделі коучингу GROW, серед інших, виділяє наступні переваги застосування коучингу:

- поліпшення продуктивності діяльності;
- навчання, яке надає почуття радості та задоволення;
- поліпшення взаємовідносин у колективі;
- висока еластичність і адаптивність до змін.

Освітній коучинг спрямований на постійний професійний розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу, а його мета – учити вчитися, допомагати студенту самостійно засвоювати нові знання, уміння та навички. Академічні помилки використовуються як матеріал для подальшого розвитку, студент може спостерігати свої помилки з іншого боку, створювати план їх виправлення, і в результаті навчається усвідомлено реагувати на різні ситуації; його запитання спрямовано на пошук вирішення, а не на усунення проблеми. Коучинг заохочує людину самостійно відшукувати рішення і способи досягнення цілей.

Важливими умовами формування особистості вихованця у процесі застосування технології коучингу є професійна компетентність викладача і свідоме, мотивоване, відповідальне ставлення студента. Коучинг, насамперед, передбачає партнерство студента з вчителем-коучем та спільну відповідальність за результати цієї діяльності, що ґрунтуються на баченні майбутнього успішного результату. Викладач як коуч повинен формувати та підтримувати сприятливі соціально-психологічні умови для спільної діяльності (Поберезьська, 2018).

Серед функцій коучингу, які впливають на підвищення академічної мотивації та зменшення стресу, зазначаються такі: *мотивуюча* (сприяє досягненню визначених учасником освітнього процесу цілей), *фасилітативна* (допомагає включити студента у спільне орієнтування, розділити з ним ряд функцій з метою створення умов для пробудження інтересу до предмету і виникнення реальних змістовних мотивів навчання, також сприяє прийняттю й переживанню радощів від комунікацій і позитивних змін), *адаптаційна* (дає змогу учасникам освітнього процесу швидко пристосовуватись до мінливих умов навколишнього середовища), *креативна* (дає змогу учасникам освітнього процесу виявляти ініціативу, генерувати нові ідеї, приймати креативні рішення відшукувати способи вирішення поставлених завдань, відповідати за них), *партнерська* (забезпечує встановлення особливих відносин між учителем-коучем та студентом, побудованих на діалозі, довірі, взаємоповазі). Так завдяки перерахованим функціям, коучинг мотивує до навчання, підтримує та запалює жагу до знань, допомагає знайти свій талант; створює атмосферу, яка стимулює креативність, генерацію нових ідей; дає змогу підтримати адаптивність до змін; є надійним фундаментом корпоративної культури, оскільки проявляється через підтримку, співпрацю та партнерство; допомагає студенту набути нових конкурентних переваг.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Війна посилила й розширила виклики, які вже постали перед освітою через епідемію COVID-19. Основна мета для української освітньої системи – це, насамперед, гарантування безпеки та захисту здобувачів, викладачів, персоналу в умовах надзвичайних ситуацій та воєнних дій, налагодження ефективного процесу безперервності освіти на всіх освітніх рівнях. Однак ставку треба робити не на академічні знання, а на якісну комунікацію зі студентами, висвітлення актуальних тем, психологічну підтримку, формування довіри викладача і студента, створення безпечного освітнього онлайн-середовища, розвиток креативності особистості студента. Саме гуманне ставлення до студента, повага його особистості (індивідуальних особливостей, прагнень, думок) і сприяння її гармонійному розвитку; студентоцентричне навчання та орієнтація на особистість в освітньому процесі; віра в здатність студента

до самоактуалізації, руху вперед та вирішення поточних проблем може зменшити академічний стрес та підвищити мотивацію до навчання в умовах війни.

Освітній коучинг успішно надає студентам цінні навички встановлення цілей, прагнення та досягнення. Він також допомагає формувати у студента впевненість у собі, віру в власні можливості, адекватну самооцінку, що є підґрунтям високої навчально-пізнавальної мотивації. Окрім того, встановлює особливі відносини між учителем-коучем та студентом, побудовані на діалозі, довірі, партнерстві, взаємоповазі, унікальності особистості; створює середовище підтримки для студента, де всі зацікавлені в його успіхах і беззаперечно вірять у позитивний результат його зусиль. Освітній коучинг – це також і засіб сприяння, допомоги особистості в пошуку її власних рішень в складній для неї ситуації; технологія, що дозволяє переміститися із зони проблеми в зону ефективного рішення.

Освітній коучинг підвищує академічну стресостійкість, заохочує академічну та внутрішню мотивацію студентів, а відтак застосування його в освітньому процесі має позитивний ефект.

Подальшими напрямками досліджень вбачаємо вивчення особливостей коучингового процесу, технік та інструментів коучингу, необхідних для зменшення стресу та посилення мотивації учнів/студентів до навчання.

Використані джерела

- Білас, Л. (2022, 17 червня). Навчатись завжди: як зміниться українська освіта після війни. <https://mind.ua/openmind/20242872-navchatis-zavzhdi-yak-zminitsya-ukrayinska-osvita-pislya-vijni>
- Борова, Т. (2011). Концепція освітнього коучингу. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*, 12, 12–16. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-12/11btaecc.pdf>
- Відлацька, О.С. (2018). Педагогічний коучинг як технологія професійного розвитку керівника гуртка в системі позашкільної освіти. <https://vseosvita.ua/library/pedagogicnij-koucing-ak-tehnologia-profesijnogo-rozvitku-kerivnika-gurtka-v-sistemi-pozashkilnoi-osviti-94477.html>
- Єфімова, О.М., Жицька С.А. (2017). Коучинг як складова особистісно-орієнтованого навчання у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів. *Науковий огляд*, 4(36). <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1185>
- Іванова, Г.І. (2019). Використання коучингу як інноваційної технології для формування вмінь і навичок оптимальної організації розумової праці. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 66(1). <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.35>
- Іщенко, А., Карпенко, М. (2022, 1 Червня). Українська система вищої освіти в умовах воєнної агресії РФ: проблеми й перспективи розвитку. *Національний інститут стратегічних досліджень*. <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voennoyi-ahresiyi-rf-problemy-y>
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- МОН. (2022). Про забезпечення психологічного супроводу учасників освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/2022/Vykhovna.robota/30.03.22/Lyst.MON-1.3737-22.vid.29.03.2022-Pro.zabezp.psykholoh.suprovodu.uchasn.osv.protsesu.pdf>
- Нежинська, О.О., Тименко, В.М. (2017). *Основи коучингу: навчальний посібник*. ТОВ «ДІСА ПЛЮС».
- Пашенко О., Сокол, Л., Харченко, Н. (2019). *Коучинг- сесії для педагогів*. Шкільний світ.
- Поберезька, Г. Г. (2018). Коучинг як педагогічна технологія студентоцентричного навчання у ВНЗ. *Технологія і техніка друкарства*, 4(58), 99–107. [https://doi.org/10.20535/2077-7264.4\(58\).2017.126891](https://doi.org/10.20535/2077-7264.4(58).2017.126891)
- Семегин, Т.С., Кучер, В.В. (2021). Використання коучингу під час формування іншомовної комунікативної компетентності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 75(3). <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.10>
- Сидоренко, В.В. (2021). *Діяльність школи педагогічного коучингу в умовах управління децентралізацією освіти в Україні*. Вісник післядипломної освіти, 16(45), 173–193. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-16\(45\)-173-193](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-16(45)-173-193)

- Фарина, А. С., Єрко, Г. І., Галан, О. М., Ковальчук, І. Л., Казмірчук, О. А., & Курчаба, О. Є. (2019). Педагогічний коучинг в сучасному освітньому закладі. *Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею, гімназії»*, 20(6). <https://director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/260>
- Хмельницька, О. (2017). Коучинг як сучасна технологія підвищення ефективності навчального процесу. *Young Scientist*, 6(46), 315–319. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/71.pdf>
- Шевчук, С.П., та Шевчук, О.С. (2016). Коучинг як метод навчання студентів у контексті реформування вищої освіти України. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*, 269(257), 62–65.
- Шиканова, А. (2022, Квітень 2). Стрес під час війни переживає кожен мешканець України: як допомогти собі «зібратися». <https://www.rbc.ua/ukr/stylar/stress-vremya-voyny-perezhivaet-kazhdyy-zhitel-1648924649.html>
- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20.3.12>
- Dulagil, A., Green, S., & Ahern, M. (2016). Evidence-based coaching to enhance senior students' wellbeing and academic striving. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 131–149. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.426>
- Gradus Research. (2022, Квітень 26-27). Як війна змінила життя українських дітей – опитування. <https://gradus.app/uk/open-reports/>
- Grant, A.M. (2006). A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 12-22.
- Grant, A.M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407.
- Green, L.S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Hawkins, P. (2008). The coaching profession: Some of the key challenges. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(1), 28-38.
- Karabacak, K. (2010). The effects of academic coaching on students' academic performances. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 81-94.
- Kee, K. M., Anderson, K. A., Deaming, V. S., Harris, E. & Shuster, F. A. (2010). *Results coaching: The new essentials for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93, 59-69.
- Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112.
- Kops, W. (2014). Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 40(2), 1–2. <https://doi.org/10.21225/D5H89X>
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 125–143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1694>
- Leonard, Thomas J. (1999). *Becoming A Coach: The Coach U Approach*. Coach Univ.
- Li, H., & Zhang, Y. (2008). Factors predicting rural Chinese adolescents' anxieties, fears and depression. *School Psychology International*, 29, 376-384. <https://doi.org/10.1177/0143034308093676>
- Tang, N. Y. Y., & Westwood, P. (2007). Worry, general self-efficacy and school achievement: An exploratory study with Chinese adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17, 68-80. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.68>
- Toll, Cathy A. (2018). *Educational Coaching: A Partnership for Problem Solving*. ASCD.
- van Nieuwerburgh, C. (Ed.). (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. Karnac Books.

- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468-483.
- Vectr. (2022, Квітень 22). *Психологічні труднощі, мотивація та відновлення. Як викладати в умовах війни*. Retrieved July 29, 2022, from <https://vectr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-vijni-139460/>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The principles and practice of high-performance leadership*. Nicholas Brealey. https://coachinghataroknelkul.hu/wp-content/uploads/2019/03/A-k%c3%b6nyv-_Coaching-for-Performance.pdf

References

- Ames, C. A. (1990). Motivation: What teachers need to know? *Teachers College Record*, 91(3), 409-421.
- Barron, K. E., & Harackiewicz, J. M. (2001). Achievement goals and optimal motivation: Testing multiple goal models. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(5), 706-722.
- Bilas, L. (2022, July 17). Navchatys zavzhdy: yak zminytsia ukrainska osvita pislia viiny. <https://mind.ua/openmind/20242872-navchatis-zavzhdi-yak-zminitsya-ukrayinska-osvita-pislya-vijni>
- Borova, T. (2011). Kontsepsiia osvitnoho kouchynhu. *Pedahohika, psykholohiia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu*, 12, 12-16. <https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2011-12/11btaecc.pdf>
- 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. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.12>
- Dulagil, A., Green, S., & Ahern, M. (2016). Evidence-based coaching to enhance senior students' wellbeing and academic striving. *International Journal of Wellbeing*, 6(3), 131-149. <https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.426>
- Faryna, A. S., Yerko, H. I., Halan, O. M., Kovalchuk, I. L., Kazmirchuk, O. A., & Kurchaba, O. Ye. (2019). Pedahohichni kouchynh v suchasnomu osvitnomu zakladi. *Vseukrainskyi naukovo-praktychnyi zhurnal «Dyktor shkoly, litseiu, himnazii»*, 20(6). <https://director.npu.edu.ua/index.php/dslg/article/view/260>
- Gradus Research. (2022, Kvitenn 26-27). Yak viina zminyla zhyttia ukrainskykh ditei – opytuvannia. <https://gradus.app/uk/open-reports/>
- Grant, A.M. (2006). A personal perspective on professional coaching and the development of coaching psychology. *International Coaching Psychology Review*, 1(1), 12-22.
- Grant, A.M., Curtayne, L., & Burton, G. (2009). Executive coaching enhances goal attainment, resilience and workplace well-being: A randomised controlled study. *Journal of Positive Psychology*, 4(5), 396-407.
- Green, L.S., Grant, A. M., & Rynsaardt, J. (2007). Evidence-based life coaching for senior high school students: Building hardiness and hope. *International Coaching Psychology Review*, 2(1), 24-32.
- Hawkins, P. (2008). The coaching profession: Some of the key challenges. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 1(1), 28-38.
- Ishchenko, A., Karpenko, M. (2022, 1 Chervnia). Ukrainska systema vyshchoi osvity v umovakh voiennoi ahresii RF: problemy y perspektyvy rozvytku. *Natsionalnyi instytut stratehichnykh doslidzhen*. <https://niss.gov.ua/news/statti/ukrayinska-systema-vyshchoyi-osvity-v-umovakh-voenyoi-ahresiyi-rf-problemy-y>
- Ivanova, H.I. (2019). Vykorystannia kouchynhu yak innovatsiinoi tekhnolohii dlia formuvannia vmin i navychok optymalnoi orhanizatsii rozumovoi pratsi. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 66(1). <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.66-1.35>
- Karabacak, K. (2010). The effects of academic coaching on students' academic performances. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(20), 81-94.
- Kee, K. M., Anderson, K. A., Deaming, V. S., Harris, E. & Shuster, F. A. (2010). *Results coaching: The new essentials for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Keith, N., & Frese, M. (2008). Effectiveness of error management training: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 93, 59-69.
- Khmelnitska, O. (2017). Kouchynh yak suchasna tekhnolohiia pidvyshchennia efektyvnosti navchalnoho protsesu. *Young Scientist*, 6(46), 315-319. <http://molodyvcheny.in.ua/files/journal/2017/6/71.pdf>
- Knight, J. & van Nieuwerburgh, C. (2012). Instructional coaching: A focus on practice. *Coaching: An International Journal of Theory, Research and Practice*, 5(2), 100-112.

- Kops, W. (2014). Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 40(2), 1–2. <https://doi.org/10.21225/D5H89X>
- Koyuncuoğlu, Ö. (2021). An investigation of academic motivation and career decidedness among university students. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(1), 125–143. <https://doi.org/10.46328/ijres.1694>
- Leonard, Thomas J. (1999). *Becoming A Coach: The Coach U Approach*. Coach Univ.
- Li, H., & Zhang, Y. (2008). Factors predicting rural Chinese adolescents' anxieties, fears and depression. *School Psychology International*, 29, 376–384. <https://doi.org/10.1177/0143034308093676>
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- MON. (2022). Pro zabezpechennia psykholohichnoho suprovodu uchasnykiv osvitnoho protsesu v umovakh voiennoho stanu v Ukraini. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/pozashkilna/2022/Vykhovna.robota/30.03.22/Lyst.MON-1.3737-22.vid.29.03.2022-Pro.zabezp.psykholoh.suprovodu.uchasn.osv.protsesu.pdf>
- Nezhynska, O.O., Tymenko, V.M. (2017). *Osnovy kouchynhu: navchalnyi posibnyk*. TOV «DISA PLIuS».
- Pashchenko O., Sokol, L., Kharchenko, N. (2019). *Kouchynh- sesii dlia pedahohiv*. Shkilnyi svit.
- Poberezska, H. H. (2018). Kouchynh yak pedahohichna tekhnolohiia studentotsentrychnoho navchannia u VNZ. *Tekhnolohiia i tekhnika drukarstva*, 4(58), 99–107. [https://doi.org/10.20535/2077-7264.4\(58\).2017.126891](https://doi.org/10.20535/2077-7264.4(58).2017.126891)
- Semehyn, T.S., Kucher, V.V. (2021). Vykorystannia kouchynhu pid chas formuvannia inshomovnoi komunikatyvnoi kompetentnosti studentiv. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 75(3). <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2021.75-3.10>
- Shevchuk, S.P., ta Shevchuk, O.S. (2016). Kouchynh yak metod navchannia studentiv u konteksti reformuvannia vyshchoi osvity Ukrainy. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnogo universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu "Kyievo-Mohylianska akademiia"*, 269(257), 62–65.
- Shykanova, A. (2022, April 2). Stres pid chas viiny Perezhyvaie kozhen meshkanets Ukrainy: yak dopomohty sobi «zibratysia». <https://www.rbc.ua/ukr/styler/stress-vremya-voyny-perezhivaet-kazhdyy-zhitel-1648924649.html>
- Sydorenko, V.V. (2021). Diialnist shkoly pedahohichnoho kouchynhu v umovakh upravlinnia detsentralizatsiieiu osvity v Ukraini. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity*, 16(45), 173–193. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-16\(45\)-173-193](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2021-16(45)-173-193)
- Tang, N. Y. Y., & Westwood, P. (2007). Worry, general self-efficacy and school achievement: An exploratory study with Chinese adolescents. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17, 68–80. <https://doi.org/10.1375/ajgc.17.1.68>
- Toll, Cathy A. (2018). *Educational Coaching: A Partnership for Problem Solving*. ASCD.
- van Nieuwerburgh, C. (Ed.). (2012). *Coaching in education: Getting better results for students, educators, and parents*. Karnac Books.
- Vansteenkiste, M., Zhou, M., Lens, W., & Soenens, B. (2005). Experiences of autonomy and control among Chinese learners: Vitalizing or immobilizing? *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 468–483.
- Vctr. (2022, April 22). *Psykholohichni trudnoshchi, motyvatsiia ta vidnovlennia. Yak vykladaty v umovakh viiny*. Retrieved July 29, 2022, from <https://vctr.media/ua/yak-vikladati-v-umovah-viiny-139460/>
- Vidlatska, O.S. (2018). Pedahohichnyi kouchynh yak tekhnolohiia profesiinoho rozvytku kerivnyka hurtka v systemi pozashkilnoi osvity. <https://vseosvita.ua/library/pedagogicnij-koucing-ak-tehnologia-profesijnogo-rozvytku-kerivnyka-gurtka-v-sistemi-pozashkilnoi-osviti-94477.html>
- Whitmore, J. (2017). *Coaching for Performance: The principles and practice of high-performance leadership*. Nicholas Brealey. https://coachinghataroknelkul.hu/wp-content/uploads/2019/03/A-k%3%b6nyv-_Coaching-for-Performance.pdf
- Yefimova, O.M., Zhytska S.A. (2017). Kouchynh yak skladova osobystisno-orientovanoho navchannia u profesiinii pidhotovtsi studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv. *Naukovyi ohliad*, 4(36). <https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/1185>

Olena Antonyuk, *Postgraduate student of the Department of Banking, Odessa National Economic University, Odessa, Ukraine.*

Research interests: *coaching, innovative technologies in education, pedagogical innovations, ensuring the quality of education.*

ACADEMIC COACHING FOR REDUCING EDUCATIONAL STRESS AND INCREASING ACADEMIC MOTIVATION OF STUDENTS DURING THE WARTIME: THEORETICAL ASPECT

The article is devoted to the problem of using coaching in education. The purpose of the study is to confirm the effectiveness of the use of academic coaching for reducing educational stress and improving academic motivation of students in wartime conditions. Russia's large-scale invasion of Ukraine caused a complex of serious problems in Ukrainian education. An obvious negative consequence was a decrease in the level of efficiency and quality of education and a number of psychological factors that reduce the desire to get an education, in particular, the ability and motivation to study are impaired, and educational stress is increased. One of the critical priorities in the activities of Ukrainian educational institutions is to ensure the psychological stability of participants in the educational process who suffer from russian military aggression. In this context, academic coaching can become part of initiatives not only for professional development and training but also for supporting psychological resilience and cognitive productivity. Coaching sessions with students can often go beyond focusing on academic performance to focusing on the student's life goals, improving their well-being and mental health. Academic coaching successfully provides students with valuable goal-setting, aspiration and achievement skills. It also helps to form a student's self-confidence, belief in his capabilities, and adequate self-esteem, which is the basis of high academic and cognitive motivation. In addition, it establishes a special relationship between a teacher-coach and a student, built on dialogue, trust, partnership, mutual respect, and individual uniqueness; creates a supportive environment for a student, where everyone is interested in his success and undeniably believes in the positive result of his or her efforts. Academic coaching is also a means of facilitating and helping an individual in finding his/her solutions in a difficult situation; a technology that allows moving from the problem area to the effective solution area. It was concluded that educational coaching increases educational stress resistance, and encourages academic and internal motivation of students. Therefore, its application in the educational process has a positive effect.

Keywords: academic coaching; education; academic motivation; reduction of educational stress; in wartime conditions.



Богдан Здольник – викладач кафедри міжнародних відносин та туризму Навчально-наукового інституту міжнародних відносин, здобувач III курсу аспірантури спеціальності 015 «Професійна освіта» кафедри психології та педагогіки Навчально-наукового інституту лінгвістики та психології ПЗВО «Київський міжнародний університет», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: педагогіка; компаративістика у сфері вищої освіти; моделювання освітнього середовища закладу вищої освіти; методики підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «Туризм».

✉ bogdan.zolnyk96@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-1043-1272>

УДК 37.378+37.02+37.07

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-55-67>

АНАЛІЗ ОСВІТНІХ КОМПОНЕНТ ІТАЛІЙСЬКИХ ТА УКРАЇНСЬКИХ ЗВО ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ТУРИЗМ»

Анотація. Здійснено компаративний аналіз освітніх компонент італійських (Римський університет «Ла Сapiєнца» (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza»); Римський університет «Тор Вергата» (Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»); Генуезький університет (Università degli studi di Genova); Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia); Катанійський університет (Università degli Studi di Catania) та українських (Національний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка) ЗВО, які здійснюють підготовку фахівців зі спеціальності «Туризм». Встановлено основні відмінності у провадженні підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, з-поміж яких: терміни навчання ОКР «Бакалавр» в Італії та Україні; назви та цілі ОП в італійських та українських ЗВО; освітні вектори навчальних дисциплін ОП; блоки навчальних дисциплін; специфіка здійснення практичної підготовки студентів; можливості подальшого працевлаштування випускника спеціальності «Туризм».

Ключові слова: спеціальність «Туризм»; загальноуніверситетський рейтинг; фахівець; сфера туризму; бакалавр; освітні програми; практична підготовка.

Постановка проблеми в цілому та її зв'язок із важливими науково-практичними завданнями. Італія є однією з найвідвідуваніших туристами держав світу, що зумовлено кореляцією успішного розвитку галузі туризму в державі з конкурентоспроможною фаховою підготовкою майбутніх фахівців – менеджерів з туризму. Відповідно освітня підготовка здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Туризм» чітко визначена італійськими ЗВО згідно з вимогами освітніх програм, їхніх цілей, освітніх векторів, що закладені в навчальний план з урахуванням освітніх компонент, та дають змогу набути необхідних компетентностей шляхом інтеграції дуальності та якісної практичної підготовки студентів задля подальшого працевлаштування. В Україні ж освітня парадигма при підготовці фахівців з туризму має суттєві відмінності від італійської, що, імовірно, призводять до нижчих показників відвідуваності України, недостатнього позиціонування України як світового туристичного бренду тощо. Зважаючи на це, вбачаємо необхідним здійснення компаративного аналізу освітніх компонент італійських та українських ЗВО зі спеціальності «Туризм».

Мета статті. Ураховуючи італійський досвід університетів, здійснити компаративний аналіз головних освітніх компонент українських ЗВО зі спеціальності «Туризм», що входять до загальноуніверситетських рейтингів Shanghai Academic Ranking of World Universities, Times University Ranking.

Аналіз останніх публікацій. При дослідженні освітніх компонент італійських та українських ЗВО зі спеціальності «Туризм» передусім проаналізовано нормативні документи італійських університетів, що входять у світові рейтинги Shanghai Academic Ranking of World Universities, Times University Ranking та QS World Rankings станом на 2021 р.: Римського університету «Ла Сапієнца» (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza»); Римського університету «Тор Вергата» (Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»); Генуезького університету (Università degli studi di Genova); Університету Перуджі (Università degli Studi di Perugia); Катанійського університету (Università degli Studi di Catania), а також українських університетів зі спеціальності «Туризм», що входять до зазначених вище загальноуніверситетських рейтингів та до рейтингу ЗВО «ТОП-200 УКРАЇНА 2021», зокрема, Національного університету «Львівська політехніка» та Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

З-поміж українських учених проблему державного регулювання системи підготовки фахівців у сфері туризму досліджено Н. А. Леоненко (Леоненко, 2020), питання підготовки туристичних кадрів розкрито А. В. Лук'янець (Лук'янець, 2021), порівняння зарубіжного і вітчизняного досвіду підготовки фахівців з туризму здійснено В. М. Зігунов (Зігунов, 2021) та ін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки тому, що Італія має досить високі показники відвідуваності з-поміж європейських країн (п'ята за відвідуваністю туристична країна в світі та третя в Європі із загальною чисельністю туристів 62 млн. осіб, станом на 2020 р.), високопрофесійно здійснюється підготовка фахівців сфери туризму, які забезпечують надання якісних туристичних послуг (TOP20 The World's Most Visited Countries, 2021). Водночас Україну в 2021 р. відвідало майже 5 млн. осіб, що в 12 разів менше ніж в Італії, і може бути одним із аргументів недостатньо належної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму, крім головної причини – війни з Російською Федерацією, яка почалася з 2014 р. (The Village Україна, 2021).

Відповідно до консолідованого рейтингу ЗВО Shanghai Academic Ranking of World Universities станом на 2021 р. входить п'ять італійських університетів, що займаються підготовкою майбутніх фахівців сфери туризму (Shanghai Academic Ranking of World Universities, 2021):

- Римський університет «Ла Сапієнца» (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza») – 151–200;
- Римський університет «Тор Вергата» (Università degli Studi di Roma «Tor Vergata») – 501–600;
- Генуезький університет (Università degli studi di Genova) – 401–500;
- Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia) – 401–500;
- Катанійський університет (Università degli Studi di Catania) – 401–500.

В Україні підготовкою здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Туризм» займаються ЗВО, які входять до світових загальноуніверситетських рейтингів, проте жоден університет України не входить до Shanghai Academic Ranking of World Universities, тому для здійснення аналізу за даними 2021 р. взято рейтинги Times University Ranking, до якого внесено Національний університет «Львівська політехніка» (501–600 позиції), та QS World Rankings, з-поміж яких є Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна (477 позиція); Київський національний університет імені Тараса Шевченка (601–650 позиція) (табл. 1) (Shanghai Academic Ranking of World Universities, 2021; QS World Rankings, 2021; Times University Ranking, 2021; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, 2022; Національний університет «Львівська політехніка», 2022; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2022; Рейтинг університетів «Топ-200 Україна», 2021; Scienze del turismo. Laurea, 2022; Turismo enogastronomico, 2022; Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio, 2022; Corso di Laurea in Economia del Turismo, 2022; Scienze del turismo, 2022; Географічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2022; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020a; Про освітні програми, 2022; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b).

Таблиця 1

Освітня діяльність італійських та українських ЗВО зі спеціальності «Туризм» відповідно до світових загальноуніверситетських рейтингів (Shanghai Academic Ranking of World Universities, Times University Ranking та QS World Rankings) станом на 2021 р.

Назва ЗВО	Рік заснування ЗВО	Позиції ЗВО в рейтингах світовий/національний	Назва ОП	ОКР	Наявність акредитації ОП	Ліцензування	Назва факультету, що здійснює підготовку в галузі туризму	Форма власності	Мова навчання
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Римський університет «Ла Сapiенца» (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza»)	1303	151–200/ 1–4	Наука про туризм (Scienze del turismo)	Бакалавр	+	+	Факультет літератури та філософії	Державний	Італійська
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна	1805	477/ 3	Туризм	Бакалавр	+	+	Факультет міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу	Державний	Українська
Римський університет «Тор Вергата» (Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»)	1982	501–600/ 20–29	Продовольчий та винний туризм (Turismo enogastronomico)	Бакалавр	+	+	Факультет історії, культурної спадщини та суспільної освіти	Приватний	Італійська
Національний університет «Львівська політехніка»	1816	501–600/ 4	Туризм	Бакалавр	+	+	Інститут сталого розвитку імені В'ячеслава Чорновола	Державний	Українська
Генуезький університет (Università degli studi di Genova)	1471	401–500/ 11–19	Наука про туризм: бізнес, культура галузі (Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio)	Бакалавр	+	+	Факультет економіки	Державний	Італійська
Київський національний університет імені Тараса Шевченка	1834	601–650/ 1	Туризм	Бакалавр	+	+	Географічний факультет	Державний	Українська

Назва ЗВО	Рік заснування ЗВО	Позиції ЗВО в рейтингах світовий/національний	Назва ОП	ОКР	Наявність акредитації ОП	Ліцензування	Назва факультету, що здійснює підготовку в галузі туризму	Форма власності	Мова навчання
Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia)	1308	401–500/ 11–19	Економіка туризму (Corso di Laurea in Economia del Turismo)	Бакалавр	+	+	Факультет економіки	Державний	Італійська
Катанійський університет (Università degli Studi di Catania)	1434	401–500/ 11–19	Наука про туризм (Scienze del turismo)	Бакалавр	+	+	Факультет економіки та бізнесу	Приватний	Італійська

Джерело: складено автором за джерелами Shanghai Academic Ranking of World Universities (2021); QS World Rankings (2021); Times University Ranking (2021); Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна (2022). Національний університет «Львівська політехніка» (2022). Київський національний університет імені Тараса Шевченка (2022). Рейтинг університетів «ТОП-200 Україна 2021» (2021). Scienze del turismo. Laurea (2022). Turismo enogastronomico (2022). Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio (2022). Corso di Laurea in Economia del Turismo (2022). Scienze del turismo (2022). Географічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка (2022). Освітньо-професійна програма «Туризм» (2020а). Про освітні програми: Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти (2022). Освітньо-професійна програма «Туризм» (2020b).

Як бачимо, відповідно до національних рейтингів ЗВО як італійські, так і українські посідають зовсім інші позиції і здебільшого набагато вищі ніж у світових рейтингах, зокрема (Shanghai Academic Ranking of World Universities, 2021):

- Римський університет «Ла Сapiенца» (SAPIENZA Università degli Studi di Roma «La Sapienza») – 1–4;
- Римський університет «Тор Вергата» (Università degli Studi di Roma «Tor Vergata») – 20–29;
- Генуезький університет (Università degli studi di Genova) – 11–19;
- Університет Перуджі (Università degli Studi di Perugia) – 11–19;
- Катанійський університет (Università degli Studi di Catania) – 11–19.
- Українські університети відповідно до консолідованого національного рейтингу (Рейтинг університетів «Топ-200 Україна», 2021) посідають такі позиції:
- Національний університет «Львівська політехніка» – 4;
- Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна – 3;
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка – 1.

Перш за все, необхідно зауважити, що термін навчання здобувачів вищої освіти ОКР бакалавр за спеціальністю «Туризм» в Італії складає три роки, в Україні чотири роки, що вже слугує першою відмінністю при підготовці фахівців з туризму, оскільки тривалість навчання дозволяє чіткіше формувати навчальні плани з відповідними освітніми компонентами, кількістю годин та кредитів ЕCTS, особливостями практичного складника підготовки тощо зі стратегічно обґрунтованим використанням освітнього часу відповідної ОП (Scienze del turismo. Laurea, 2022; Turismo

enogastronomico, 2022; Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio, 2022; Corso di Laurea in Economia del Turismo, 2022; Scienze del turismo, 2022).

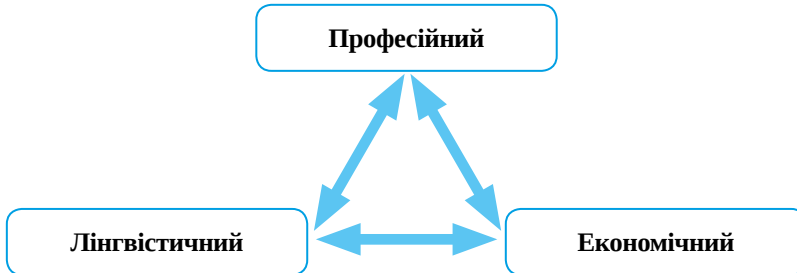
По-друге, в Італії назва освітньої програми відповідає її цілі, тобто підготовці фахівців в тій чи іншій галузі туризму, наприклад назва ОП в «Ла Сапієнца» «Наука про туризм» («Scienze del turismo») та в Катанійському університеті «Наука про туризм» («Scienze del turismo») підтверджує комплексне вивчення туристичної науки; у решти університетів освітні програми зорієнтовані на відповідний галузевий профіль, зокрема, у «Тор Вергата» – «Продовольчий та винний туризм» («Turismo enogastronomico») – на гастрономічний і винний види туризму; в Генуезькому університеті – «Наука про туризм: бізнес, культура галузі» («Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio») – з нахилом на економічний напрям та культурну спадщину; в Університеті Перуджі – «Економіка туризму» («Corso di Laurea in Economia del Turismo») простежується суто економічний підхід до вивчення туризму та його специфіки (Scienze del turismo. Laurea, 2022; Turismo enogastronomico, 2022; Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio, 2022; Corso di Laurea in Economia del Turismo, 2022; Scienze del turismo, 2022).

В Україні в трьох наведених ЗВО назва ОП є доволі лаконічною і всеохопною – «Туризм», що докорінно відрізняється від італійського підходу, оскільки українські університети формують ОП з великою кількістю різних за своєю спрямованістю освітніх компонент. Це дає змогу готувати «фахівців-універсалів» у туризмі, з іншого – розконцентровує навчальний план і як результат унеможливає повною мірою розвивати той чи інший вид туризму в Україні (Географічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка, 2022; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020а; Про освітні програми, 2022; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b).

Ще однією відмінністю італійських та українських університетів зі спеціальністю «Туризм» є те, що наповнення освітніми компонентами навчальних планів п'яти ЗВО Італії характеризується векторизацією навчальних дисциплін, як от: за економічним спрямуванням, правничим, лінгвістичним тощо. Тобто, в п'яти досліджуваних ОП відповідних університетів («Наука про туризм» («Scienze del turismo»), «Продовольчий та винний туризм» («Turismo enogastronomico»), «Наука про туризм: бізнес, культура галузі» («Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio»), «Економіка туризму» («Corso di Laurea in Economia del Turismo») та «Наука про туризм» («Scienze del turismo») навчання здійснюється з акцентуванням уваги на дисциплінах економічного спрямування, зокрема для формування компетентностей управління в сфері туризму як галузі третинного сектору економіки; правничого – вивчення аспектів юридичного регулювання сфери туризму, відповідних нормативно-правових актів тощо для формування компетентностей юридичної грамотності, ведення документації; лінгвістичного, оскільки комунікаційні навички в сфері туризму є одним із найважливіших компонентів, передусім із взаємодією з іноземними резидентами, що дасть змогу здобути навички успішного міжособистісного та міжкультурного спілкування (Percorso formativo, 2022; Turismo enogastronomico, 2022; Manifesto degli studi, 2020; Informazioni sul corso – Regolamento, 2020; Corso di laurea in Scienze del turismo, 2022).

Окрім того, за три роки навчання на бакалавраті з урахуванням зазначених вище векторів освітніх компонент, здійснюється виражена імплементація навчальних дисциплін саме професійного спрямування, що передбачають формування компетентностей в сфері туризму, серед яких аналіз туристичної привабливості території, туристичних ресурсів, країнознавства тощо (Percorso formativo, 2022; Turismo enogastronomico, 2022; Manifesto degli studi, 2020; Informazioni sul corso – Regolamento, 2020; Corso di laurea in Scienze del turismo, 2022). У досліджуваних двох (Наці нальний університет «Львівська політехніка», Київський національний університет імені Тараса Шевченка) із трьох (інформація про факультет міжнародних економічних відносин та туристичного бізнесу Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна не доступна через варварське вторгнення російських військ на територію Харківщини) університетів України зі спеціальності «Туризм» в освітніх компонентах навчальних планів частково простежується виокремлення галузевих векторів. Водночас наповнення навчальними дисциплінами у цих університетах більшою

мірою зорієнтоване на професійні та фахові дисципліни, до яких у незначній кількості, як супутні, долучено дисципліни економічного та лінгвістичного векторів (рис. 1) (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020а; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b).



Джерело: складено автором на основі: Освітньо-професійна програма «Туризм», (2020а); Освітньо-професійна програма «Туризм» (2020b).

Рис. 1. Ключові вектори наповнення освітніми компонентами навчальних планів українських ЗВО зі спеціальності «Туризм»

Такий підхід до формування освітніх векторів українських ЗВО зі спеціальності «Туризм» і, зокрема, приділення основної уваги професійним освітнім компонентам, засвідчує всеохоплюючий спектр навчальних предметів в ОП. Натомість в італійських університетах ОП формуються залежно від виду туризму і ключовим осердям є вивчення тих дисциплін, які є необхідними для здійснення майбутніх фахових зобов'язань випускників. Звідси виникає питання про кількість кредитів і обсяг навчального матеріалу, який має оволодіти студент в італійських та вітчизняних університетах задля здобуття професійних компетентностей.

Ще однією особливістю італійських ЗВО є виокремлення навчальних дисциплін відповідно до Науково-дослідних секторів (Settori scientifico-disciplinari), яких виділяють 14 із загальною кількістю 130 компонент (Alegato, 2022). Тобто, це означає включення в ОП дисциплін професійного, лінгвістичного, політико-психологічного, культурно-освітнього блоків тощо. В Україні прослідковується кореляція Науково-дослідних секторів із галузями знань, яких нині 29 зі 130 спеціальностями (Постанова, 2015). Наприклад, спеціальність «Туризм» в Україні є складником галузі знань «24 Сфера обслуговування», що не обмежує ЗВО під час формування навчальних планів Національного університету «Львівська політехніка», Київського національного університету імені Тараса Шевченка освітніми компонентами з інших галузей знань, зокрема: «29 Міжнародні відносини» (Міжнародні організації в туризмі), «05 Соціальні та поведінкові науки» (Економіка), «03 Гуманітарні науки» (Філософія), «08 Право» (Правове регулювання туристичної галузі) тощо (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020а; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b; Постанова, 2015).

Вагомим аспектом підготовки майбутніх фахівців сфери туризму є практичне навчання, яке дозволяє закріпити набуті теоретичні знання, чи за умови дуальності вищої освіти здобувати її безпосередньо на робочих місцях. В Італії практична підготовка в досліджуваних університетах характеризується перш за все тим, що здобувачі вищої освіти проходять практичну підготовку у вигляді стажування у відповідних компаніях, туристичних підприємства тощо, яке обов'язково є позааудиторне, але без укладання студентами трудових угод (Tigocini, 2022). Також студенти ЗВО Італії зі спеціальності «Туризм» проходять стажування на II–III курсах навчання, тим самим закріплюючи теоретичну складову, здобуту на I курсі навчання (Percorso formativo, 2022; Turismo enogastronomico, 2022; Manifesto degli studi, 2020; Informazioni sul corso – Regolamento, 2020; Corso di laurea in Scienze del turismo, 2022).

В українських університетах зі спеціальності «Туризм» спостерігається кардинально інших підхід до практичного складника підготовки фахівців з туризму (табл. 2) (Освітньо-професійна

програма «Туризм», 2020a; Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b; Навчальна практика «Краєзнавча», 2021; Навчальна практика «Екскурсійна», 2021; Виробнича практика «Туристична», 2021; Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи, 2021).

Таблиця 2

Практична підготовка здобувачів вищої освіти в українських ЗВО зі спеціальності «Туризм» відповідно до загальноуніверситетських рейтингів (Times University Ranking та QS World Rankings) станом на 2021 р.

№	Назва і вид практичної підготовки	Курс навчання	Семестр	Кількість годин	Кількість кредитів ECTS	Мова навчання
Національний університет «Львівська політехніка»						
1.	Навчальна практика «Краєзнавча»	I	II	90	3	Українська
2.	Навчальна практика «Екскурсійна»	II	IV	90	3	Українська
3.	Виробнича практика «Туристична»	III	VI	90	3	Українська
4.	Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи	IV	VIII	90	3	Українська
Київський національний університет імені Тараса Шевченка						
1.	Навчальна практика з туристичного орієнтування та краєзнавства	I	II	150	5	Українська
2.	Зимова навчальна професійно-орієнтована практика (музейна)	II	IV	60	2	Українська
3.	Навчальна професійно-орієнтована екскурсійна практика	II	IV	60	2	Українська
4.	Навчальна професійно-орієнтована практика з активних видів туризму	II	IV	60	2	Українська
5.	Виробнича практика	III	VI	240	8	Українська
6.	Виробнича переддипломна практика	IV	VIII	180	6	Українська

Джерело: складено автором на основі: складено автором на основі: Освітньо-професійна програма «Туризм» (2020a); Освітньо-професійна програма «Туризм» (2020b). Навчальна практика «Краєзнавча» (2021). Навчальна практика «Екскурсійна» (2021). Виробнича практика «Туристична» (2021). Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи (2021).

Отже, основною відмінністю практичної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Туризм» є наявність практики в другому півріччі навчання на всіх чотирьох курсах ОКР «Бакалавр». Зауважимо, що специфікою Національного університету «Львівська політехніка» та Київського національного університету імені Тараса Шевченка в проведенні практичної підготовки є інтегрування навчальної практики впродовж I–II курсів навчання, що фактично є підготовчим етапом до безпосередньої практики на підприємстві, яка відбувається з III курсу і може проводитися як з відривом від навчання, так і без відриву. Стажування ж для українських здобувачів вищої освіти присутнє у вигляді українських та закордонних грантів, які студент може отримати пройшовши конкурсний відбір.

Привертає увагу те, що в Національному університеті «Львівська політехніка» практика на кожному з курсів характеризується конкретним напрямом, як от: краєзнавча, екскурсійна тощо, тобто на яких студенту надається можливість здобути компетентності існуючих професій (краєзнавця чи екскурсовода). Особливістю Київського національного університету імені Тараса Шевченка є те, що існує шість видів практичної підготовки, кожен із яких спрямовано на відповідний вид туризму тощо.

Упроваджені види практичної підготовки в Національному університеті «Львівська політехніка» дають змогу готувати випускників спеціальності «Туризм» для виконання професійних завдань на відповідних посадах у туристичних фірмах, екскурсійних бюро, курортних комплексах, сферах дозвілля, установах державної форми власності для консультування, покращення якості надання туристичних послуг тощо (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020b). Випускник Київського національного університету імені Тараса Шевченка придатний до працевлаштування «на посадах виконавчого рівня на підприємствах та в установах індустрії туризму (туроператорська, турагентська, екскурсійна діяльність, заклади гостинності), в громадських організаціях туристичного профілю, відкриття і ведення власного бізнесу в рекреації і туризмі, роботі в органах державного управління туризмом» (Освітньо-професійна програма «Туризм», 2020a).

Натомість в Італії спектр можливих варіантів працевлаштування випускників «Ла Сапієнца», «Тор Вергата», Генуезького університету, Університету Перуджі та Катанійського університету є більш зорієнтованим на ціль ОП та її вектори підготовки, зокрема в державних і приватних організаціях з управління та збагачення культурної і природної спадщини, на підприємствах з виробництва агропродовольчої продукції, у туроператорів і туристичних агентствах, що спеціалізуються на гастрономічному туризмі, у сфері культурної та територіальної діяльності в державних адміністраціях з виконанням управлінських або підприємницьких функцій тощо (Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio, 2022; Informazioni sul corso – Regolamento 2021, 2022; Requisiti di ammissione, 2022; Decreto, 2021; Sbocchi lavorativi, 2022).

Необхідно наголосити, що випускник спеціальності «Туризм» з першого циклу (бакалаврського) вищої освіти України здатний виконувати професійну роботу, зазначену в Національному класифікаторі України ДК 003:2010 «Класифікатор професій» (затверджений наказом Держспоживстандарту України від 28 липня 2010 р. № 327), і може займати первинні посади (Національний класифікатор, 2010): «3340 Інструктор-методист з туризму»; «3414 Фахівець з туристичного обслуговування»; «3414 Організатор подорожей (екскурсії)»; «3414 Екскурсовод»; «3414 Організатор туристичної і готельної діяльності»; «3414 Фахівець з готельного обслуговування»; «3414 Фахівець із організації дозвілля»; «3414 Фахівець з розвитку сільського туризму»; «3414 Фахівець із конференц-сервісу»; «3414 Фахівець із спеціалізованого обслуговування»; «3414 Інструктор оздоровчо-спортивного туризму (за видами туризму)»; «3414 Фахівець із туристичної безпеки»; «3439 Інспектор з туризму».

Зазначені відмінності в здійсненні практичної підготовки студентів спеціальності «Туризм» в Італії та Україні істотно впливають на ефективність виконання поставлених професійних завдань та якість надання туристичних послуг, що зумовлює збільшення чи зменшення туристичних потоків в країну.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Ураховуючи проведений аналіз освітніх компонент ЗВО Італії та України, необхідно виділити шість найголовніших відмінностей в здійсненні підготовки майбутніх фахівців сфери туризму;

- терміни навчання ОКР бакалавр в Італії та Україні;
- назви та цілі ОП в італійських та українських ЗВО;
- освітні вектори навчальних дисциплін ОП;
- блоки навчальних дисциплін;
- специфіка здійснення практичної підготовки студентів;
- можливості подальшого працевлаштування випускника спеціальності «Туризм».

За результатами компаративного аналізу освітніх компонент італійських та українських ЗВО визначено, що терміни навчання на спеціальності «Туризм» в італійських університетах на ОКР бакалавр становить три роки, в Україні чотири, що характеризується різними підходами до формування назви та цілей ОП, оскільки в італійських університетах орієнтуються на найприбутковіші та найрозвиненіші види туризму в державі, в українських ЗВО орієнтир обрано на всеохоплюючий аспект туристичної спеціальності, тобто з урахуванням усіх його елементів.

Освітні вектори в Італії є базою для наповнення навчальних планів відповідними дисциплінами, зокрема, економічного, лінгвістичного, юридичного, професійного тощо спрямування. В Україні ж загалом ці аспекти зберігаються, окрім юридичного, що вирізняється суттєвою недостачею дисциплін юридичного спрямування на відміну від італійських ЗВО. Пріоритетним складником навчального процесу в Італії є практична складова, яка реалізується через стажування у відповідних компаніях, установах, що дає змогу збільшити закріплення теоретичних знань та освоїти практичні навички безпосередньо на туристичному підприємстві на відміну від українських університетів, де є усталена класична практика, що не гарантує високопрофесійного набуття практичних компетентностей студентами для подальшого успішного працевлаштування, а стажування вірогідне тільки як грантова програма.

Використані джерела

- Виробнича практика «Туристична». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/6/479>
- Географічний факультет Київського національного університету імені Тараса Шевченка. (2022). <https://geo.knu.ua/>
- Зігунов, В.М. (2021). Зарубіжний і вітчизняний досвід професійної підготовки фахівців сфери соціального туризму. *Теорія і методика професійної освіти*, 21(1), 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/20.pdf
- Київський національний університет імені Тараса Шевченка. (2022). <http://knu.ua/>
- Леоненко, Н.А. (2020). *Державне регулювання системи підготовки фахівців у сфері туризму та перспективи їх подальшого працевлаштування*. <http://repositcs.nuczu.edu.ua/handle/123456789/12386>
- Лук'янець, А.В. (2021). Підготовка туристичних кадрів. *Економіка та суспільство*, (25). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-28>
- Навчальна практика «Екскурсійна». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/4/14425>
- Навчальна практика «Красєзнавча». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/2/14424>
- Національний класифікатор України ДК 003:2010 «Класифікатор професій». (2010). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
- Національний університет «Львівська політехніка». (2022). <https://lpnu.ua/>
- Освітньо-професійна програма «Туризм». (2020a). Київський національний університет імені Тараса Шевченка. https://geo.knu.ua/wp-content/uploads/2022/02/opp_turyzm_bak_denne_zaochn_red2020_3.pdf
- Освітньо-професійна програма «Туризм». (2020b). Національний університет «Львівська політехніка». <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12903/opp242bak2020.PDF>
- Постанова Кабінету міністрів України (29.04. 2015 р.) № 266. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>
- Практика за темою бакалаврської кваліфікаційної роботи. (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/8/3633>
- Про освітні програми: Перший (бакалаврський) рівень вищої освіти. (2022). <https://lpnu.ua/osvita/pro-osvitni-programy/pershyi-riven-vyshchoi-osvity>
- Рейтинг університетів України «ТОП-200 УКРАЇНА 2021». (2021). <http://www.euroosvita.net/index.php/?category=1&id=6868>

- Робочі програми навчальних дисциплін ОПП «Туризм» (рівень: бакалавр; форма навчання: денна; мова навчання: українська; н.п. 2020 р.). (2020). <https://geo.knu.ua/osvitni-programy/opysy-osvitnih-program/robochi-programy-navchalnyh-dysczyplin-opp-turyzm-bakalavr-2020-r-d/>
- Харківський національний університет імені Василя Назаровича Каразіна. (2022). [https://www.univer.kharkov.ua/Allegato, A. \(2022\). *Elenco dei settori scientifico-disciplinari*. <http://www.miur.it/UserFiles/115.htm>](https://www.univer.kharkov.ua/Allegato, A. (2022). Elenco dei settori scientifico-disciplinari. http://www.miur.it/UserFiles/115.htm)
- Corso di Laurea in Economia del Turismo. (2022). <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo>
- Corso di laurea in Scienze del turismo. (2022). L 15. Piano ufficiale degli studi. Coorte 2019/2022. <http://www.disfor.unict.it/sites/default/files/files/L-15%20Scienze%20del%20turismo%20coorte%202019-22%20.pdf>
- Decreto 1351/2021. (2021). Macroarea di lettere e filosofia. Dipartimento di storia, patrimonio culturale, formazione e società bando di concorso per l'ammissione al corso di laurea professionalizzante in "Turismo enogastronomico (TUReg)". Classe I-15 (d.m. 270/2004). A.a. 2021/2022. http://web.uniroma2.it/allegato/38624/contenuto/turismo_enogastronomico_a_a_2021-2022
- Informazioni sul corso – Regolamento 2020. (2020). <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo/info-economia-turismo-assisi?idcorso=175&annoregolamento=2020&tab=INS>
- Informazioni sul corso – Regolamento 2021. (2022). Corso di laurea in Economia del turismo. <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo/info-economia-turismo-assisi?idcorso=175&annoregolamento=2021&tab=PRE>
- Manifesto degli studi a.a. 2020/2021 corso di laurea in 9912 scienze del turismo: impresa, cultura e territorio (classe I-15). (2020). https://servizionline.unige.it/unige/stampa_manifesto/MF/2020/9912.html
- Percorso formativo. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/cds>
- QS World Rankings 2021. (2021). <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Requisiti di ammissione. (2022). <http://www.disfor.unict.it/it/corsi/I-15-st/requisiti-di-ammissione>
- Sbocchi lavorativi. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/sbocchi-lavorativi>
- Scienze del turismo. (2022). <https://www.unict.it/en/node/11367>
- Scienze del turismo. Laurea. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/home>
- Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio. (2022). <https://corsi.unige.it/9912>
- Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021. (2021). <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>
- The Village Україна. (2021). *Скільки іноземців побувало в Україні за 2021 рік*. <https://bit.ly/3wjueJI>
- Times University Ranking 2021. (2021). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!page/0/length/25/locations/ITA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Tirocini. (2022). <https://www.uniroma1.it/it/pagina/tirocini>
- TOP20 The World's Most Visited Countries 2020. (2020). <https://romecitynow.com/the-worlds-most-visited-countries-2020>
- Turismo enogastronomico. (2022). https://web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/OFF/section_parent/6942
- Turismo enogastronomico. (2022). https://web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/OFF/section_parent/6942

References

- Allegato, A. (2022). *Elenco dei settori scientifico-disciplinari*. <http://www.miur.it/UserFiles/115.htm>
- Corso di Laurea in Economia del Turismo. (2022). <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo>
- Corso di laurea in Scienze del turismo. (2022). L 15. Piano ufficiale degli studi. Coorte 2019/2022. <http://www.disfor.unict.it/sites/default/files/files/L-15%20Scienze%20del%20turismo%20coorte%202019-22%20.pdf>
- Decreto 1351/2021. (2021). Macroarea di lettere e filosofia. Dipartimento di storia, patrimonio culturale, formazione e società bando di concorso per l'ammissione al corso di laurea professionalizzante in "Turismo enogastronomico

- (TUReg)". Classe l-15 (d.m. 270/2004). A.a. 2021/2022. http://web.uniroma2.it/allegato/38624/contenuto/turismo_enogastronomico_a_a_2021-2022
- Heohrafichnyi fakultet Kyivskoho natsionalnoho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. (2022). <https://geo.knu.ua/>
- Informazioni sul corso – Regolamento 2020. (2020). <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo/info-economia-turismo-assisi?idcorso=175&annoregolamento=2020&tab=INS>
- Informazioni sul corso – Regolamento 2021. (2022). Corso di laurea in Economia del turismo. <https://www.econ.unipg.it/didattica/assisi/laurea-in-economia-del-turismo/info-economia-turismo-assisi?idcorso=175&annoregolamento=2021&tab=PRE>
- Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni Vasyliya Nazarovycha Karazina. (2022). <https://www.univer.kharkov.ua/>
- Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. (2022). <http://knu.ua/>
- Leonenko, N.A. (2020). *Derzhavne rehuliuвання systemy pidhotovky fakhivtsiv u sferi turizmu ta perspektyvy yikh podalshoho pratsevlashuvannya*. <http://repositc.ncucz.edu.ua/handle/123456789/12386>
- Lukianets, A.V. (2021). Pidhotovka turystychnykh kadriv. *Ekonomika ta suspilstvo*, (25). <https://doi.org/10.32782/2524-0072/2021-25-28>
- Manifesto degli studi a.a. 2020/2021 corso di laurea in 9912 scienze del turismo: impresa, cultura e territorio (classe l-15). (2020). https://servizionline.unige.it/unige/stampa_manifesto/MF/2020/9912.html
- Natsionalnyi klasyfikator Ukrainy DK 003:2010 «Klasyfikator profesii». (2010). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/va327609-10#Text>
- Natsionalnyi universytet «Lvivska politehnika». (2022). <https://lpnu.ua/>
- Navchalna praktyka «Ekskursiina». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/4/14425>
- Navchalna praktyka «Kraieznavcha». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/2/14424>
- Osvitno-profesiina prohrama «Turyzm». (2020a). Kyivskiy natsionalnyi universytet imeni Tarasa Shevchenka. https://geo.knu.ua/wp-content/uploads/2022/02/opp_turyzm_bak_denne_zaochn_red2020_3.pdf
- Osvitno-profesiina prohrama «Turyzm». (2020b). Natsionalnyi universytet «Lvivska politehnika». <https://lpnu.ua/sites/default/files/2021/program/12903/opp242bak2020.PDF>
- Percorso formativo. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/cds>
- Postanova Kabinetu ministriv Ukrainy (29.04. 2015 r.) № 266. Pro zatverdzhennia pereliku haluzei znan i spetsialnostei, za yakymy zdiisniuetsia pidhotovka zdobuvachiv vyshchoi osvity. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text>
- Praktyka za temoiu bakalavrskoi kvalifikatsiinoi roboty. (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/8/3633>
- Pro osvitni prohramy: Pershyi (bakalavrskiy) riven vyshchoi osvity. (2022). <https://lpnu.ua/osvita/pro-osvitni-programy/pershyi-riven-vyshchoi-osvity>
- QS World Rankings 2021. (2021). <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2021>
- Reitynh universytetiv Ukrainy «TOP-200 UKRAINA 2021». (2021). <http://www.euroosvita.net/index.php?category=1&id=6868>
- Requisiti di ammissione. (2022). <http://www.disfor.unict.it/it/corsi/l-15-st/requisiti-di-ammissione>
- Robochi prohramy navchalnykh dystsyplin OPP «Turyzm» (riven: bakalavr; forma navchannia: denna; mova navchannia: ukrainska; n.p. 2020 r.). (2020). <https://geo.knu.ua/osvitni-programy/opysy-osvitnih-program/robochi-programy-navchalnyh-dystryplin-opp-turyzm-bakalavr-2020-r-d/>
- Sbocchi lavorativi. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/sbocchi-lavorativi>
- Scienze del turismo. (2022). <https://www.unict.it/en/node/11367>
- Scienze del turismo. Laurea. (2022). <https://corsidilaurea.uniroma1.it/it/corso/2020/30432/home>
- Scienze del turismo: impresa, cultura e territorio. (2022). <https://corsi.unige.it/9912>
- Shanghai Academic Ranking of World Universities 2021. (2021). <https://www.shanghairanking.com/rankings/arwu/2021>
- The Village Ukraina. (2021). Skilky inozemtsiv pobuvalo v Ukraini za 2021 rik. <https://bit.ly/3wjuEJI>

- Times University Ranking 2021. (2021). https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings/2021/world-ranking#!/page/0/length/25/locations/ITA/sort_by/rank/sort_order/asc/cols/stats
- Tirocini. (2022). <https://www.uniroma1.it/it/pagina/tirocini>
- TOP20 The World's Most Visited Countries 2020. (2020). <https://romecitynow.com/the-worlds-most-visited-countries-2020>
- Turismo enogastronomico. (2022). https://web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/OFF/section_parent/6942
- Turismo enogastronomico. (2022). https://web.uniroma2.it/module/name/Content/newlang/italiano/navpath/OFF/section_parent/6942
- Vyrobnycha praktyka «Turystychna». (2021). <http://directory.lpnu.ua/majors/subject/ISD/6.242.00.00/8/2021/ua/full/6/479>
- Zihunov, V.M. (2021). Zarubizhnyi i vitchyzniani dosvid profesiinoy pidhotovky fakhivtsiv sfery sotsialnoho turyzmu. *Teoriia i metodyka profesiinoy osvity*, 21(1), 91–94. http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/31/part_1/20.pdf

Bohdan Zdolnyk, lecturer at the Department of International Relations and Tourism of the Educational and Scientific Institute of International Relations, third-year PhD graduate 015 «Professional Education» of the Department of Psychology and Pedagogy of the Educational and Scientific Institute of Linguistics and Psychology of Kyiv International University, Kyiv, Ukraine.

Research interests: pedagogy; comparative studies in the field of higher education; simulation of the educational environment of a higher education institution; methods of training students of higher education majoring in “Tourism”.

ANALYSIS OF EDUCATIONAL COMPONENTS OF ITALIAN AND UKRAINIAN UNIVERSITIES IN THE SPECIALTY “TOURISM”

This paper presents a comparative analysis of the educational components of Italian “La Sapienza University of Rome” (SAPIENZA Università degli Studi di Roma “La Sapienza”); University of Rome “Tor Vergata” (Università degli Studi di Roma “Tor Vergata”), University of Genoa (Università degli studi di Genova); University of Perugia (Università degli Studi di Perugia); University of Catania (Università degli Studi di Catania) and Ukrainian (Lviv Polytechnic National University, Taras Shevchenko National University of Kyiv) universities. The main differences in the training of future specialists in the field of tourism have been identified, in particular the terms of Bachelor’s degree program in Italy and Ukraine; practical training of students, and opportunities for further employment of special graduates in Tourism.

Proceeding from the analysis of the educational components of the HEIs under research, it is necessary to identify the six main differences in the training of future professionals in the field of tourism:

- terms of EQL “Bachelor” in Italy and Ukraine;
- names and goals of educational programs in Italian and Ukrainian universities;
- educational vectors of academic disciplines;
- blocks of academic disciplines;
- specifics of practical training of students;
- opportunities for further employment of a graduate majoring in “Tourism”.

According to the results of the comparative analysis, it is determined that the bachelor’s degree in Tourism at Italian universities is three years, and in Ukraine – four years; it is characterized by different approaches to the formation of the name and goals of educational programs. With regard to the most profitable and most developed types of tourism in the country, in Ukrainian universities the reference point is chosen on the comprehensive aspect of a tourist specialty, that is taking into account all its elements.



Educational vectors in Italy are the basis for curricula content with relevant disciplines, in particular, economic, linguistic, legal, professional, etc. In Ukraine as a whole, these aspects remain, except for the legal one, which is characterized by a significant lack of legal disciplines in contrast to the Italian free economic zones. The priority component of the educational process in Italy is the practical component, which is implemented through internships in relevant companies, and institutions, which allows to increase the consolidation of theoretical knowledge and practical skills directly at the tourism company. Unlike with Italian universities, Ukrainian HEIs have established a classical practice of highly professional acquisition of practical competencies by students for further successful employment, and an internship is likely only as a grant program.

Keywords: specialty “Tourism”; general university rating; specialist; sphere of tourism; bachelor; educational programs; practical training.



Олександр Малихін – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактика середньої та вищої школи, методологія досліджень з дидактики, реалізація компетентнісного підходу в освіті.

✉ malykhinalex1972@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-6042-6298>

Наталія Арістова – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу міжнародних зв'язків та наукової співпраці Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методологія організації освітнього процесу на засадах його суб'єктивізації, трансформаційні процеси в освіті: дистанційне та змішане навчання..

✉ n.aristova.na@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-0943-8039>



Віра Рогова – кандидат педагогічних наук, заступник Міністра освіти і науки України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактичні засади змішаного навчання учнів закладів загальної середньої освіти, проблеми компетентнісно орієнтованого навчання учнів закладів загальної середньої освіти, контрольньо-оцінювальна діяльність учителя.

id <https://orcid.org/0000-0002-3978-4063>

УДК 37.013.75/09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>

МІНІМІЗАЦІЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ: ЗМІШАНЕ НАВЧАННЯ

Анотація. Проблема організації та здійснення змішаного навчання не є новою для педагогічної науки загалом та в контексті реалізації освітнього процесу в закладах середньої освіти

зокрема. В умовах воєнного стану актуалізується вивчення питань щодо обґрунтування доцільності застосування в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти новітніх методологічних підходів, моделей, технологій, форм організації, методів, прийомів і засобів змішаного навчання, пов'язаних із імплементацією основних положень компетентнісно орієнтованої освіти під впливом непередбачуваних глобальних впливів. Ключовим завданням організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та в повоєнний період є мінімізація освітніх втрат учнів як центральних суб'єктів здобуття освіти. Саме змішане навчання розуміємо як форму організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід провадження освітнього процесу в класичному форматі та досягнень сучасної педагогічної науки щодо здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі, що спрямовується на підтримання належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти. Автори дослідження наголошують на необхідності визначення та нагальній потребі максимально швидкого розв'язання психолого-дидактичних задач, пов'язаних із провадженням змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти загалом та в умовах воєнного стану зокрема (урахування об'єктивно обумовлених причин та чинників, що можуть виявлятися як деструктивні щодо здобуття якісної освіти в закладах загальної середньої освіти) з перспективою їх подальшого вивчення у повоєнний період.

Ключові слова: заклади загальної середньої освіти; змішане навчання; мінімізація освітніх втрат; непередбачувані глобальні впливи.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Якісна освіта – основа успішного суспільства, фундамент становлення й укріплення державності будь-якої країни світи. У сьогоденних умовах в Україні це усвідомлюється як ніколи. 24 лютого 2022 року змінилося життя кожного українця. Неспровокована повномасштабна агресія Російської Федерації змінила життя в Україні на рівні окремого громадянина, окремої родини, держави загалом. Науково-педагогічна спільнота мала об'єднатися задля протистояння ворогу на освітньому фронті, який, переконані, є не менш важливим, ніж фронт воєнний, де наші захисники героїчно боронять нашу землю задля щасливого майбутнього насаперед наших дітей.

Українські педагоги й науково-педагогічні працівники постали обличчям до зовсім нової проблеми, яку мають розв'язувати сьогодні й зараз, невідкладно й ефективно, а саме: забезпечити функціонування системи освіти на всіх її рівнях в умовах воєнного стану. Особливої уваги звичайно, як і за будь-яких часів, потребує організація освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти. І тут маємо наголосити, що саме Міністерство освіти і науки України взяло на себе роль провідного координатора всієї діяльності, яка спрямовується здебільшого на те, щоб максимально мінімізувати освітні втрати центральних суб'єктів освітнього процесу на рівні закладу загальної середньої освіти – учнів (початкової, базової та старшої школи – цілеспрямовано робимо наголос на цій градації, оскільки специфіка діяльності, що пропонується, багато в чому має враховувати особливості організації освітнього процесу на кожному з цих рівнів освіти).

Терміни «дистанційне навчання» та «змішане навчання» не є новими для педагогічної науки загалом та працівників освіти зокрема. Активація вживання цих термінів відбувається на початку 2020 року, коли весь світ зіткнувся з викликами, пов'язаними з пандемією COVID-19, що постали перед системами освіти кожної окремо взятої країни, а також на більш глобальних рівнях – загальноєвропейському та світовому. І визначена проблема загострюється в Україні в умовах воєнного стану. Але саме дидактичну модель змішаного навчання за умови швидкого й ефективного розроблення дидактико-методичного супроводу щодо її імплементації в закладах загальної середньої освіти за урахування специфіки організації освітнього процесу на кожному освітньому рівні в її межах (початкова освіта, базова освіта, повна загальна середня освіта) убачаємо як домінуючу в умовах воєнного стану, а також з перспективою її певної трансформації у повоєнний період, але зі збереженням основних вимог до організації змішаного навчання,

оскільки воно набуває все більш переконливого поширення в найбільш розвинених країнах Західної Європи зокрема та світу загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Саме непередбачувані глобальні впливи, до яких було віднесено пандемію COVID-19, змусили говорити науково-педагогічну спільноту про дистанційне та змішане навчання. І на той час, як надалі виявилось, майже ніхто не розумів, які виклики постали перед освітою загалом та на рівні кожного окремо взятого закладу освіти зокрема. Про це йдеться в багатьох сучасних наукових працях.

Педагогічні й психологічні проблеми, пов'язані з організацією змішаного навчання розкрито в наукових працях українських (С. Алексеева, Н. Арістова, С. Березенська, К. Бугайчук, Л. Калініна, В. Кухаренко, О. Малихін, О. Топузов та ін.) і зарубіжних (R. Brown, M. V. Horn, R. C. Larson, D. H. Lim, O. Means, M. L. Morris, R. Murphy, L. Pape, R. Thorne) учених.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності визнання змішаного навчання як парадигмально-визначальної дидактичної моделі організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та визначенні системи заходів, пов'язаних з її імплементацією на основі створення якісного відповідного дидактико-методичного супроводу, а також усвідомлення важливості цього в контексті мінімізації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення ефективного функціонування системи освіти, спрямованого на надання якісних освітніх послуг на кожному рівні здобуття освіти – непросте завдання в будь-яких умовах, навіть за швидкого розвитку соціально-економічної сфери тієї чи іншої країни. В умовах, у яких Україна опинилася після 24 лютого 2022 року, це завдання ускладнюється в рази. Але розуміння того, що невтрата освіти, підтримування на належному рівні функціонування закладів загальної середньої освіти та відповідно надання якісних освітніх послуг на рівні початкової, базової та старшої школи – одне з пріоритетних завдань, що постають перед Міністерством освіти і науки, з одного боку, та перед усією науково-педагогічною спільнотою, з іншого: у трагічних умовах на значній частині країни відбуваються активні бойові дії, це спричиняє масову міграцію населення (велика частина – діти шкільного віку) за кордон та в межах країни (у більш безпечні регіони).

Діяльність науково-педагогічної спільноти, спрямована на мінімізацію освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти має відбуватися комплексно, системно й систематично на різних рівнях відповідно до основних компонент педагогічного (освітнього) процесу, а саме на:

- мотиваційно-ціннісному (мотиваційна компонента);
- організаційно-процесуальному (організаційна компонента);
- когнітивно-змістовому (змістова компонента);
- комунікативно-діяльнісному (діяльнісна компонента);
- оцінювально-аналітичному (рефлексійна компонента).

Створити кардинально нові освітні моделі в умовах, що склалися, – це майже неможливо, саме тому вважаємо, що вихід з цієї критичної ситуації маємо знаходити в трансформації наявних дидактичних моделей за певної адаптації до сьогоденних реалій на основі узагальнення досвіду роботи в галузі освіти, що може сприяти мінімізації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти та створюватиме фундаційну основу для відновлення функціонування системи загальної середньої освіти у мирний час, і насамперед, у повоєнний період. Кожен з виділених рівнів (відповідно до основних компонент педагогічного процесу) є важливим і заслуговує окремого висвітлення, але у межах презентованої праці зупиняємося на організаційно-процесуальному рівні (організаційна компонента). І саме в цьому контексті, перш ніж перейти до безпосередньо визначення дидактичного потенціалу змішаного навчання як дидактичної моделі організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, маємо згадати основні тези, представлені в Концепції «Нова українська школа» (2016 р.), щодо визначення мети нової школи, де йдеться про те, що «потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих, саме таких по-

винна готувати середня школа України» (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 6). Актуальність цих слів є надто важливою в умовах, що склалися в країні як наслідок жорстокої агресії Російської Федерації. І завдання покладається здебільшого саме на кожного окремого вчителя, який має виявлятися в цих надскладних умовах воєнного стану свідомим і відповідальним громадянином, який докладає максимум зусиль задля виховання учнів як відповідальних і свідомих громадян незалежної України. Випускник нової школи має бути особистістю, патріотом й інноватором. «Патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами і здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини», – ідеться далі в цьому документі (Міністерство освіти і науки України, 2016, с. 7).

Реалізація Концепції «Нова українська школа» розпочалася в 2018 році. І попри непередбачувані глобальні впливи вона триває і має продовжуватися, оскільки найгірше, що можна зробити в сьогоденних умовах, що склалися під впливом понад дворічного навчання дітей у дистанційному чи змішаному форматі, – це відмовитися від реформаційних процесів, які є стратегічно важливими для сучасної школи в Україні.

Проблема організації змішаного навчання не є новою для педагогічної науки загалом та в контексті реалізації освітнього процесу в закладах середньої освіти зокрема. В умовах воєнного стану актуалізується вивчення питань щодо обґрунтування доцільності застосування в освітньому процесі закладу загальної середньої освіти новітніх методологічних підходів, моделей, технологій, форм організації, методів, прийомів і засобів змішаного навчання, пов'язаних із імплементацією основних положень компетентнісно орієнтованої освіти під впливом непередбачуваних глобальних впливів. Ключовим завданням організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та в повоєнний період є мінімізація освітніх втрат учнів як центральних суб'єктів здобуття освіти. Саме змішане навчання розуміємо як форму організації освітнього процесу, яка гармонійно поєднує наявний досвід провадження освітнього процесу в класичному форматі та досягнень сучасної педагогічної науки щодо здійснення освітнього процесу в дистанційному форматі, що спрямовується на підтримання належного рівня надання освітніх послуг здобувачам освіти. Автори дослідження наголошують на необхідності визначення та нагальній потребі максимально швидкого розв'язання психолого-дидактичних задач, пов'язаних із провадженням змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти загалом та в умовах воєнного стану зокрема (урахування об'єктивно обумовлених причин та чинників, що можуть виявлятися як деструктивні щодо здобуття якісної освіти в закладах загальної середньої освіти) з перспективою їх подальшого вивчення у повоєнний період.

На офіційному сайті ЮНЕСКО «Міжнародне бюро з освіти» (International Bureau of Education) знаходимо таке визначення змішаного навчання: структуровані можливості навчатися, які застосовують більше ніж один метод викладання або навчання, в/або за межами класу, за якого принаймні частина контенту надається онлайн. Це визначення охоплює різні методи навчання або викладання (лекція, дискусія, виконання завдань під керівництвом учителя, читання, ігри, проєктна діяльність, імітація), різні методи подання матеріалу (очні, комп'ютерно опосередковані), різний формат проведення занять (синхронний або асинхронний), різні види керування навчальним процесом (індивідуально-самостійне, з боку вчителя або експерта, групове/соціальне навчання). Більш загально змішане навчання асоціюється з поєднанням традиційного (очного викладання) і технологій. Воно передбачає зміну традиційних методів навчання та форм організації із застосуванням переваг новітніх технологій (International Bureau of Education, n.d.).

С. Трубачева, авторка статті про змішане навчання в «Енциклопедії освіти», визначає, що «змішане навчання (blended learning) – освітня технологія, яка передбачає поєднання інформаційно-комунікаційних методів навчання з методами традиційного та самостійного навчання, поєднання аудиторних форм навчання з віртуально-мережевими. Мається на увазі не просто використання сучасних інтерактивних технологій на додаток до традиційних, а якісно новий підхід до навчання, що трансформує, а іноді і «перевертає» клас (flipped classroom)» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 370). Далі авторка енциклопедичної статті говорить про те, що саме «змішане навчання перед-

бачає комбінацію різноманітних форм і систем навчання» (Енциклопедія освіти, 2021, с. 370), а саме йдеться: про аудиторне навчання з викладачем; інтерактивне навчання як навчання в мережі (e-learning); навчання, що підтримується за допомогою різних засобів (вебсайти, вебкниги, веблекції, різноманітні відеоматеріали тощо). Також наголошується на тому, що є різні моделі змішаного навчання: ротаційні моделі; гнучка модель; модель самостійного змішування; модель збагаченого віртуального навчання (Енциклопедія освіти, 2021, с. 370–371).

Найбільш загальним і простим для сприйняття є розуміння змішаного навчання (blended learning) як підходу до навчання, який поєднує традиційне або очне навчання (face-to-face) та онлайн-навчання. В ідеалі кожен різновид навчання (онлайн та офлайн) має доповнювати один одного через застосування його особливих переваг (особливих можливостей). Разом із терміном змішане навчання (blended learning) вживаються такі терміни: змішана освіта (blended education), е-навчання (e-Learning), дистанційне навчання (remote learning) або навчання на відстані, гібридне навчання (hybrid learning), перевернутий клас або перевертання класу (flipping the classroom або flipped classroom). Усі перераховані різновиди навчання передбачають, насамперед, навчання, концепт місця або відстані, а також застосування технологій. Як би ми це не назвали, змішане навчання поєднує здобуття освіти в класі та онлайн. Завдяки вдосконаленням й освітніх програм, і цифрових технологій, ця модель навчання продовжує набирати оберти (набирати сил). Поки експерти в галузі освіти дискутують щодо ефективності гібридного навчання (hybrid learning), його існування кидає їм виклик щодо переоцінки не лише місця технології в та поза межами класу, але також як максимально охопити учнів та навчати їх більш ефективно.

Відтак визначення гібридної або змішаної освіти є більш складним завданням, ніж може видаватися на перший погляд. Думки розходяться суттєво з цього приводу. Sloan Consortium: гібридні курси визначаються як такі, що інтегрують види діяльності онлайн з традиційними класними видами діяльності у планований педагогічно-цінний спосіб (TeachThought, 2021). Іншими словами, гібридна освіта застосовує онлайн-технології не лише для підтримки, а й для трансформації та вдосконалення навчального процесу.

Згідно з Education Elements (2022), які розробляють технології гібридного навчання, успішне гібридне навчання з'являється лише тоді, коли технології та викладання інформують одне одного: матеріал стає динамічним, коли він стає зрозумілим для учнів з різними навчальними стилями.

Іншими словами, гібридні класи в інтернеті можуть забезпечувати доступ та охоплення учнів у дійсно зручний спосіб. За цим сценарієм онлайн-освіта зумовлює визначення «правил гри», а не лише є додатковим елементом задля забезпечення status quo. Розглянемо, як ця теоретична модель насправді виглядає на практиці.

Найбільш загальним і простим для сприйняття є розуміння змішаного навчання (blended learning) як підходу до навчання, який поєднує традиційне або очне навчання (face-to-face) та онлайн-навчання.

В умовах сьогоденних швидкоплинних змін, що відбуваються на різних рівнях системи освіти загалом та в розвитку систем освіти різних країн, усе більше говорять про те, що саме змішані підходи до організації освітнього процесу певного рівня загалом та навчання зокрема виявляються та реалізуються як такі освітні чи дидактичні технології та моделі, що стають найбільш популярними та затребуваними. Їхні основні переваги – у змозі гнучко інтегрувати, комбінувати, поєднувати здобутки традиційного очного навчання та зручності дистанційного навчання. Коли йдеться про поєднання онлайн-навчання (варіювання обсягу частки може бути в межах 30%–70% від загального обсягу часу, відведеного на реалізацію освітнього процесу) з традиційними формами офлайн (очного) навчання, доцільно дотримуватися всіх загальнодидактичних принципів (TeachThought, 2021).

Автори колективної монографії «Теорія та практика змішаного навчання» (2016), говорячи про певні особливості та можливості використання змішаного навчання саме в освітньому процесі в школі зазначають: «Змішане навчання як і будь-який інший системно-організований

навчальний процес обов'язково передбачає наявність певних видів діяльності, без яких забезпечити якість перебігу процесу, а також досягнення запланованої мети не завжди можна підготувати. Оскільки основним складником організації якісного навчального процесу обов'язково має бути розвиток мислення, у тому числі за рахунок обробки наданої навчальної інформації. До складу цього процесу входять такі засоби: аналізування (як правильного вибору напрямку пошуку інформації, так і всього перебігу навчального процесу); оцінювання якості інформації та ступінь власного розуміння наданих матеріалів; обговорення, у тому числі внутрішній діалог, створення системи питань за певним матеріалом; розв'язання, вибір, визначення пріоритету серед аргументів, підведення підсумків (знову з аргументами, пропозиціями та порівнянням). Це заздалегідь має бути враховано при побудові структурної моделі майбутньої навчальної діяльності – мета, особливості навчального процесу, засоби подолання бар'єрів (не зовсім зрозумілі слова або вислови, відсутність смислових зв'язків між поняттями або їх неявне представлення та ін.)» (Теорія та практика змішаного навчання, 2016, с. 241).

Науковці Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук здійснили низку досліджень (О. Малихін, Н. Арістова, С. Алексеева, 2022; О. Малихін, Н. Арістова, Л. Калініна, 2022; О. Малихін, Н. Арістова, О. Шпарик, 2021а; О. Малихін, Н. Арістова, О. Шпарик, 2021б) прямо чи опосередковано пов'язаних із проблемою реалізації дидактичної моделі змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти в період 2020–2022 рр.

Було вивчено бачення освітнього процесу (дворічний досвід провадження змішаного навчання) в умовах пандемії COVID-19 очима вчителів закладів загальної середньої освіти (О. Топузов, О. Малихін, Н. Арістова, 2022). На основі здійсненого аналізу наукової літератури автори дійшли висновку, що науковці і педагоги-практики різних країн докладають максимум зусиль задля винайдення способів подолання негативних наслідків закриття закладів освіти через визначення найбільш ефективних підходів і технологій, методів, прийомів і засобів змішаного навчання, що уможлилювали б надання якісних освітніх послуг учням різних вікових категорій. У межах проведеного опитування вчителів було отримано 3849 заповнених анкет, з яких 3600 містили відповіді на всі запропоновані питання. За результатами дослідження було визначено групи проблем, з якими вчителі зіткнулися унаслідок екстреного переходу до навчання у дистанційному (віддаленому) форматі:

- відсутність умінь і навичок провадження навчання віддалено;
- швидкість і якість інтернету;
- відсутність належного технічного обладнання;
- перевантаження різними видами педагогічної праці, пов'язаної з таким форматом провадження навчання;
- відсутність чіткого керівництва з боку офіційних установ управління освітою щодо організації освітнього процесу в дистанційному та змішаному форматі;
- переживання стресу;
- відсутність належної допомоги з боку батьків (їхнього активного залучення до розв'язування наявних проблем);
- відсутність прямого й безпосереднього контакту з учнями;
- відсутність умінь і навичок підтримування мотивації учнів.

Автори дослідження показують динаміку змін щодо ставлення до проблем та здатності їх розв'язувати у період березень 2021 – листопад 2021 р. Варто також зазначити, що було визначено та узагальнено тенденції змін у системі освіти під впливом непередбачуваного переходу від очного (традиційного) до змішаного навчання (яке визначається як модель певного змішування очного та дистанційного навчання). До таких тенденцій віднесено:

- зосередження на індивідуалізації та диференціації навчання на засадах урахування віку учнів, їхніх потреб, нахилів і здібностей;
- активація взаємодії між ключовими учасниками освітнього процесу в парадигмі «вчителі – учні – батьки»;

- збільшення використання цифрових технологій та мобільних пристроїв в освітньому процесі;
- термінова потреба (оволодіння та вдосконалення) диджитальної (цифрової) компетентності всіх учасників освітнього процесу (Toruzov, Malykhin & Aristova, 2022, p. 549–559).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, який комплекс дій ми маємо запропонувати щодо ефективного впровадження в освітній процес закладів загальної середньої освіти дидактичної моделі змішаного навчання в сучасних умовах воєнного стану та з перспективою її певної трансформації в повоєнний період задля виконання одного з пріоритетних завдань, що стоїть перед системою освіти, а саме: мінімізації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти на організаційно-процесуальному рівні. Виділяємо такі основні позиції.

По-перше, продовжувати дотримуватися стратегічного курсу розвитку загальної середньої освіти в Україні, зумовленого реалізацією Концепції «Нова українська школа».

По-друге, активно використовувати вітчизняний, західноєвропейський, а також досвід інших розвинених країн світу щодо організації дистанційного та змішаного навчання у період 2020–2022 рр., пов'язаний з пандемією COVID-19, на засадах урахування умов воєнного стану в країні (О. Малихін, Н. Арістова, О. Шпарик, 2021а; Малихін, Н. Арістова, О. Шпарик, 2021б).

По-третє, створити умови для підвищення кваліфікації працюючих учителів і майбутніх учителів (які навчаються в педагогічних закладах вищої освіти та на педагогічних спеціальностях інших закладів вищої освіти) початкової, базової та старшої школи щодо ефективної організації змішаного навчання на основі поширення новацій, пов'язаних із застосуванням методологічних підходів, моделей, технологій, форм, методів і засобів (з акцентуацією на засобах ІТ-технологій) у системі активної взаємодії Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук, управлінь освіти різних рівнів, системи підвищення кваліфікації вчителів, а також із використанням можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти працюючих і майбутніх учителів.

По-четверте, активувати партнерську взаємодію в парадигмі «учитель – учні – батьки».

Використані джерела

- Кремень, В.Г. (Ред.). (2021). *Енциклопедія освіти* (2-ге вид. допов. та перероб.). Юрінком Інтер.
- Кухаренко, В.М. (Ред.). (2016). *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. «Міськдрук», НТУ «ХП».
- Малихін О. В., Арістова Н. О., Шпарик О. М. (2021а). *Використання позитивного досвіду організації освітнього процесу в країнах ЄС в умовах непрогнозованих глобальних впливів у системі національної освіти України: методичні рекомендації*. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>
- Малихін О. В., Арістова Н. О., Шпарик О. М. (2021б). *Організація освітнього процесу в Україні та країнах ЄС в умовах непрогнозованих впливів: довідкове видання*. КОНВІ ПРІНТ. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
- Міністерство освіти і науки України. (2016). *Нова Українська школа: Концептуальні засади реформування середньої школи*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Education Elements. (2022). *Distance Learning & Hybrid Learning*. <https://www.edelements.com/distance-learning-pd-and-support-services>
- International Bureau of Education. (n.d.). *Blended Learning*. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/b/blended-learning>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>

- TeachThought. (2021). *The Definition of Blended Learning*. <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/>
- Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>
- Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2021). System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” Amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses, 4*, 23–31. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03>

References

- Education Elements. (2022). *Distance Learning & Hybrid Learning*. <https://www.edelements.com/distance-learning-pd-and-support-services>
- International Bureau of Education. (n.d.). *Blended Learning*. <http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/b/blended-learning>
- Kremen, V.H. (Ed.). (2021). *Entsyklopediia osvity* (2nd ed.). Yurinkom Inter.
- Kukhareenko, V.M. (Ed.). (2016). *Teoriia ta praktyka zmishanoho navchannia: monohrafiia*. «Miskdruk», NTU «KhPI».
- Malykhin O. V., Aristova N. O., Shparyk O. M. (2021a). *Vykorystannia pozytyvnoho dosvidu orhanizatsii osvithnoho protsesu v krainakh YeS v umovakh neprohnozovanykh hlobalnykh vplyviv u systemi natsionalnoi osvity Ukrainy: metodychni rekomendatsii*. KONVI PRINT. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-25-0-2021-70>
- Malykhin O. V., Aristova N. O., Shparyk O. M. (2021b). *Orhanizatsiia osvithnoho protsesu v Ukraini ta krainakh YeS v umovakh neprohnozovanykh vplyviv: dovidkove vydannia*. KONVI PRINT. <https://doi.org/10.32405/978-617-8124-26-7-2021-71>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6859>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Kalinina, L. (2022). Schoolteachers-Parents Interactions Amid Distance and Blended Learning: Two-Year Experience of Overcoming Negative Influences of COvid-19. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2016). *Nova Ukrainska shkola: Kontseptualni zasady reformuvannia serednoi shkoly*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- TeachThought. (2021). *The Definition of Blended Learning*. <https://www.teachthought.com/learning/the-definition-of-blended-learning/>
- Topuzov, O., Malykhin, O. & Aristova, N. (2021). System of Psychological and Didactic Tasks Players in the Process Face in the Paradigm “Teachers – Schoolchildren – Parents” Amid the Covid-19 Pandemic. *Education: Modern Discourses, 4*, 23–31. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-03>
- Topuzov, O., Malykhin, O., & Aristova, N. (2022). General Secondary Teachers' Views on Educational Process Amid the Covid-19 Pandemic: Two-Year Experience of Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1*, 549–559. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6841>

Oleksandr Malykhin, Dr Sc. in Education, Professor, Head of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: didactics of general secondary and higher school, methodology of research on didactics, realization of competence-based approach in education.

Nataliia Aristova, Dr Sc. in Education, Professor, Head of the Department of International Relations and Research Cooperation of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of organizing educational process based on its subjectivation; transformational process in education: distance and blended learning.

Vira Rogova, PhD in Education, Deputy Minister of Education and Science of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: didactic foundations of blended learning of general secondary schoolchildren, problems of competence-based learning of general secondary schoolchildren, teacher's monitoring and evaluation activities.

MINIMIZATION OF EDUCATIONAL LOSSES AMONG GENERAL SECONDARY SCHOOLCHILDREN AMID MARTIAL LAW: BLENDED LEARNING

The problem of organizing and implementing blended learning is not new for pedagogical science in general and in the context of realizing the educational process in general secondary schools in particular. Amid martial law, the relevance of studying questions regarding the substantiation of the feasibility of applying the latest methodological approaches, models, technologies, forms of organization, methods, techniques and means of blended learning in the educational process of general secondary schools related to the implementation of the main provisions of the competence-based education under the influence of unpredictable global impacts becomes important. The key task for organizing the educational process in general secondary schools amid martial law and in the post-war period is the minimization of educational losses among schoolchildren as the central agents of education. Blended learning is regarded as a form of organization of educational process, which harmoniously combines the existing experience of conducting the educational process in the conventional (classic) format and the achievements of modern pedagogical science regarding the implementation of educational process in a distance format aimed at maintaining the appropriate level of providing educational services to applicants for education. The researchers emphasize the urgent need to define and to solve psychological and didactic problems in the shortest possible time related to the implementation of blended learning in general secondary schools in general and amid martial law in particular (taking into account objectively determined reasons and factors that can turn out to be destructive in terms of obtaining quality education in general secondary schools) with a prospect for their further study in the post-war period.

Keywords: general secondary schools; blended learning; minimization of educational losses; unpredicted global influences.



Максим Горіховський – кандидат економічних наук, заступник директора з навчальної роботи, ВСП «Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій» ПЗВО «Кам'янець-Подільський податковий інститут», м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Коло наукових інтересів: реформи та інновації у сфері фахової передвищої освіти теорія, методологія та практика.

✉ korsar.grup@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-8777-8071>



Валерік Оганесян –

кандидат економічних наук, голова циклової комісії, ВСП «Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій» ПЗВО «Кам'янець-Подільський податковий інститут», м. Кам'янець-Подільський, Україна.

Коло наукових інтересів: реструктуризація та модернізація сфери фахової передвищої освіти.

✉ oganesjan2009@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0001-6511-0284>

УДК 377.37.352

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-77-89>

ВИКОРИСТАННЯ РІЗНИХ ВИДІВ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙНИ, ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

Анотація. Дослідження розкриває проблеми фахової передвищої освіти в умовах війни, зокрема організації освітнього процесу, використання різних форм навчання та дослідженню рівня задоволеності освітнім процесом серед здобувачів фахової передвищої освіти.

Метою дослідження є вивчення впливу військових дій в Україні на розвиток фахової передвищої освіти, проаналізовано переміщення закладів фахової передвищої освіти із території, яку тимчасово окупувала Росія, проведено дослідження зміни чисельності кадрового складу педагогічних працівників у Хмельницькій області, проаналізовано зміни у складі контингенту здобувачів освіти, проведено порівняння форм навчання, проаналізовані основні ресурси дистанційної освіти.

Установлено, що для продовження освітнього процесу в умовах військових дій можна використовувати різні форми навчання, які адміністрація закладів, заступники з навчальної роботи та дотичні фахівці можуть розглядати у відповідній конкретній ситуації, а також вивчаючи рівень потенційної загрози як для працівників, так і для здобувачів.

Ключові слова: фахова передвища освіта; фахові коледжі; освіта в умовах війни; організація освітнього процесу; форми навчання; дослідження впливу війни на фахову передвищу освіту.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна створює значну кількість проблем не тільки для українців, а й для всього світу. Одні з основних проблем – це гуманітарна та соціальна катастрофи. Заклади освіти зазнають бомбардувань та атак з боку Росії, при цьому порушуючи всі писані та неписані правила ведення військових конфліктів, кожного дня гинуть люди. Адміністрації закладів, які перебувають на тимчасово окупованій території, переважно переміщувалися до сусідніх областей або до Центральної та Західної України, щоб хоч якось продовжити освітній процес та максимально вберегти персонал та студентів. Війна, окрім фізичного насилля, принесла із собою ряд психологічних проблем, які потрібно вирішувати, а також будувати освітній процес в умовах постійної загрози ракетних ударів, артилерії чи бомбардування: змінювати норми очного навчання відповідно до спроможності закладу, забезпечення захисту учасників освітнього процесу підчас повітряних тривоги тощо.

Закладам рекомендується здійснювати навчальний процес у змішаній формі навчання, вводити позмінне навчання та планувати довгі зимові канікули для уникнення господарського колапсу в опаленні приміщень, які задіяні в освітньому процесі, збільшувати норми робочого часу для педагогічних працівників до 60 годин на тиждень, продовжити навчальний процес після 30 червня.

Міністерство освіти та науки, міжнародні організації, обласні військові адміністрації та міжнародна спільнота докладає чимало зусиль із розроблення рекомендацій і механізмів захисту учасників освітнього процесу, планування навчального процесу в умовах надзвичайних ситуацій та військових дій.

При плануванні навчального процесу закладам фахової передвищої освіти необхідно, окрім рекомендацій органів влади, самостійно вивчати напрацювання науковців інших країн, де відбувалися військові дії, аналізувати досвід, що актуалізує аналіз дієвих міжнародних документів і практик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фахова передвища освіта переживає постійні зміни та випробування під час свого формування та реформування. Спочатку випали випробування світової пандемії COVID-19, вплив пандемії на учасників освітнього процесу був добре вивчений в Україні (Ахромов & Боброва, 2021; Горіховський, 2021; Кремень, 2021; Буряк, 2021; Постава, Федорчук & Шмалюк, 2021; Донченко, Найдьонова & Омельченко, 2021), як і особливості підготовки фахових молодших бакалаврів під час карантинних заходів (Горіховський, Оганесян, Гаймер, Юрков & Олійник, 2021).

У науковому педагогічному просторі наявний детальний аналіз розвитку дистанційної освіти (Kentnor, 2015; Banas, 1998; Harting, 2005); досліджено комбінацію різних форм освіти (Hall, & Villareal, 2015); порівняно онлайн та гібридне навчання (Hwang, 2018); встановлено особливості онлайн навчання (Shetu, Rahman, Ahmed, Mahin, Akib & Saifuzzaman, 2021). Окремі тенденції у сфері дистанційної освіти за 2009–2013 проаналізовано у статті «Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009–2013» (Bozkurt, 2015), а проблематику розбудови внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО та ФПВО України представлено у працях М. Горіховського та В. Савчук (Горіховський & Савчук 2021).

Сьогодні предметом досліджень багатьох іноземних учених є освіта в умовах війни, організація освітнього процесу в умовах війни в 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); у Непалі (Valente, 2014); у Перу (Leon, 2012), у Таджикистані (Shemyakina, 2011), у Колумбії (Gerardino, 2014; Namen et al., 2020), у Східному Тиморі (Justino et al., 2013), у Боснії (Swee, 2015). На жаль тема стала актуальною і для українських учених (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська & Шпарик 2022; Удалова, Дзюбинська & Ревка, 2022; Журавель, 2022; Кремень, Луговий, Топузов, Сисоєва, Максименко, Лященко & Гудим, 2022).

Рекомендації та механізми забезпечення оптимальних умов організації освітнього процесу регулюються такими законодавчими документами: Закон України «Про вищу освіту», 2014; Закон України «Про освіту», 2017; Закон України «Про фахову передвищу освіту», 2019; Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року Президент України, 2019.

Формулювання цілей (мета і завдання) статті. Війна вносить корективи у життя людей, умови, в яких перебувають усі учасники навчального процесу, – специфічні, вони створюють постійне емоційне навантаження. Окрім того частина здобувачів освіти перебуває за кордоном. Усі ці фактори потрібно враховувати при організації освітнього процесу на 2022–2023 навчальний рік, передбачаючи комбінації очного та дистанційного навчання.

Метою цього дослідження є вивчення задоволеності дистанційним навчанням, готовності до очного, дистанційного, змішаного чи асинхронного навчання в закладах фахової передвищої освіти під час війни та ставлення здобувачів освіти до такого навчання; пошук оптимальних умов, на основі наявних механізмів і рекомендацій, для здійснення освітнього процесу в сучасних воєнних умовах.

Основні методи дослідження. У дослідженні застосовано такі наукові методи: емпіричні – на етапі збору необхідних даних (проведення анкетування), економіко-статистичні – при побудові графіків, метод групування – при аналізі переміщення закладів ФПВО, та теоретичний – при описі видів навчання для здобувачів ФПВО.

З 4 по 11 липня 2022 року за допомогою заступників з навчальної роботи, педагогів було проведено онлайн опитування 119 здобувачів фахової передвищої освіти з фахових коледжів різної спеціалізації.

Виклад основного матеріалу. Формування фахової передвищої освіти (ФПВО) відбувається за екстремальних умов, перший набір фахового молодшого бакалавра відбувся у 2020 році, з 1 вересня вони пішли на навчання в умовах поширення світової пандемії COVID-19, а з 24 лютого 2022 року Україна зіштовхнулася з війною проти Росії, яка віроломно напала.

Освіта не була готова до таких подій, тому було ухвалено рішення щодо припинення освітнього процесу в усіх закладах освіти та оголошення канікул на два тижні, далі Міністерство освіти України надало рекомендації, враховуючи які заклади освіти самі мали визначитися з відновленням процесу навчання в дистанційній формі, щоб уберегти здобувачів освіти та персонал від ризиків, які пов'язані з війною.

Навчальний процес у більшості закладів ФПВО розпочався 14 березня (понеділок) у дистанційному форматі, адже через світову пандемію COVID-19 заклади освіти вже мали досвід навчання онлайн, але постала проблема зі знаходженням мотивації та зв'язку як із викладачами, та і зі студентами, особливо на тих територіях, де велися активні бойові дії. Як результат – деякі заклади не вийшли на навчання в березні, а вийшли на початку квітня, організувавши дистанційну роботу. Також було ухвалено рішення переносити заклади на більш безпечну територію України. Так через військові дії Росії в цілому було переміщено 53 заклади; в основному це – Донецька, Луганська, Херсонська та Запорізька області. На рис. 1. наведено, куди були перенесені заклади.

Отже, більшість закладів ФПВО були перенесені в Дніпропетровську та Полтавську області, а решта рівномірно розмістилася по всій території України, вибір місця залежав від приміщень та бази розміщень закладів, адже більшість закладів виїжджали зі студентами та викладачами, тому насамперед дбали про розміщення людей, а далі починати формувати освітній процес.

На превеликий жаль на разі немає єдиної статистики по Україні щодо студентів та викладачів, які загинули або залишилися в окупації, чи були вивезені за межі України в Росію. Ми здійснили моніторинг кількості педагогічних працівників та здобувачів ФПВО, які приступили до навчання, чисельності тих, хто виїхали закордон, та таких, які не приступили до навчання з невідомих причин у Хмельницькій області. Зауважимо, що ця область знаходиться в глибокому тилу, бойових дій на цій території не відбувалося. На рис 2 відображено кількість здобувачів ФПВО в Хмельницькій області (разом із внутрішньо переміщеними студентами).

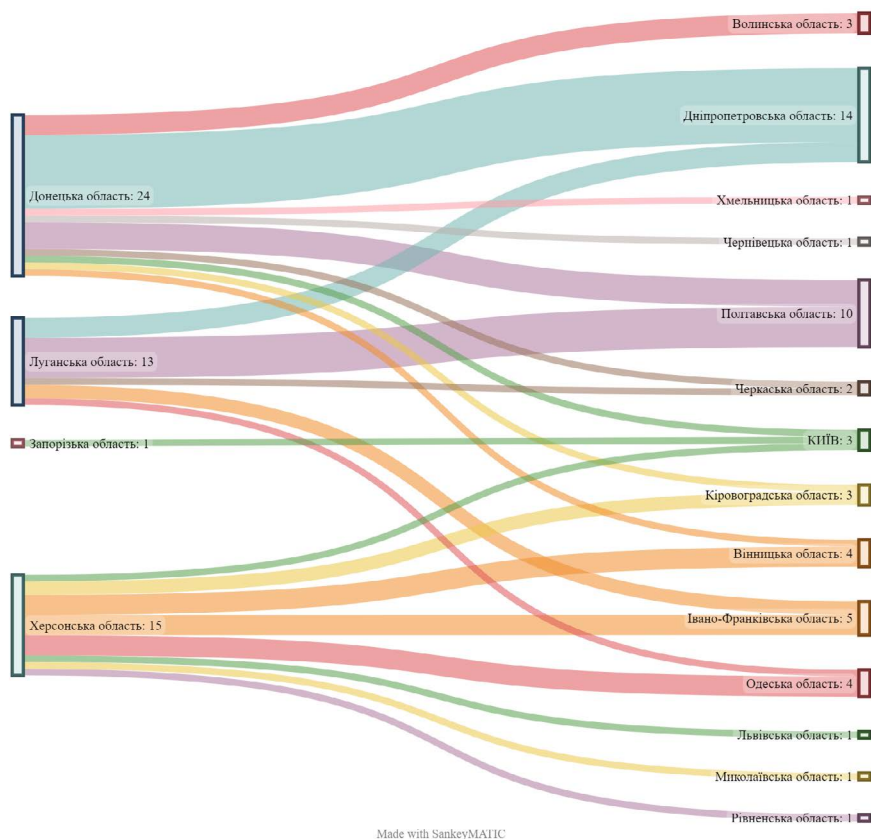


Рис. 1. Кількість переміщених закладів ФПВО через російську агресію (дані з ЄДЕБО та відкритих джерел)

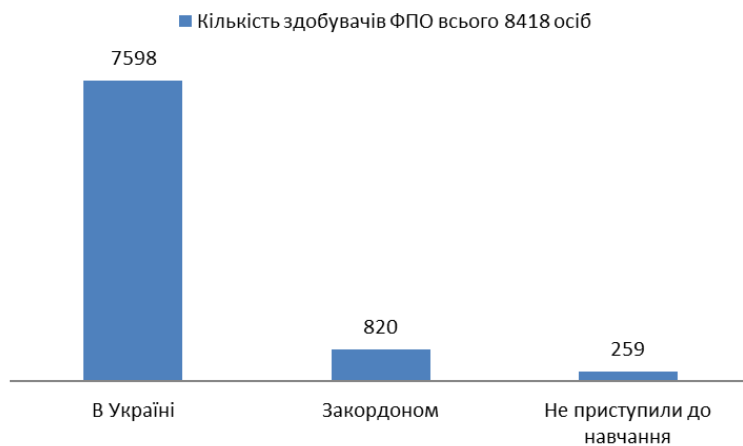


Рис. 2. Кількість здобувачів ФПВО в Хмельницькій області (разом із внутрішньо переміщеними студентами)

9,7% здобувачів освіти були змушені залишити територію України та виїхати за кордон, при цьому 3% здобувачів так і не приступили до навчання, причини в кожного різні: хто добровільно пішов захищати свою державу, хто виїхав до іншої країни та пішов працювати, щоб забезпечувати своє існування, в когось змінилися пріоритети, а є випадки, що взагалі не виходять на зв'язок. У цілому 97% здобувачів ФПВО виконують навчальні плани та навчаються в дистанційному режимі, що, не зважаючи на екстремальні умови та постійні загрози повітряних атак, є високим показником.

У Хмельницькій області налічується 955 педагогічних працівників у закладах ФПВО. Див. рис. 3.



Рис. 3. Кількість педагогічних працівників ФПВО в Хмельницькій області (разом із внутрішньо переміщеними особами)

Лише 2% (24) від загальної кількості працівників виїхали за межі країни, цей незначний відсоток обумовлений тим, що в межах Хмельницької області відносно безпечно, а також тим, що викладачі менш мобільні, ніж студенти.

З огляду на всі перелічені фактори впливає питання: в яких умовах і як розпочати та завершувати 2022–2023 навчальний рік. Міністерство освіти та науки рекомендує розпочати навчальний рік, а також перший семестр в очному форматі з 15 серпня, і триватиме він до 1 грудня, тобто 15 тижнів, а другий семестр розпочати з онлайн навчання з 15 лютого, і він може тривати довше, до 30 червня, за необхідності. Проте автономія закладів ФПВО дозволяє не враховувати при плануванні навчального року рекомендації міністерства. Більшість закладів розпочне навчання з 1 вересня.

Перед заступниками з навчальної роботи, дирекцією та педагогічним колективом стоїть не проста задача – запуск навчального процесу. Насамперед потрібно визначитися з форматом навчання не весь початковий рік, ми розуміємо, що переважно доведеться розпочинати навчальний рік у режимі офлайн, а потім поступово переходити на змішаний формат і завершувати перший навчальний семестр саме в змішаному режимі, другий семестр розпочинати з онлайн-навчання, а далі поступово переходити, враховуючи специфіку курсів, у змішаний режим навчання та закінчувати другий семестр офлайн, якщо буде сприятлива військова та політична ситуація в країні.

Для глибшого розуміння особливостей планування початкового року ми провели анонімне опитування за допомогою інструментів Google-форми у трьох закладах ФПВО, в якому узяли участь 119 студентів (студенти ВСП «Фаховий коледж економіки, права та інформаційних технологій» ПЗВО «Кам'янець-Подільський податковий інститут», Кам'янець-Подільський медич-

ний фаховий коледж та ВСП «Кам'янець-Подільський фаховий коледж харчової промисловості» ЗВО «Національний університет харчових технологій»). Студентам потрібно було дати відповідь на три запитання:

1. Чи задоволені Ви дистанційним навчанням? (Відповіді презентовано на Рис. 4).
2. Яку форму навчання Ви б вибрали на наступний 2020–2023 навчальний рік? (Відповіді презентовано на Рис. 5).
3. Ваше теперішнє місце перебування. (Відповіді презентовано на Рис. 6).

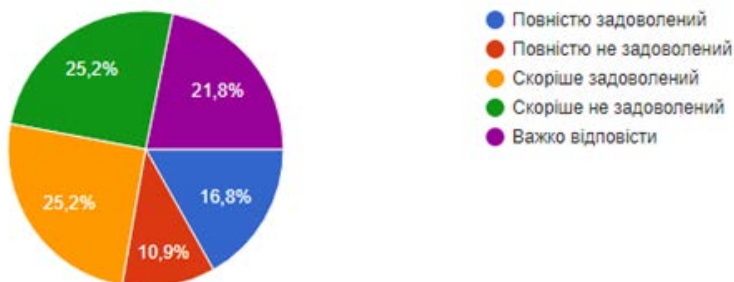


Рис. 4. Рівень задоволеності дистанційним навчанням здобувачів ФПВО

Аналізуючи відповіді здобувачів освіти на перше запитання в анкеті можемо спостерігати, що думки розділилися: тільки 16,8% повністю задоволені навчанням у режимі онлайн, на противагу їм 10,9% здобувачів категорично не задоволені таким навчанням, а 25,2% здобувачів схиляються до відповіді, що вони швидше задоволені навчальним процесом, ніж не задоволені, на противагу їм така ж кількість студентів – 25,2% – навпаки швидше не задоволена таким навчанням. Зауважимо, що виокремилася група осіб у 21,8%, яка взагалі не може вибрати один із вище перелічених варіантів. Основний критерій незадоволення полягає у відсутності соціалізації здобувачів, вони навчаються віртуально, спілкуються віртуально і більшість свого часу знаходяться в віртуальному світі, тобто не мають живого спілкування, фізичного переміщення від дому до закладу освіти, вони позбавлені студентського життя, тобто почуваються так, ніби живуть не повноцінно.

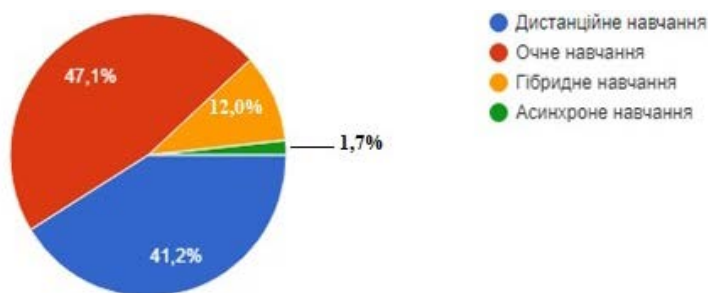


Рис. 5. Вибір форми навчання: погляд здобувачів ФПВО

Друге питання для здобувачів ФПВО стосувалося вибору форми навчання. 47,1% студентів, враховуючи ситуацію в державі, усе ж таки виявили бажання вийти на очне навчання, а 41,2% здобувачів ФПВО не такі оптимістичні та бажають залишитися в режимі дистанційного навчання. 12,0% не проти комбінувати та використовувати переваги двох форм навчання за схемою гібридного навчання, а 1,7% студентів підходить асинхронне навчання, що дозволить їм працювати без прив'язки до часу та місця навчання.

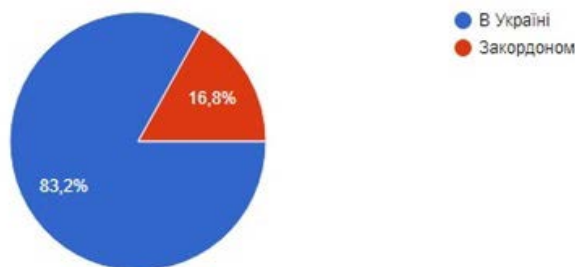


Рис. 6. Місце знаходження здобувачів ФПВО на момент анкетування

Важливим питанням була і є безпека здобувачів ФПВО. За результатами опитування, тільки 16,8% респондентів на даний момент проживають за кордоном, а 83,2% знаходяться в Україні та можуть приступити до навчання.

Враховуючи вище наведені дані ми можемо зробити висновок, що варто розглядати систему гібридного навчання, де частина здобувачів буде чергувати очне навчання із дистанційним, а ті, які будуть за кордоном, будуть навчатися в режимі онлайн.

Для того, щоб краще розуміти формат навчання, нами було сформовано таблицю опису форм навчання здобувачів ФПВО (Таблиця 1).

Таблиця 1

Опис видів навчання для здобувачів ФПВО*

Термін	Опис-характеристика
Очне навчання	Форма здобуття освіти – це спосіб організації навчання здобувачів фахової передвищої освіти, що передбачає проведення навчальних занять та практичної підготовки не менше 30 тижнів упродовж навчального року.
Гібридне навчання	Освітній підхід, який поєднує очні заняття та онлайн-навчання. Завдяки гібридному навчанню деякі здобувачі освіти відвідують заняття особисто, а інші приєднуються практично дистанційно. Педагоги використовують різні інструменти, такі як відеоконференції, щоб навчати обидві групи студентів.
Дистанційне навчання	Процес набуття компетентностей здобувачами освіти, який відбувається зазвичай за опосередкованої взаємодії віддалених одне від одного учасників освітнього процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій.
Асинхронне навчання	Взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, за якої учасники взаємодіють між собою із затримкою в часі, застосовуючи при цьому інтерактивні освітні платформи, електронну пошту, форуми, соціальні мережі тощо. Можна сказати, що це режим більш самостійного навчання, яке, водночас, підтримується педагогом з використанням відповідних цифрових інструментів.
Синхронне навчання	Взаємодія між суб'єктами дистанційного навчання, під час якої учасники одночасно перебувають в електронному освітньому середовищі або спілкуються за допомогою засобів аудіо-відеоконференції. Інакше кажучи, це проведення заняття в режимі реального часу в обраному цифровому середовищі. Рівночасно присутні педагог та здобувачі освіти, спілкуючись приблизно так, як це відбувається на звичайному занятті.
Дуальне навчання	Спосіб здобуття освіти здобувачами денної форми, що передбачає навчання на робочому місці на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації обсягом від 25% відсотків до 60% загального обсягу освітньої програми на основі договору. Навчання на робочому місці передбачає виконання посадових обов'язків відповідно до трудового договору.

*Джерело: Систематизовано та узагальнено авторами

Гібридне навчання та змішане навчання іноді використовуються як взаємозамінні. Однак між цими двома моделями навчання є різниця. Гібридне навчання – це освітній підхід, коли одні студенти відвідують уроки особисто, а інші беруть участь віртуально (Shetu et al., 2021). Тут педагоги навчають обидві групи студентів одночасно, але також можуть бути деякі асинхронні елементи навчання, такі як попередньо записані відео.

Змішане навчання – це дещо інша концепція. За допомогою змішаного навчання викладачі, інструктори та фасилітатори поєднують різноманітні особисті інструкції з навчальними заходами онлайн. В обох цих методах навчання є поєднання особистих і онлайн-навчань. (Hall, Villareal, et al., 2015). Однак різниця між ними полягає в тому, що при змішаному навчанні одні й ті самі люди навчаються як особисто, так і онлайн. При гібридному навчанні студенти, які навчаються особисто, відрізняються від тих, хто навчається онлайн.

Очні методи навчання, як і асинхронні методи навчання, поєднуються в змішане навчання. Змішаний метод навчання передбачає використання інструктором і викладачем асинхронних методів навчання для підтримки синхронного та особистого навчання.

Дуальне навчання підходить для тих категорій спеціальностей, які через короткий термін навчання можуть приступити до виконання засвоєних знань на практиці, це в основному стосується категорії робітничих спеціальностей.

Отже, при виборі навчання потрібно враховувати не тільки можливості закладу освіти, здобувачів освіти, а й звертати увагу на цілі сталого розвитку України, наприклад задекларована ціль у нашій державі до 2030 року наголошує: «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх» (Президент України, 2019).

Нами вже були описані цифрові ресурси, що використовувалися в процесі професійної підготовки здобувачів освіти у закладах ФПВО для якісного викладу матеріалу та закріплення професійних навичок у студентів-молодших бакалаврів під час карантинних заходів у зв'язку із пандемією COVID-19. Ми вже пропонували рекомендації комбінувати платформи для дистанційної освіти, наприклад використання тільки месенджерів, таких як Skype, Viber, електронна пошта, застосування телефона. Проте це не повною мірою забезпечує потреби навчального процесу та його підтримку протягом тривалого часу. Також були визначені найбільш популярні платформи для реалізації дистанційного навчання, а саме застосунки Google Meet та Google Classroom для створення віртуальних класів, розроблені динамічні навчальні середовища на основі LMS Moodle тощо. Якщо заклад ФПВО у своєму розпорядженні не мав платформи на основі LMS Moodle, то методи контролю знань студентів в основному проходили через вебсервіс Google Classroom із використанням Google-форми, але для оцінювання фахівців медичного коледжу, як правило, застосовували платформу Всеосвіта (Горіховський, Оганесян, Гаймер, Юрков & Олійник, 2021).

При створенні оптимальних умов для роботи та навчання керівництву та заступникам з навчальної роботи варто не забувати про розбудову та покращення внутрішніх систем забезпечення якості освіти.

Одним з елементів забезпечення ефективного управління якістю освіти є фахова передвища освіта – це той елемент, який є базовим для ефективної роботи вищої освіти, бо саме ця освіта закріплює базові знання та перші наукові досягнення, які формуються у здобувачах ФПВО, тому актуальним є створення системи запобігання та виявлення академічного плагіату в наукових працях працівників і здобувачів ФПВО, адже академічна доброчесність під час навчання, викладання та провадження наукової (творчої) діяльності є надзвичайно важливим орієнтиром розбудови внутрішньої системи забезпечення якості освіти (Горіховський & Савчук, 2021).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Основне завдання для керівництва закладів ФПО – це гарантування безпеки та захисту здобувачів, викладачів, персоналу в умовах надзвичайних ситуацій та військових дій та налагодження ефективного безперервного освітнього процесу.

Для продовження навчального процесу в умовах війни немає єдиної правильної рекомендації, потрібно використовувати комплекс дій та шляхів, які керівництво може розглядати відповідно до кожної конкретної ситуації та переглядати форми проведення навчальних занять майже чи не щодня. Для ефективної роботи закладу потрібно підготуватися уже сьогодні, розробити навчальні плани та графіки навчання, взявши до уваги всі аспекти піклування про життя та здоров'я людей. Частина заходів безпеки має бути підготовлена заздалегідь, як от план дій у надзвичайних ситуаціях або план з безпеки закладу ФПВО.

Проведене дослідження не висчерпує усіх особливостей організації та проведення навчального року в закладах ФПВО та не може передбачити усіх викликів, з якими вимушені зіткнутися освітяни в умовах війни. Подальших досліджень потребує проблема неперервності освіти та комбінування різних форм і методів навчання в розрізі кожної спеціальності, щоб поєднувати безпеку, високий рівень теоретичних знань та практичних умінь.

Використані джерела

- Закон України «Про вищу освіту». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
- Закон України «Про освіту». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Закон України «Про фахову передвищу освіту». 2019. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
- Президент України. (2019). Про Цілі сталого розвитку України на період до 2030 року (722). <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- Ахромов, М., & Боброва, Т. (2021). Перспективи розвитку професійних компетенцій здобувачів фахової передвищої освіти під час дистанційного навчання. *Молодий вчений*, 1 (89), 75–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-16>
- Бурак, В. Г. (2021). Інноватизація професійної підготовки майбутніх фахівців готельно-ресторанної справи в умовах сучасного реформування освіти. *Science, theory and practice*, 29, 391. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2021/06/XXIX-Conference-June-08-11-2021-Tokyo-Japan.pdf#page=392>
- Горіховський М. В., Оганесян В. С., Гаймер С. А., Юрков С. І., Олійник Л. В. (2021). Особливості підготовки фахових молодших бакалаврів під час карантинних заходів у зв'язку із пандемією COVID-19. *Інноваційна педагогіка*, 42, 204–207. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/42/41.pdf>
- Горіховський, М. В. (2021) Перспективи розвитку фахової передвищої освіти в умовах діджиталізації. В *Фахова передвища і професійна освіта: теорія, методика, практика* (с. 31–32). https://www.researchgate.net/publication/344690392_Perspektivi_rozvitku_fahovoi_peredvisoi_osviti_v_umovah_didzitalizacii
- Горіховський, М., & Савчук, В. (2021). Проблематика розбудова внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО та ФПВО України. В *Розбудова внутрішніх систем забезпечення якості у ЗВО України* (с. 26–29). https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Gorihovskij/publication/361163211_problematika_rozbudova_vnutrisnih_sistem_zabezpecenna_akosti_u_zvo_ta_fpvo_ukraini/links/62a057e2416ec50bdb152b87/problematika-rozbudova-vnutrisnih-sistem-zabezpecenna-akosti-u-zvo-ta-fpvo-ukraini.pdf
- Донченко, С. В., Найдьонова, Г. Г., & Омельченко, Г. В. (2022). Шляхи підвищення якості надання освітніх послуг в період епідеміологічних заходів. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, (200), 66–71. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-66-71>
- Журавель Ю. В. (2022). Особливості стандартизації передвищої та вищої освіти в умовах війни /Рекомендовано до друку науково-технічною, вченою радою ГО «Інститут економічних та еколого-енергетичних досліджень» (Протокол № 4 від 05.05. 2022 р.), 161.
- Кремень, В. Г. (2021). Про Програму спільної діяльності Міністерства освіти і науки України та Національної академії педагогічних наук України на 2021–2023 роки. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 3(1). <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/124/156>
- Кремень, В. Г., Луговий, В. І., Топузов, О. М., Сисоева, С. О., Максименко, С. Д., Ляшенко, О. І. & Гудим, І. М. (2022). Про роботу відділень та наукових установ національної академії педагогічних наук України в умовах воєнного стану. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(1). <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/242/292>

- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український Педагогічний журнал*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Постова, С., Федорчук, А., & Шмалюк, М. (2021). Використання сучасних інформаційних технологій у процесі підготовки здобувачів фахової передвищої освіти в умовах дистанційного навчання. *Нові технології навчання*, (95), 186–193. <http://journal.org.ua/index.php/ntn/article/download/219/288>
- Удалова, О., Дзюбинська, Х., & Ревка, Т. (2022). Організація освітнього процесу в умовах війни. *Перспективи та інновації науки*, 7(12). <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/1772/1770>
- 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.
- 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.
- Banas, E., Emory, W. (1998). History and issues of distance learning. *Public administration quarterly*, 22(3). 365–383. <http://www.jstor.org/stable/40862326>
- Blattman, C. and Annan, J. (2010). The consequences of child soldiering. *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 882–898.
- 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>
- 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.
- Gerardino, M. P. (2014). *The effect of violence on the educational gender gap*. Unpublished manuscript.
- Hall, S., & Villareal, D. (2015). The Hybrid Advantage: Graduate Student Perspectives of Hybrid Education Courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 69–80.
- Harting, K., Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 35–44.
- Hwang, A. (2018). Online and Hybrid Learning. *Journal of Management Education*, 42(4), 557–563. <https://doi.org/10.1177/1052562918777550>
- 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.
- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1–2). 21–34. https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub
- 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.
- 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.
- Namen, O., Prem, M., and Vargas, J. F. (2020). *The human capital peace dividend*. Technical report, Households in Conflict Network Working Paper.
- Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200.
- Shetu, S. F., Rahman, M. M., Ahmed, A., Mahin, M. F., Akib, M. A. U., & Saifuzzaman, M. (2021). Impactful e-learning framework: A new hybrid form of education. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100038.
- Swee, E. L. (2015). On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*, 40, 158–172
- 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

- Akhromov, M., & Bobrova, T. (2021). Perspektivy rozvytku profesiinykh kompetentsii здобувачів фахової передвйшчої освіти під час dystantsiinoho navchannia. *Molodyi vchenyi*, 1(89), 75–77. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2021-1-89-16>
- 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.
- 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.
- Banas, E., Emory, W. (1998). History and issues of distance learning. *Public administration quarterly*, 22(3), 365–383. <http://www.jstor.org/stable/40862326>
- Blattman, C. and Annan, J. (2010). The consequences of child soldiering. *The Review of Economics and Statistics*, 92(4), 882–898.
- 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>
- Burak, V.H. (2021). Innovatyzatsiia profesiinoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv hotelno-restorannoï spravy v umovakh suchasnoho reformuvannia osvity. *Science, theory and practice*, 29, 391. <https://isg-konf.com/wp-content/uploads/2021/06/XXIX-Conference-June-08-11-2021-Tokyo-Japan.pdf#page=392>
- 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.
- Donchenko, S. V., Naidonova, H. H., & Omelchenko, H. V. (2022). Shliakhy pidvyshchennia yakosti nadannia osvitnikh posluh v period epidemiolohichnykh zakhodiv. *Naukovi zapysky. Serii: Pedahohichni nauky*, (200), 66–71. <https://doi.org/10.36550/2415-7988-2022-1-200-66-71>
- Gerardino, M. P. (2014). *The effect of violence on the educational gender gap*. Unpublished manuscript.
- Gorikhovskiy M.V., Ohanesian V.S., Haimer S.A., Yurkov S.I., Oliinyk L.V. (2021). Osoblyvosti pidhotovky fakhovykh molodshykh bakalavriv pid chas karantynnykh zakhodiv u zviazku iz pandemiieiu COVID-19. *Innovatsiina pedahohika*, 42, 204–207. <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/42/41.pdf>
- Gorikhovskiy, M. V. (2021) Perspektivy rozvytku fakhovoi peredvйshchoi osvity v umovakh didzhytalizatsii. In *Fakhova peredvйshcha i profesiina osvita: teoriia, metodyka, praktyka* (pp. 31–32). https://www.researchgate.net/publication/344690392_Perspektivi_rozvytku_fahovoi_peredvisoi_osviti_v_umovah_didzitalizacii
- Gorikhovskiy, M., & Savchuk, V. (2021). Problematyka rozbudova vnutrishnikh system zabezpechennia yakosti u ZVO ta FPVO Ukrainy. In *Rozbudova vnutrishnikh system zabezpechennia yakosti u ZVO Ukrainy* (pp. 26–29). https://www.researchgate.net/profile/Maksim-Gorihovskij/publication/361163211_problematika_rozbudova_vnutrishnih_sistem_zabezpecenna_akosti_u_zvo_ta_fpvo_ukraini/links/62a057e2416ec50bdb152b87/problematika-rozbudova-vnutrishnih-sistem-zabezpecenna-akosti-u-zvo-ta-fpvo-ukraini.pdf
- Hall, S., & Villareal, D. (2015). The Hybrid Advantage: Graduate Student Perspectives of Hybrid Education Courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 69–80.
- Harting, K., Erthal, M. (2005). History of distance learning. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 23(1), 35–44.
- Hwang, A. (2018). Online and Hybrid Learning. *Journal of Management Education*, 42(4), 557–563. <https://doi.org/10.1177/1052562918777550>
- 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.

- Kentnor, H. (2015). Distance Education and the Evolution of Online Learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1–2). 21–34. https://digitalcommons.du.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=law_facpub
- Kremen, V. H. (2021). Pro Prohamu spilnoi diialnosti Ministerstva osvity i nauky Ukrainy ta Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy na 2021–2023 roky. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 3(1). <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/124/156>
- Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., Topuzov, O. M., Sysoieva, S. O., Maksymenko, S. D., Liashenko, O. I. & Hudym, I. M. (2022). Pro robotu viddilen ta naukovykh ustanov natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 4(1). <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/download/242/292>
- 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.
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S., Maksymenko, O., Nikolska, N., & Shparyk, O. (2022). Orhanizatsiia osvity v umovakh viiny: rekomendatsii mizhnarodnykh orhanizatsii. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (2), 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2-5-18>
- Minoiu, C. and Shemyakina, O. N. (2014). Armed conflict, household victimization, and child health in C'ote d'Ivoire. *Journal of Development Economics*, 108, 237–255.
- Namen, O., Prem, M., and Vargas, J. F. (2020). *The human capital peace dividend*. Technical report, Households in Conflict Network Working Paper.
- Postova, S., Fedorchuk, A., & Shmaliuk, M. (2021). Vykorystannia suchasnykh informatsiinykh tekhnolohii u protsesi pidhotovky zdobuvachiv fakhovoi peredvyshchoi osvity v umovakh dystantsiinoho navchannia. *Novi tekhnolohii navchannia*, (95), 186–193. <http://journal.org.ua/index.php/ntn/article/download/219/288>
- Prezydent Ukrainy. «Pro Tsili staloho rozvytku Ukrainy na period do 2030 roku». (2019). <https://www.president.gov.ua/documents/7222019-29825>
- Shemyakina, O. (2011). The effect of armed conflict on accumulation of schooling: Results from Tajikistan. *Journal of Development Economics*, 95(2), 186–200.
- Shetu, S. F., Rahman, M. M., Ahmed, A., Mahin, M. F., Akib, M. A. U., & Saifuzzaman, M. (2021). Impactful e-learning framework: A new hybrid form of education. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100038.
- Swee, E. L. (2015). On war intensity and schooling attainment: The case of Bosnia and Herzegovina. *European Journal of Political Economy*, 40, 158–172.
- Udalova, O., Dziubynska, Kh., & Revka, T. (2022). Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v umovakh viiny. *Perspektyvy ta innovatsii nauky*, 7(12). <http://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/download/1772/1770>
- 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.
- Zakon Ukrainy «Pro fakhovu peredvyshhu osvitu (2019). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>
- Zakon Ukrainy «Pro osvitu». (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Zakon Ukrainy «Pro vyshhu osvitu». (2014). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18t>
- Zhuravel, Yu. V. (2022). Osoblyvosti standartyzatsii peredvyshchoi ta vyshchoi osvity v umovakh viiny. / Rekomendovano do druku naukovo-tekhnichnoi, vchenoiu radoiu HO «Instytut ekonomichnykh ta ekoloho-enerhetychnykh doslidzhen» (Protokol № 4 vid 05.05. 2022 r.), 161.

Maksym Gorikhovskiy, PhD in Economic Sciences, Deputy Director for Academic Affairs, Professional College of Economics, Law and Information Technologies of Kamyanets-Podilsky Tax Institute, Kamyanets-Podilsky, Ukraine.

Research interests: reforms and innovations in the field of vocational pre-higher education, theory, methodology and practice.

Valerik Oganrsyan, PhD in Economic Sciences, Chairman of the Cycle Commission, Professional College of Economics, Law and Information Technologies of Kamyanets-Podilsky Tax Institute, Kamyanets-Podilsky, Ukraine.

Research interests: restructuring and modernization of the field of vocational pre-higher education.

THE USE OF DIFFERENT TYPES OF TRAINING FOR VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS IN THE CONDITIONS OF WAR, THEORY, AND PRACTICE

Our research reveals the problems of vocational education in wartime conditions, in particular the organization of the educational process, the use of different forms of education, and the study of the level of satisfaction with the educational process among students of vocational education.

The purpose of the study is to research the impact of armed conflict in Ukraine on the development of vocational education, the relocation of vocational institutions from the temporarily occupied territories by Russia was analyzed. The study was conducted on changes in the number of teaching staff in Khmelnytskyi region, and changes in the composition of the contingent of education seekers. The comparison was made to forms of education; the main resources of distance education were analyzed.

It was concluded that to continue the educational process in the conditions of armed conflict, it is possible to use different forms of training, which the administration of institutions, deputies for academic affairs and related specialists can consider in accordance with each specific situation, as well as studying the level of potential threat, both for teaching staff and for students.

In addition to physical violence, the war brought a number of psychological problems that need to be solved, as well as building an educational process under the constant threat of missile strikes, artillery or bombing. The norms of full-time education change depending on the institution's ability to provide conditions for the protection of participants in the educational process during air raids.

Institutions are recommended to conduct the educational process in mixed forms of education, introduce shift training and plan large winter vacations, to avoid an economic collapse due to the heating of the educational facilities, increase the working hours for teaching staff to 60 hours per week, continue the educational process after June 30.

The Ministry of Education and Science, international organizations, regional military administrations and the international community are putting a lot of effort into developing recommendations and mechanisms to protect participants in the educational process, and planning the educational process in emergency situations and military operations.

When planning the educational process, in addition to the recommendations of the authorities, it is necessary for institutions of vocational education to independently study the work of other scientists in which military actions took place, to analyze the experience that updates the analysis of valid international documents and practices.

Keywords: vocational education; professional colleges; education in war conditions; organization of the educational process; forms of education; study of the impact of the war on vocational education.



Тетяна Назаренко – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувачка відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України.

Коло наукових інтересів: методика навчання географії та економіки в школі, методика вивчення географії на профільному рівні, методи та форми навчання географії, інноваційні технології навчання географії в школі, підручникотворення.

✉ geohim@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0001-7354-5245>

Денис Полтавченко – молодший науковий співробітник відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України.

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

✉ denpoltavchenko@i.ua



УДК.37.02.

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-90-99>

ДОСЛІДЖЕННЯ ФУНКЦІЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ СКЛАДОВОЇ В ШКІЛЬНИХ ПРИРОДНИЧИХ ІНТЕГРОВАНИХ КУРСАХ

Анотація. Авторами статті проаналізовано зміст модельних навчальних програм з інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» та наявності в них географічної складової для дослідження її функції при формуванні природничої компетентності в учнів 5–6 класів. Оскільки географія розвивається на стику природничих і суспільних наук, охоплюючи коло проблем взаємодії суспільства і природи в територіально-просторовому розрізі, то й закономірно, що посилюється її взаємодія з іншими науками, таким чином інтеграція при навчанні припускає посилення діяльно спрямованого навчання через появу інтегрованих курсів природничого характеру. На думку авторів статті, географічна складова у змісті інтегрованих курсів сприяє формуванню природничої компетентності учнів 5–6 класів.

Ключові слова: інтеграція, адаптаційні природничі інтегровані курси; географічна складова; природничі компетентності; фахова компетентність вчителя.

Постановка проблеми Розвиток суспільства у XXI ст. відбувається під знаком інтеграції, коли має формуватися новий тип професіонала, орієнтований на інновації, інтереси та цінності людини й суспільства, як зазначено в монографії «Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика»

авторства Т.М. Засекої (Засека, 2020). Сьогодні суспільство потребує конкретних прикладних знань та компетентностей. Тому міждисциплінарне навчання вимагає нових підходів до освіти.

Одним із напрямків реформ загальної середньої освіти в Україні є введення інтегрованого навчання, зокрема через запровадження нових адаптивних курсів «Пізнаємо природу» та «Досліджуємо природу» для 5–6 класів, де спостерігається й географічна складова. Саме під час дослідження, нами буде вивчено функцію географічної складової в інтегрованому навчанні при формуванні природничої компетентності в учнів.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз психолого-педагогічної літератури переконує, що проблему інтеграції за допомогою міждисциплінарних зв'язків досліджувало багато вітчизняних та зарубіжних дослідників: Я. Каменський, Ж.-Ж. Руссо, І. Песталоцці, К. Ушинський, І. Фролов, Р. Арцишевський, М. Арцишевська, Н. Бібік, Н. Болотникова С. Гончаренко, К. Гуз, В. Ільченко, Ю. Мальований, Т. Пушкарьова, А. Сезер, А. Степанюк, О. Ярошенко тощо. Педагогічні розвідки щодо якості природничої освіти та методики навчання природничим предметам велись багатьма дослідниками, зокрема: хіміками – Є. Аршанським, Н. Буринською, Л. Величко, Н. Лукашовою, Н. Чайченко, О. Ярошенко; фізиками – С. Десненко, О. Ляшенко, В. Шарко; біологами – О. Біда, Т. Буяло, М. Гриньовою, Н. Грицай, О. Комаровою, Т. Коршевнюк, Н. Матяш, Л. Міронець, Л. Рибалко, С. Рудишиним, М. Сидорович, А. Степанюк, Ю. Шапраном та ін.; географами – О. Браславською, Г. Ісаєвою, Л. Круглик, В. Корнєєвим, О. Надтокою, Т. Назаренко, О. Топузовим, В. Яценком та ін. Дослідження природознавства як інтегрованого курсу окреслено в працях Л. Булави, К. Гуза, Т. Засекої, В. Ільченко, Т. Пушкарьової та ін.

В усіх цих дослідженнях виділено види, функції, методи інтеграції знань природничо-наукових та суспільствознавчих дисциплін.

Саме на думку Т. Засекої (Т. Засека, 2020), інтегроване навчання є утворенням майбутнього. На її думку, сучасна система освіти характеризується диференційованим підходом до навчання: кожен предмет навчається окремо, сам собою, у відриві від реального життя. Такий метод призводить до того, що учні після закінчення навчального закладу вчаться заново застосовувати знання практично.

Аналізуючи праці відомих світових дослідників, що вивчали ці питання, знаходимо ідеї про географічний центрзм у канадського вченого-натураліста Джозефа Кермана, який запропонував інтегровану основу саме при вивченні географії, де географія є ядром дисципліною при вивченні інших. Ця основа, запропонована ним, отримала назву «трансформативної географії», де вивчення базується на використанні знань з філології, іноземної мови, хімії, історії, біології, економіки, спорту, кулінарії, загальної ерудиції тощо в прив'язці до географії (Kirman, 2003), а турецький дослідник Адем Сезер, у своїх роботах підкреслював значення інтеграції як педагогічної технології саме при вивченні географії (Sezer, 2010), що мало на меті посилити географічну складову в інтеграції навчальних предметів. Розгляд цих досліджень дає підстави відзначити, що проблеми реалізації інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти України співзвучні із світовими поглядами і потребують детального вивчення. Ми же будемо досліджувати географічну складову в змісті інтегрованих природничих курсах та її функцію при формуванні в учнів природничої компетентності.

Формулювання цілей (мета і завдання) статті. Метою статті є опис географічної складової в змісті модельної навчальної програми з адаптивного інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» та визначення її функції при формуванні природничої компетентності в учнів 5–6 класів.

Основні методи дослідження. Під час дослідження функції географічної складової в інтегрованих курсах нами були поставлені такі завдання: на основі аналізу літературних джерел та педагогічної практики розглянути основні напрямики і тенденції розвитку інтегрованого навчання в закладах загальної середньої освіти; науково обґрунтувати функції і особливості змісту модельної навчальної програми з інтегрованого курсу; виокремити в модельній навчальній програмі з інтегрованого курсу «Пізнаємо природу» географічну складову та визначити її функцію при формуванні природничої компетентності в учнів 5–6 класів.

Для розв'язання поставлених завдань нами було використано комплекс загальнонаукових методів, які взаємодоповнюють один одного та забезпечують можливість усебічного вивчення предмета дослідження: теоретичні, емпіричні та методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Змістова поліструктурність освітнього процесу з географії дозволила здійснити її системний аналіз, що передбачав вивчення не лише теоретичного географічного змісту, але й надання інформації інтегрованого характеру, яка базується на змісті природничих понять. Географія, як наука, склалася історично і продовжує збільшувати власний науковий потенціал, безперервний процес наукового пізнання, через конкретних людей – дослідників, учених тощо. Географія – це комплекс природничих та суспільних наук, що вивчає географічну оболонку Землі, а отже в її змісті вже закладена інтегрована складова. Географічна освіта – це витвір географічної науки, яка зазнала три основних етапи: описовий, аналітичний і конструктивний. При цьому кожний наступний етап географічної освіти не скасовував попередній, а залучав його. У кожному з етапів відображалися найважливіші парадигми науки, які панували в ній.

Географія в школі – це класична навчальна дисципліна, яка бере активну участь у формуванні в учнів наукової картини світу. Унікальність сучасної шкільної географії в тому, що вона інтегрує одночасно природничі (фізична географія), цивільні (соціальна й економічна географія) та інформаційно-технічні (картографічна складова) галузі знань. Жодна з галузей знань не має причетності відразу до декількох блоків наук і можливості інтегрувати в собі настільки різноманітні відомості й закономірності. Але, в природі немає поділу на навчальні предмети, а все взаємозв'язане, саме тому важливо, щоб в учнів склалося цілісне сприйняття світу. На жаль, учні часто не бачать взаємозв'язку між окремими шкільними предметами, а без нього неспромога зрозуміти значення багатьох процесів і явищ у природі. Учні часто не вміють послуговуватись знаннями одного навчального предмету до знань іншого, наприклад взаємозв'язок географії та хімії, географії та біології, економіки та географії, екології та географії тощо.

У новому Державному стандарті базової середньої освіти (Держстандарт, 2020) відсутній поділ на навчальні предмети, але наявні освітні галузі, це свідчить про те, що розробники типових, модельних та освітніх навчальних програм будуть здатні упредметнити навчальну галузь, або ж міжпредметити її для інтеграції, як наприклад це продемонстровано в інтегрованому курсі «Пізнаємо природу».

Для того, щоб природа, світ, не розглядалися учнями, як механічна сукупність хімічних, біологічних, фізичних, географічних та інших чинників, а сприймалось як єдине ціле, – було введено в освітній процес закладів загальної середньої освіти, починаючи з 5-го класу адаптаційний інтегрований курс «Пізнаємо природу».

Як член предметної комісії із надання грифів при МОН України, Т. Назаренко мала можливість ознайомитись з усіма модельними навчальними програмами для цього курсу, але розглядати ми будемо модельну програму авторів Р. Шаламов, М. Каліберда, О. Григорович, С. Фіцайло (модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти, 2021).

Отже, інтегрований курс «Пізнаємо природу» є логічним продовженням курсу «Я пізнаю світ», що вивчався учнями у початковій школі, в якому розширюються знання учнів про різноманіття природних об'єктів. Він є пропедевтичною основою для систематичних курсів географії, хімії, біології, фізики, екології та астрономії в основній школі. Мета курсу збігається з окресленою в Державному стандарті базової середньої освіти (Держстандарт, 2020) метою природничої освітньої галузі, що полягає у формуванні особистості учня, який знає та розуміє основні закономірності природи, володіє певними вміннями при її дослідженні, виявляє допитливість, на основі здобутих знань і пізнавального досвіду усвідомлює цілісність природничо-наукової картини світу, здатен оцінити вплив природничих наук, техніки і технологій на сталий (збалансований) розвиток суспільства та можливі наслідки людської діяльності у природі, відповідально взаємодіє з навколишнім природним середовищем. Важливим аспектом курсу є

формування ключових компетентностей. Компетентності в галузі природничих наук, техніки і технологій передбачають:

- уміння: здійснювати вимірювання, фіксувати результати та оцінювати точність вимірювань; класифікувати об'єкти, явища природи, технологічні процеси; характеризувати об'єкти, пояснювати природні явища і технологічні процеси з використанням мови природничих наук і наукової термінології; виявляти дослідницькі проблеми, досліджувати природу самостійно чи у групі, установлювати причинно-наслідкові зв'язки, презентувати результати досліджень; використовувати наукові знання, здобутки техніки і технологій для розв'язання проблем;
- ставлення: емоційно-ціннісне сприйняття природи та її пізнання для успішного життя в соціоприродному середовищі, виявлення допитливості і пізнавального інтересу до природничих проблем, цивілізована взаємодія з природою; критичне оцінювання здобутків природничих наук, техніки і технологій.

Інтегрований курс «Пізнаємо природу» окреслює інтеграцію та міжпредметні зв'язки з математичною (уміння працювати з графіками, діаграмами, математичними одиницями, масштабом та інтерпретувати дані), мовно-літературною (уміння працювати з інформацією та зв'язно висловлювати власне бачення та формулювати гіпотезу), інформатичною (активно використовувати цифрові технології через різноманітні девайси і гаджети) та іншими освітніми галузями.

Концепцією «Нова українська школа» (Концепція НУШ, 2016) очікуватиметься переорієнтація на результат освіти в діяльнісному вимірі, на зміщення акценту з накопичування знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, вживати досвід навчальної діяльності для вирішення конкретних проблем у практичних ситуаціях. За таких умов забезпечується не лише рівень опанування конкретного природознавчого змісту, а й здатність і готовність застосовувати загально навчальні й предметні знання та вміння на практиці.

Цей курс висуває вимоги до різних видів діяльності учнів у процесі розвитку: високий рівень сформованості мотивації навчально-пізнавальної діяльності та мотивації досягнення, наполегливість, уміння долати труднощі, здатність до концентрації уваги тощо; креативного: здатність бачити суперечності, формулювати проблему та знаходити способи її вирішення, гнучкість, оригінальність, дивергентність мислення, розвинена уява, кмітливість тощо; інтелектуального: здатність бачити закономірності, моделювати ситуації, формулювати версії, висувати гіпотези, узагальнювати, знаходити аналогії, будувати докази тощо).

Курс покликаний розвивати інтелектуальні та практичні вміння аналізувати, порівнювати, зіставляти, узагальнювати, робити висновки про об'єкти та явища природи, проводити фенологічні спостереження, а також біологічні дослідження. Такий підхід вимагає зміни методики викладання предмета, спрямованої на посилення ролі практичних робіт, дослідницького практикуму, проєктної діяльності, організацію роботи в малих групах, виділення часу на навчання роботи з природничою інформацією тощо.

Провідну роль у курсі «Пізнаємо природу» відводять власному досвіду учнів, формуванню особистісного ставлення до об'єктів вивчення. Вивчення природи своєї місцевості, усвідомлення себе частиною цієї природи, опанування прийомів дослідницької діяльності дають змогу кожному створити нехай не досконалий, але емоційно наповнений особистий образ природи.

До курсу включено знання з методології природничих наук й ті, що формують науковий світогляд і цілісну природничо-наукову картину світу, зокрема, методи пізнання природи, взаємодія і взаємозв'язки в природі, взаємозв'язки людини з природою тощо.

Щодо географічної складової, то нами в курсі виділені такі розділи, які містять географічний зміст: «Об'єкти вивчення географії», «Земля як планета», «Географічні координати», «Літосфера – тверда оболонка Землі», «Гідросфера – водна оболонка Землі», «Атмосфера – повітряна оболонка Землі», «Біосфера. Зв'язки організмів в екосистемах», «Земля у Всесвіті». Окрім цього, програма інтегрованого адаптаційного курсу в 5 класі має посилений країнознавчий складник. Використовуючи резерв часу, який розподілено за календарним планом до кожного уроку, учні

ознайомлюються з певними географічними особливостями (географічним образом) окремих країн Європи. Країни вивчають паралельно з основними темами змісту програми з широким використанням картографічного складника навчання (географічні, інтерактивні та контурні карти) і застосуванням технологій навчання на основі власних відкриттів, інтерактивного навчання, алгоритмізованого та проблемного навчання.

З метою реалізації основної формули діяльнісного підходу, який є основою викладання курсу, від предметно-перетворювальної дії – до знання більшість розділів супроводжує практикум, що реалізовується через організацію спостережень, демонстрацій, досліджень і практичних робіт.

Завданнями природничої освіти для досягнення поставленої мети є: пізнання об'єктивних законів і закономірностей природи засобами наукового дослідження; формування цілісного просторового уявлення про земну поверхню та набуття вмінь усвідомлено орієнтуватися в соціально-економічних, суспільно-політичних та політичних подіях, що відбуваються в державі та світі; формування уявлення про предмет і методи географії, про способи отримання та застосування інформації у процесі вивчення та перетворення природи; набуття вмінь опрацювати, систематизувати та представляти інформацію географічного змісту (картографічні, статистичні, геоінформаційні ресурси); формування екологічної культури, національної свідомості та почуття патріотизму, толерантного ставлення до інших народів, поваги до природних і культурних цінностей різних регіонів та країн світу; формування цілісної картини світу через розуміння взаємозв'язку між світом природи, між організмами, а також між діяльністю людини та змінами, що відбуваються в навколишньому середовищі; сприяння формуванню позитивного емоційно-ціннісного ставлення учнів до навколишнього середовища на основі географічних знань; виховання в учнів відповідальності за збереження навколишнього середовища як запоруки існування людини; формування навичок самостійної навчальної діяльності, саморозвитку, самоконтролю тощо; розвиток логічного і критичного мислення, творчої уяви. Важливим аспектом курсу є формування ключової природничої компетентності, то ж до програми включено знання з методології природничих наук і ті, що формують науковий світогляд і цілісну природничо-наукову картину світу (зокрема, методи пізнання природи, взаємодія і взаємозв'язки в природі, взаємозв'язки людини з природою тощо), а також знання з географічної складовою (географія як наука; роль географічної освіти в життєдіяльності людини; Земля на географічній карті; Земля як геосистема; антропосфера; взаємозв'язок процесів у літосфері, гідросфері, атмосфері, біосфері, антропосфері; природні комплекси тощо). Ґрунтовність розкриття цих складових узгоджується із віковими особливостями учнів 5–6 класів.

У 5-му класі географічна складова інтегрованого курсу реалізується через вивчення землезнавчої (літосфера, атмосфера, гідросфера), картографічної (способи зображення Землі: план, карта, їхні елементи) та краєзнавчої (вивчення країн Європи) складових. При цьому зміст кожного з десяти розділів містить теми інших складових компонентів (біологічний, екологічний та астрономічний). Наприклад, розділ III присвячений вивченню географічних координат, фотосинтезу, типам живлення та країнам Північної Європи. Тому говорити про інтеграцію на рівні змісту неможливо, оскільки в розділах теми вміщені більше із механічного об'єднання елементів змісту навчання географії та біології.

Водночас, варто зазначити, що в модельній навчальній програмі, запропонована модель блокового вивчення матеріалу, що заснована на принципах Бенджаміна Блума – таксономічний поділ рівнів вивчення навчальної одиниці (Таксономія Б. Блума). Тобто, перші два уроки присвячені нижнім трьом рівням таксономічного поділу (розпізнавання, розуміння, застосування), а інші два уроки – верхнім трьом рівням (аналіз, синтез, оцінювання). За умови постійного дотримання даної структури, можливо, механічне поєднання змісту різних наук в одному розділі буде виправданим та мета навчання курсу буде досягнута, але це потребує практичних підтверджень.

У 6-му класі географічна складова застосовуватиметься через зміст геологічних понять, які вивчатимуться в розділах за ходом геологічної історії Землі: від архею до кайнозою, і таким чином поєднано лише два компоненти інтеграції: географічний та біологічний. На відміну від 5-го

класу, інтеграція на рівні змісту є органічною – зміст навчання географії та біології об'єднаний у змісті історичної геології. Водночас, при вивченні цього курсу можуть виникнути такі проблеми: відсутність або мала кількість засобів навчання (практикумів, атласів, зошитів для практичних робіт), оскільки зміст цього курсу є якісно інакшим але він має відповідність віковим особливостям учнів. Наявність великої кількості абстрактних понять та процесів, наукової термінології можуть бути доволі складними для вивчення у 6-му класі. Однак для підтвердження або спростування припущення потрібні педагогічні розвідки. Усі дослідження, що запропоновані в навчальній програмі, стосуються лише біологічної складової змісту (будова плоду, суцвіття, молюски тощо). При цьому через зміст такого курсу цілком можливо досліджувати і географічну складову (області горотворення в кожній геологічній ері, їх позначення на карті, відтворення розподілу суші та моря протягом геологічного розвитку власної місцевості (із пошуком джерел інформації), побудова моделі розташування материків у різні періоди – все це має елементи дослідження і цілком доступні для розуміння учнів 6-го класу).

Отже, цей інтегрований курс з точки зору вивчення географічної складової має свої переваги і недоліки. Серед головних переваг варто виділити: наявність у програмі географічного змісту для повноцінного розуміння наукової картини світу; наявність краєзнавчої складової на рівні вивчення частини світу (Європи), що реалізовується упродовж навчання в 5-му класі; наявність органічного поєднання географічної та біологічної складових в якісно новому змісті навчання у 6-му класі. Серед недоліків програми варто зазначити: механічне поєднання змісту біологічної, географічної, астрономічної та екологічної складової у 5-му класі; відсутність географічної складової в дослідженнях у 6-му класі; потенційна складність опанування змісту навчання у 6-му класі. Окрім цього в 6-му класі з'являється якісно новий предмет – власно географія, то виникає цілком логічне питання: як поєднувати власне географії та географічні теми в іншому навчальному предметі. Саме для цього і будуть проводитись відповідні педагогічні розвідки.

При вивченні географії в 6-му класі починається формування географічної культури і навчання відповідно до географічної мови. Вивчаючи, учні оперують географічними уявленнями і поняттями, а також уміннями, пов'язаними з використанням джерел географічної інформації. Значна увага приділяється краєзнавчому й екологічному принципам навчання.

Вивчення географії у 6–9 класах реалізовано через зміст модельної навчальної програми авторів С. Запотоцького, Г. Карпюк, Р. Гладковського та ін. і базується на здобутках учнів, які вони отримали в процесі опанування змісту інтегрованого предмету «Я досліджую світ» у 3–4 класах початкової школи та змісту навчальної програми «Пізнаємо природу» в 5 класі (модельна навчальна програма «Географія 6–9 класи», 2021).

Особливу увагу в курсі «Географія» приділено розвитку ключових компетентностей, у тому числі й природничій, що передбачає: формування наукового світогляду; здатність застосовувати відповідні наукові знання для пояснення природних процесів і явищ; набуття досвіду дослідження природи та формулювання узагальнень і висновків на основі отриманої інформації; розуміння змін у природі, зумовлених діяльністю людини та її можливі наслідки.

Сучасна географічна освіта має викликати в учнів цікавість і захоплення світом та його людьми, і ці почуття мають залишитися з ними на все життя. Навчання має надати учням знання про різноманітні місця, людей, ресурси, природне і людське середовище, а також глибоке розуміння основних фізичних і суспільних процесів на Землі. Географічні компетентності забезпечують формування в учнів просторової уяви та мислення, пояснюють, як природні та суспільні об'єкти, явища і процеси на Землі в різних масштабах формуються, взаємопов'язані та змінюються з часом.

Засадничий принцип навчання – це принцип життєвої доцільності і прикладної функціональності. Для успішної повсякденної діяльності сьогодні замало знань і умінь, необхідно зосереджувати свої зусилля на конкретних завданнях, виявляти проблему, вести самостійний чи спільний пошук способів її розв'язання, брати на себе відповідальність за результати дій і вчинків.

Але перш ніж навчати учнів сприймати світ цілісно, варто навчити вчителів методики роботи за цими програмами, адже на сьогодні немає універсального вчителя для забезпечення викладан-

ня цього курсу. Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти, різноманітні сертифіковані курси і заняття повільно заповнюють це упуцнення. Не залишилися осторонь науковці відділу навчання географії та економіки Інституту педагогіки НАПН України, ними створені різноманітні методичні рекомендації щодо навчання в умовах інтеграції (Концепція географічної освіти).

Розроблення й упровадження методики навчання з інтегративною складовою надасть можливість учням мислити глобально, без прив'язки до навчального предмету; створюватиме уявлення про міжпредметність та надпредметність, що забезпечуватиме розвиток у здобувачів освіти міждисциплінарного мислення, зокрема й формування географічної картини світу (Назаренко, 2013).

У Закарпатському, Київському та Черновецькому обласних інститутах післядипломної педагогічної освіти слухачам курсів підвищення кваліфікації було запропонована анкета з такими питаннями: «Інтегроване навчання – позитивний фактор у формуванні цілісного природничого світогляду учнів», повністю згодними виявилось 52,4% вчителів. Повністю погоджуються з тим, що інтегроване навчання сприятиме упровадженню компетентнісного підходу – погодилися 27,2% учителів. 20,4% висловились за отримання відповідних знань та бажання навчатися. Водночас на запитання щодо готовності вчителів до кардинальних змін висловилося усього 16,1% учителів, а не готовими виявилось 43% респондентів, не дивлячись на це 80,2% з опитаних учителів зацікавлені в збереженні географії як навчального предмету без інтегрованих курсів. Усього в опитуванні взяло участь 146 респондентів. Дані показані на діаграмі 1.



Діаграма 1. Розподіл поглядів учителів географії на інтегроване навчання

Як доводять наведені результати опитування, недооцінка потенціалу інтегрованих курсів спостерігається відповідно до рівня сформованості професійної компетентності вчителів. Така позиція респондентів дослідження пояснюється тим, що у ретроспективі історично першою у вітчизняній освіті сформувалася світоглядна парадигма, а перехід до компетентнісної парадигми в практичній діяльності вчителів української школи не є завершеним (Прокопенко та ін., 2020). Отже, існує суперечність між упровадженням компетентнісного підходу в шкільну географічну освіту України та недостатньою методологічною готовністю вчителів географії до формування світоглядної компетентності здобувачів освіти через інтегрований підхід.

Географія настільки універсальна, що за бажання може інтегруватися з будь-яким навчальним предметом, оскільки тісно пов'язана з багатьма науками, такими, як математика, хімія, фізика, економіка та іншими, що дозволяє здійснювати як опорні, так і перспективні, міжпредметні зв'язки. З іншого боку, не варто поєднувати всі дисципліни в одне ціле, тому що вони втрачають свою індивідуальність та об'єктність.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок в обраному напрямі. Інтеграція зараджує систематизації, інтенсифікації навчально-виховної діяльності, оволодінню наукової картиною світу і взагалі культурою, в тому числі й мовною, адже тип культури визначає тип свідомості людини, тому інтеграція є надзвичайно актуальною і необхідною в сучасному освітньому просторі. Географія поглиблюється в знаннях та інформації із природничих та суспільних наук, охоплюючи коло проблем взаємодії суспільства і природи в територіально-просторовому розрізі. У системі географічних наук виділяється чотири групи наук: природничі, або фізико-географічні; суспільно-географічні; картографічні; об'єднані географічні дисципліни – краєзнавство, краєзнавство тощо. Деякі з перелічених географічних дисциплін входять частково до систем інших наук (біологічних, геологічних, соціально-економічних тощо), оскільки між окремими науками не існує чітких меж. Перелік географічних дисциплін свідчить про чималу диференціацію географічної науки. Разом із спеціалізацією, поглибленням географічних досліджень закономірно посилюється взаємодія її з іншими науками. Інтегрований та компетентнісний підхід при навчанні припускає посилення діяльнісно спрямованого навчання, що означає перетворення результатів не стільки в об'єктно-знаннєво-центричні, скільки в практико-поведінкові форми (проведення спостереження та дослідження, вирішення практичних задач, висловлювання конкретного бачення природного явища чи процесу, аналіз співвідношення чи закономірності, самостійне знаходження інформації для виконання конкретного завдання тощо). Саме цьому й сприяє географічна складова в змісті адаптивних інтегрованих курсів, а дослідження методик навчання та формування методичної компетентності вчителів природничих дисциплін має стати перспективою у подальших педагогічних розвідках науковців та вчителів.

Використані джерела

- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). <https://www.kmu.gov.ua/npsa/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoyi-osviti-i300920-898>
- Засекіна, Т.М. (2020). *Інтеграція в шкільній природничій освіті: теорія і практика: монографія*. Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/722404/1.pdf>
- Концепція НУШ. (2018). <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Модельна навчальна програма «Географія. 6–9 класи» для закладів загальної середньої освіти. (2021). <https://drive.google.com/file/d/1fJuTRkedVRRsdaS6iVAu4yTWheE25sHp3/view?usp=sharing>
- Модельна навчальна програма «Пізнаємо природу. 5–6 класи (інтегрований курс)» для закладів загальної середньої освіти. (2021). https://drive.google.com/file/d/16E0INMV6rPP5V11WXdr5hZixUgozH_lo/view?usp=sharing
- Назаренко, Т.Г. (2013). *Методика навчання географії в профільній школі: теорія і практика: монографія*. Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/9886/>.
- Таксономія Б. Блума. (2017). <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-iyak-vona-pratsyuye-na-urotsi/>
- Топузов, О.М., Надтока, О.Ф. (Ред.). (2018). *Концепція навчання географії України в основній та старшій школі*. ТОВ «Конві прінт». <http://lib.iitta.gov.ua/714119/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F%20%28%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0%29.pdf>
- Kirman, Joseph M. (2003). Transformative geography: ethics and action in elementary and secondary geography education. *Journal of Geography*, 102(3). <https://www.tandfonline.com/journals/rjog20>
- Prokopenko, O., Osadchenko, I., Braslavskaya, O. and other. (2020). Competence approach in future specialist skills development. *International Journal of Management*, 11(4), 645–656.
- Sezer, A., Yildirim, T., Pinar, A. (2010). Examination of Computer Self-Efficacy Perceptions of the Students of Geography Teaching. *Erzincan Teaching Faculty Journal*, 12(2). <https://www.researchgate.net/publication/294719254>

References

- Derzhavnyi standart bazovoi serednoi osvity. (2020). <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoi-serednoi-osviti-i300920-898>
- Zasiekina, T.M. (2020). *Intehratsiia v shkilnii pryrodnychii osviti: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Pedahohichna dumka. <http://lib.iitta.gov.ua/722404/1.pdf>
- Kontsepsiia NUSh. (2018). <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
- Modelna navchalna prohrama «Heohrafiia. 6–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). <https://drive.google.com/file/d/1fJuTRkedVRRsdaS6iVAu4yTWhE25sHp3/view?usp=sharing>
- Modelna navchalna prohrama «Piznaiemo pryrodu. 5–6 klasy (intehrovanyi kurs)» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity. (2021). https://drive.google.com/file/d/16E0INMV6rPP5V11WXdr5hZixUgozH_lo/view?usp=sharing
- Nazarenko, T.H. (2013). *Metodyka navchannia heohrafii v profilnii shkoli: teoriia i praktyka: monohrafiia*. Pedahohichna dumka. <http://lib.iitta.gov.ua/9886/>
- Taksonomiia B. Bluma. (2017). <https://www.criticalthinking.expert/usi-materialy/shho-take-taksonomiya-bluma-i-yak-vona-pratsyuye-na-urotsi/>
- Topuzov, O.M., Nadtoka, O.F. (red.). (2018). *Kontsepsiia navchannia heohrafii Ukrainy v osnovnii ta starshii shkoli*. TOV «Konvi prynt». <http://lib.iitta.gov.ua/714119/1/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F%20%28%D0%B2%D0%B8%D0%B4%D0%B0%D0%BD%D0%B0%29.pdf>
- Kirman, Joseph M. (2003). Transformative geography: ethics and action in elementary and secondary geography education. *Journal of Geography*, 102(3). <https://www.tandfonline.com/journals/rjog20>
- Prokopenko, O., Osadchenko, I., Braslavskaya, O. et al. (2020). Competence approach in future specialist skills development. *International Journal of Management*, 11(4), 645–656.
- Sezer, A., Yıldırım, T., Pinar, A. (2010). Examination of Computer Self-Efficacy Perceptions of the Students of Geography Teaching. *Erzincan Teaching Faculty Journal*, 12(2). <https://www.researchgate.net/publication/294719254>

Tetiana Nazarenko, Dr. Sc. in Education, Senior Researcher, Head of Geography and Economics Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methods of teaching geography and economics at school, methods of studying geography according to the study profile, methods and forms for teaching geography, innovative technologies in teaching geography at school, creating textbooks.

Denis Poltavchenko, Junior Researcher of the Department of Geography and Economics, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: methods of teaching geography in different countries of the world, CLIL technologies, innovative teaching methods.

STUDY OF THE FUNCTION OF GEOGRAPHICAL COMPONENT IN SCHOOL INTEGRATED NATURAL SCIENCE COURSES

Abstract. The authors of the article analyzed the content of the model curricula from the integrated course “Get To Know Nature” and the function of the geographical component in the formation of natural competence of students in grades 5–6. Since geography is developing at the intersection of natural and social sciences, and covering the range of problems related to the interaction of society and nature in a territorial-spatial section, it is quite natural that its interaction with other sciences is increasing. Thus, integration in education implies the strengthening of activity-oriented education through the emergence of integrated natural science courses. According to the authors, the geographical component in the content of the integrated courses contributes to the formation of natural competence of students in grades 5–6.

Having analyzed the works of international researchers, the authors came to the conclusion that the problems of implementing integrated education in general secondary education institutions of Ukraine correspond to world views, but require detailed study. The article examines the geographical component



in the content of integrated natural science courses and its function in the formation of natural competence in students.

Geography is universal science and can be integrated with any academic subject if desired. It is closely related to many sciences: mathematics, chemistry, physics, economics, and others, which allows for both basic and prospective interdisciplinary connections. On the other hand, it is not necessary to combine all disciplines into one, because they lose their individuality and objectivity.

But integration gives rise to systematization, intensification of educational activities, mastery of the scientific picture of the world and culture as a whole, in particular language, because the type of culture determines the type of human consciousness. Therefore, integration is extremely relevant and necessary in the modern world and in the educational space, and the geographical component will only contribute to the content of integrated courses in Ukrainian schools.

This will be the basic principle of learning, since for successful everyday activities today there is not enough knowledge and skills, it is necessary to focus one's efforts on specific tasks, identify a problem, conduct an independent or joint search for ways to solve it, take responsibility for the results of actions and deeds.

Keywords: integration; adaptive natural science integrated courses; geographical component; natural competence; professional competence of the teacher.



Володимир Камишин – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, член-кореспондент НАПН України, директор ДНУ «Український інститут науково-технічної експертизи та інформації», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інформаційні технології в управлінні в освіті й науці, методологія системної кваліметрії, виявлення і розвиток обдарованості, проблеми управління навчально-виховним процесом, людський чинник та ергономіка.

✉ kvv@ukrintei.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8832-9470>

Олексій Рева –

доктор технічних наук, професор; професор кафедри аеронавігаційних систем Національного авіаційного університету, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: безпека авіаційних систем, людський чинник та ергономіка, прийняття рішень, педагогічна кібернетика, підготовка авіаційних операторів «переднього краю».

✉ ran54@meta.ua

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-5954-290X>



Сергій Завгородній – декан факультету аеронавігації, електроніки та телекомунікацій Національного авіаційного університету, кандидат технічних наук, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: людський чинник і ергономіка, професійна підготовка авіаційних операторів «переднього краю», інформаційні технології.

✉ zavgorodniys67@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-2451-5108>

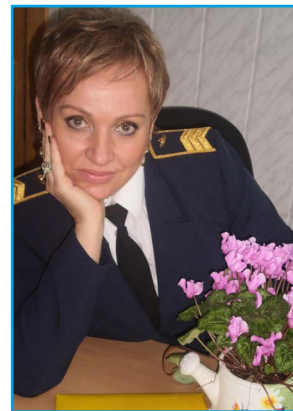
Лариса Сагановська –

старший викладач кафедри фізико-математичних дисциплін та інформаційних технологій в авіаційних системах Льотної академії Національного авіаційного університету, м. Кропивницький, Україна.

Коло наукових інтересів: Формування професійних знань авіаційних фахівців із використанням інформаційних технологій.

✉ lora-sag@uk

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2560-4383>



УДК 159.9.07:159.928

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-100-107>

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕВРИСТИЧНОГО ПІДХОДУ ДО ВСТАНОВЛЕННЯ ТЕЗАУРУСУ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Анотація. В умовах інформаційного буму нагально актуальним є вирішення проблеми, з одного боку, структурної організації (ірхітектоніки) простору знань, що за світовими прогнозами має досягти у 2025 році 163 Zb. З іншого ж боку, йдеться про визначення тезаурусу певної галузі знань (чи певної навчальної дисципліни), тобто того повного і систематизованого набору даних, що вважається в інформатиці достатнім для людини-користувача або ЕОМ, щоби успішно орієнтуватися в цій галузі знань. І саме цей тезаурус має бути успішно опанованим навченими в межах відповідних навчальних програм.

Розглядаючи «дерево знань» як об'єкт, схожий навіть не на розгалужений кущ, а на баньян з кількома стовбурами, обґрунтовано теоретичну можливість і представлено математичну модель застосування методології евристичних рішень для «обрізання» зазначеного «дерева», а отже формування шуканих тезаурусів навчальних дисциплін.

Ключові слова: інформаційний бум, обмеженість ресурсів людини з опанування знаннями, евристичні рішення, тезаурус навчальної дисципліни

Постановка проблеми. Бум інформаційних технологій, зокрема прогрес у методах збору, зберігання і обробки даних, призвів до накопичення величезних їх обсягів. За світовою статистикою, якщо у 2006 році обсяг інформації, вироблений людством за усю історію його існування, дорівнював 0,16 Zb (1 zettabyte (Zb)= 10^{21} байт), то очікується, що у 2025 році він зросте до 163 Zb, що у 10 разів більше за показник 2016 року. Відповідну динаміку наочно ілюструє рис. 1.

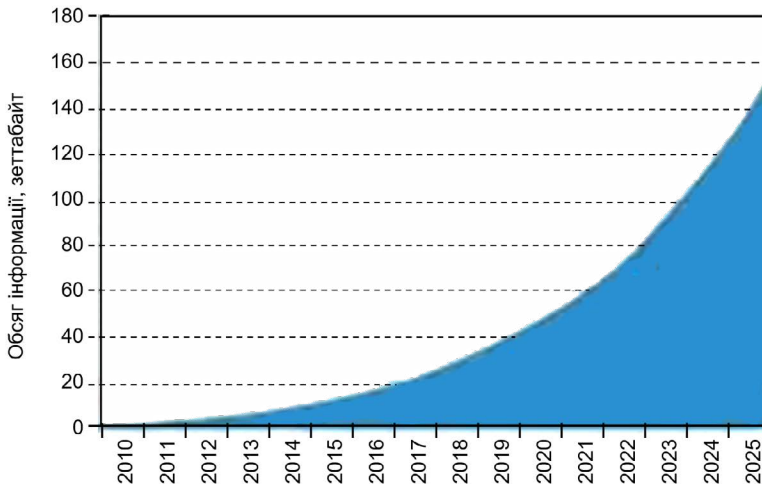


Рис. 1. Світова динаміка зростання обсягів інформації

Наведене робить актуальним вирішення проблеми обробки, структуризації, аналізу, а отже й опанування інформації людиною-користувачем. Оскільки в протилежному випадку її величезний обсяг перетвориться у щось на кшталт інформаційного Демона Другого Порядку, описано-

ретворення вихідної інформації, коли ситуація організації архітекtonіки знаннєвого простору невизначена.

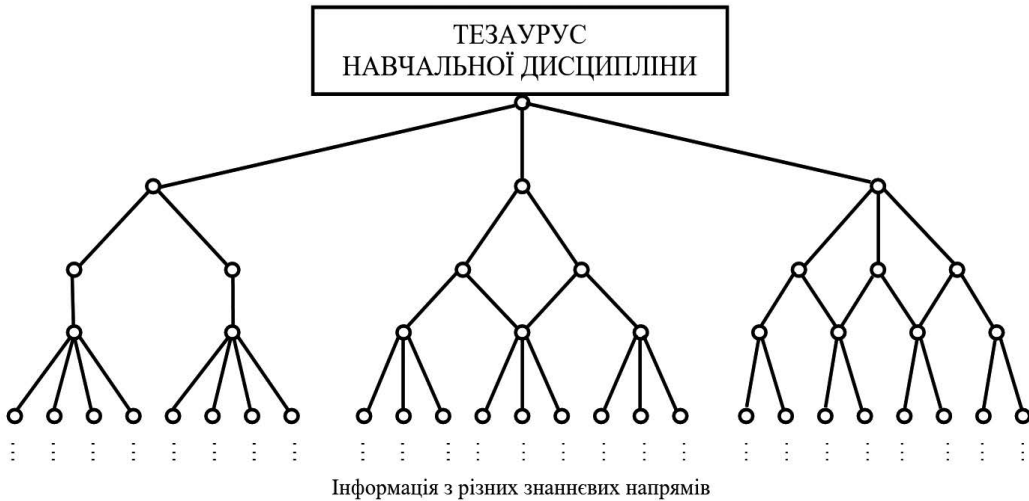


Рис. 3. Архітекtonіка «дерева знань»: гіпотетичний приклад формування тезаурусу знань з певної навчальної дисципліни

Водночас *EP* – це алгоритм вибору певної кількості гілок (за потреби й стовбурів, якщо йдеться про «баньян») «дерева знань» для формування ТНД, що базується на досвіді експерта (групи експертів) та інтуїції, осяянні та синергії, не є гарантовано точними чи оптимальними, але достатні для вирішення поставленої задачі. Типовими умовами застосування *EP* є дефіцит часу на розв'язання проблемної ситуації і перевантаження інформацією, що ускладнює процес її обробки.

Спираючись на попередні дослідження нашої проблеми, розглянемо зміст евристичних методів та рішень на прикладі обрізання «дерева знань» для створення тезаурусу певної НД. При цьому матимемо на увазі думку піонерів *EP* А. Ньюелла (Allen Newell) та Г. Саймона (Herbert A. Simon), які, розглядаючи розгалужені процеси, зауважували про те, що коли суб'єкт, який вирішує задачу, стикається з групою альтернатив, звичайний евристичний прийом полягає у виявленні з самого початку можливих шляхів за допомогою відносно доступного тесту.

Отже, вважатимемо, що загальна кількість гілок «дерева знань», що з'являються на *T*-му етапі, дорівнює N^T .

Якщо маємо граф виду рис. 3, що містить N альтернатив у кожному корені, то він має довжину T і один правильний шлях до мети, то при випадкових пробах буде потрібно зробити у середньому $(0,5 \cdot N)^T$ проб. У тому ж графі, якщо евристичний тест дозволить відкинути як безрезультатні половину альтернатив у кожному корені і здійснити випадковий пошук, кількість проб зменшиться до $0,5 \cdot (0,5 \cdot N)^T$, тобто, у 2 рази, і т.д.

Як бачимо, рис. 3 ілюструє, як сходяться знання, поняття з різних навчальних дисциплін і наукових напрямків у деякий знаннєвий простір, званий тезаурусом конкретної НД. Обрізання цього розгалуженого куща відбувається шляхом застосування того або іншого тесту. Внаслідок цього одержується вже усічений процес, що кущиться, в якому ефективність пошуку рішень щодо залучення у тезаурус певної навчальної інформації оцінюється так: Нехай, $m_1, m_2, \dots, m_{(T+1)}$ – кількість усічених коренів процесу, що кущиться на 1-му, 2-му, ..., *T*-му, *T*+1-му етапах рішення, а N – кількість операцій, що застосовуються. Тоді кількість гілок на цих етапах складе відповідно:

$$M(N-1)_{min}. \quad (9)$$

2. M_{max} можливо, коли на кожному з T етапів мають місце всі шляхи, а на $T+1$ -му етапі всі шляхи відсічені, тобто

$$m_1 = m_2 = \dots = m_T = 0; \quad m_{T+1} = N^{T+1}. \quad (10)$$

Звідси маємо, що

$$MT + 1_{max}. \quad (11)$$

Підставляючи одержані значення M_{min} і M_{max} до рівності (2), матимемо:

$$1 \leq E(T) \leq \frac{N}{T} \cdot \frac{(N^T - 1)}{N - 1}. \quad (12)$$

Підрахуємо далі ефективність рішення при використанні ієрархічної системи рішення. Нехай передостанній рівень ієрархічної системи створює p підділей (i , таким чином, p етапів), що об'єднують по T' операцій останнього рівня. Тоді $T = p T'$.

Загальна кількість гілок, що ведуть до кожної з підділей, у відповідності із раніш наведеним буде $N(N^{T'-1})/(N-1)$, а всього

$$L^{**} = \frac{N(N^{T'} - 1)}{N - 1} \cdot p \quad \text{або} \quad L^{**} = \frac{N(N^{T'} - 1)}{N - 1} \cdot \frac{T}{T'} \quad (13)$$

Порівнюючи останній вираз (13) із загальною кількістю шляхів до рішення, матимемо:

$$\frac{L^*}{L^{**}} = \frac{N^T - 1}{N^{T'} - 1} \cdot \frac{T'}{T}. \quad (14)$$

Або, враховуючи, що $N^T \gg 1$ і $N^{T'} \gg 1$,

$$\frac{L^*}{L^{**}} \approx \frac{T'}{T} \cdot N^{T - T'}. \quad (15)$$

На завершення зауважимо, що дослідження евристичних стратегій, що застосовуються при вирішенні наукових проблем, а також проблем, які виникають у колективних іграх або в процесі ПР іншого роду, значно розширюють спектр знань окремої людини.

Висновки:

1. Ця стаття є природнім розвитком попередніх досліджень авторів з застосування методології теорії графів для формування організаційної структури (архітектоніки) взаємодії дидактичних одиниць (ДО) у багатовимірному просторі знань.

2. Обґрунтовано, що, враховуючи взаємну послідовно-паралельну залежність та доповнення знань, відповідне «дерево» має розглядатися не просто як розгалужений кущ, а як баньян, з його численним повітряним корінням.

3. Виходячи з мети дослідження розкрито зміст дефініцій *прийняття рішення* (ПР) та *евристичне рішення* (ЕР).

4. Спираючись на отримувану в вищенаведений спосіб архітектоніку ДО, уперше аналітично обґрунтовано і математично заформалізовано застосування евристичних методів УР для встановлення ТНД, зокрема обрізання «дерева знань», яке активно куциться, що й сприяє формуванню тезаурусу певної галузі знань або НД.

5. Подальші дослідження з розвитку кібернетичної системно-інформаційної методології у педагогіці слід проводити у таких напрямках (не ранжуючи):

- обґрунтування моделі припинення навчання;
- встановлення критеріїв компетентності учасників освітньо-виховного процесу, спираючись на показники і характеристики впливу людського чинника на УР;
- розроблення методології усунення «статистичної похибки того, хто вижив» у групових рішеннях учасників ОВП тощо.

Використані джерела

- Кремень, В. Г., Ільїн, В.В. (2012). *Синергетика в освіті: контекст людиноцентризму*. Педагогічна думка.
- Камишин, В. В., Рева, О.М., Добровольська, Н.А. (2016). Системно-кібернетичні основи організації простору знань у дидактиці в умовах інформаційного буму. *Вища школа*, 9, 103–117.
- Кремень, В. Г. (2014). Проблеми якості української освіти в контексті сучасних цивілізаційних змін. *Педагогіка і психологія*, 4, 5–10.
- Купенко, В. О. (2015). *Педагогічні проекти: навчальний посібник*. Сумський державний університет.
- Лем, С. (1990). *Подорож шоста, або як Трурль і Кляпавці створили Демона Другого Порядку, аби розбійника Мордана перемогти. Кіберіада* (І.І. Сварник, Пер. з польськ.) (сс.182–196). Видавництво художньої літератури «ДНІПРО».
- Рева, О.М., Камишин, В.В., та ін. (2019). *Методи і моделі кваліметрії синергетичного ефекту у дидактиці: монографія*. ІОД НАПН України.
- Савельєва, Н.М. (Ред.) (2017). *Навчально-методичне забезпечення освітніх компонентів: довідник для педагогічних та науково-педагогічних працівників*. ПНПУ імені В. Г. Короленка.
- Шевченко, І. (2010). Педагогічне проектування та його складові. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Педагогічні науки*, 91, 256–260.

References

- Kamyshyn, V. V., Reva, O.M., Dobrovolska, N.A. (2016). Systemno-kibernetichni osnovy orhanizatsii prostoru znan u dydaktytsi v umovakh informatsiinoho bumy. *Vyshcha shkola*, 9, 103–117.
- Kremen, V. H. (2014). Problemy yakosti ukrainskoi osvity v konteksti suchasnykh tsyvilizatsiinykh zmin. *Pedahohika i psykholohiia*, 4, 5–10.
- Kremen, V. H., Ilin, V.V. (2012). *Synerhetyka v osviti: kontekst liudynotsentryzmu*. Pedahohichna dumka.
- Kupenko, V. O. (2015). *Pedahohichni proekty: navchalnyi posibnyk*. Sumskyi derzhavnyi universytet.
- Lem, S. (1990). *Podorozh shosta, abo yak Trurl i Kliapavtsii stvoryly Demona Druhoho Poriadku, aby rozbiinyka Mordania peremohty. Kiberiada* (I. I. Svarnyk, Transl.) (pp.182–196). Vydavnytstvo khudozhnoi literatury «DNIPRO».
- Reva, O.M., Kamyshyn, V.V. et al. (2019). *Metody i modeli kvalimetrii synerhetychnoho efektu u dydaktytsi: monohrafiia*. IOD NAPN Ukrainy.
- Savelieva, N.M. (Ed.) (2017). *Navchalno-metodychne zabezpechennia osvitnikh komponentiv: dovidnyk dlia pedahohichnykh ta nauково-pedahohichnykh pratsivnykiv*. PNPU imeni V.H. Korolenka.
- Shevchenko, I. (2010). Pedahohichne proiektuvannia ta yoho skladovi. *Naukovi zapysky Kirovohradskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Vynnychenka. Pedahohichni nauky*, 91, 256–260.

Volodymyr Kamyshyn, Dr. Sc. in Education, Senior Researcher, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of “Ukrainian Institute of Scientific and Technical Expertise and Information”, Kyiv, Ukraine.

Research interests: information technologies in management in education and science, methodology of system quality measurement, identification and development of giftedness, problems of management of educational process, human factor and ergonomics.

Oleksii Reva, Dr. Sc. in Engineering, Professor, Professor of the Department of Aeronautical Systems, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Research interests: safety of aviation systems, human factors and ergonomics, decision-making, pedagogical cybernetics, training of “frontline” aviation operators.

Serhii Zavhorodnii, PhD in Engineering, Ass. Prof., Dean of the Faculty of Air Navigation, Electronics and Telecommunications, National Aviation University, Kyiv, Ukraine.

Research interests: human factors and ergonomics, professional training of “front-line” aviation operators, information technologies.

Larysa Sahanovska, Senior Lecturer of the Physical and Mathematical Disciplines Department, National Aviation University Flight Academy, Kropyvnytskyi, Ukraine.

Research interests: formation of professional knowledge of aviation specialists with the use of information technologies.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF HEURISTIC APPROACH TO ESTABLISHING THE THESAURUS OF ACADEMIC DISCIPLINE

In conditions of the information explosion, it is urgently relevant, on the one hand, to solve the problem of the structural organization (architecture) of the knowledge space. According to the world's prediction, the knowledge space will reach 163 Zb in 2025. On the other hand, it is about defining the thesaurus of a certain field of knowledge (or a certain academic discipline). That is a complete and systematized set of data that is considered in informatics to be comprehensible for a human user or a computer to successfully navigate in this field of knowledge. It is this thesaurus that must be successfully mastered by students in the relevant educational programs. Considering the “tree of knowledge” as an object similar not to a branched bush, but to a banyan tree with several trunks, the theoretical possibility is substantiated, as well as the mathematical model of the application of heuristic decision methodology is presented for “pruning” the specified “tree” and therefore the formation of the sought-after thesauruses of academic discipline. The authors note that the study of heuristic strategies used in solving scientific problems, as well as problems that arise in collective games or the process of PR of another kind, significantly expands the range of knowledge of a person.

Keywords: information explosion; limitation of human resources for mastering knowledge; heuristic solutions; thesaurus of educational discipline.



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

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

УДК 37.013.75/09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-108-115>

ІНСАЙТ-ТЕХНОЛОГІЯ: ПРИРОДА, СТРУКТУРА, МОЖЛИВОСТІ

Анотація. У наведеній статті обговорено природу, структуру та можливості інсайт-технології в різнопланових варіаціях суспільно-виробничих відносин, у т.ч. і на ниві взаємодії між суб'єктами освітньої діяльності. У процесі досліджень було розглянуто семантичну подібність і відмінність фразеологізмів «психологічний інсайт» та «педагогічний інсайт» з приведенням розгорнутих пояснень стосовно категоріальної сутності їх лексичних складників. Обґрунтовано функціональну доречність використання інсайт-технології у процесі провадження педагогічної діяльності з метою забезпечення особистісного становлення здобувачів освіти. Розглянуто порівняльну характеристику сенсу психологічного та педагогічного проявів інсайту в контексті формування синергетичного ефекту від їх спільного виразу в процесі творчої діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Означено умови, необхідні для прояву інсайту в дітей та підлітків, що, власне, й обумовлює мету статті в контексті встановлення взаємозв'язку між технологією інсайту та активною мотивацією учнів у процесі пізнання навколишнього світу за допомогою загальнонаукових методів дослідження.

Ключові слова: інсайт-технологія, педагогічна діяльність, особистісний розвиток учнів.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Наше життя – це завше безперервне відкриття себе та навколишнього світу. Кожне нове сприйняття чи відчуття – це своєрідне осяяння. Це – інсайт. Феномен, який присутній в нас з народження, та інструмент, який можна відточувати й вдосконалювати. І тоді відкриття світу буде іще цікавішим, захоплюючим та кориснішим. У заданий спосіб навчитися бачити та розуміти світ – це ставати його складовим елементом, а перебувати в цьому світі – це значить бути в себе вдома, а відповідно й почувати себе спокійно, радісно та впевнено. Власне для цього і потрібно володіти технологією інсайту й робити інсайт-відкриття. Означений інструмент пізнання світу є націленим на перетворення світу, аби жити в ньому, як у школі радості.

У межах будь-якого простору та часу рушійною силою поступу людської генерації завжди виступали технологічні новації, які не тільки-но забезпечували отримання новітнього продукту, а й докорінно трансформували умови взаємодії між учасниками суспільно-значимих відносин.

Зі свого боку ускладнення форм виробництва матеріальних благ потребувало і потребує не лише кваліфікованих та обізнаних фахівців, а й творчо налаштованих виконавців.

У такий спосіб швидка технологізація суспільного виробництва так чи-то інакше ставить завдання щодо невідворотних перетворень у системі освіти, що, власне, й повинна готувати кваліфікованих, обізнаних та творчо налаштованих особистостей, які матимуть незборне бажання щось змінювати, осучаснювати й перебудовувати. Отже, освітньо-технологічні інновації стають відтепер невід'ємним складником навчально-виховної діяльності, теоретичною базою та практичним інструментом системі освіти, що передбачає зростання рівня якості освіти та всебічний розвиток кожної окремої особистості. І технологія інсайту в цім розумінні має відігравати свою особливу роль і свої призначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Огляд публічних наукових робіт дозволяє визнати, що дослідження теоретико-методологічних та практико-методичних положень стосовно феномену інсайту взагалі та інсайт-технології зокрема не має на сьогодні достатньої наукової історії, а є новітньою педагогічною практикою, що вимагає від дослідників всебічного та ретельного з'ясування природи, структури й можливостей даної технології.

У тій або іншій площині феномен інсайту розглядали зарубіжні науковці: Едвард де Боно, Вільям Гордон, Макс Вертгеймер, Джо Гілфорд, Карл Дункер, Курт Коффка, Вольфганг Кьолер, Алекс Осборн, Елліс П. Торранс, Фріц Цвіккі, Міхай Чиксентміхай та інші. За своїм фаховим спрямуванням більшість із них були психологами, а, отже, їхні теоретичні розробки прикладалися до причин виникнення цього явища та процедури його проходження, не вдаючись до глибинного вивчення наслідкових проявів означеного феномену у провідних сферах соціокультурного простору: політичній, виробничій, науковій, освітній, мистецькій, інформаційній, логістичній та інших,

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. Куцєвол, 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 на сьогодні доволі нечисленими і такими, що не повною мірою розкривають природу, структуру та можливості інсайт-технології в контексті вирішення тих чи інших проблем, що виникають у ході освітньої діяльності.

Тому дослідження технології освітнього інсайту як педагогічної практики, що здатна активізувати особистісний розвиток дітей та підлітків, є не тільки актуальним завданням у векторі налагодження емоційно-асоціативного взаємозв'язку між суб'єктами навчально-виховного процесу, а й оригінальною формою виявлення суб'єктно-позитивних реакцій, які, врешті-решт, і повинні організувати ефективне піднесення особистості.

Мета статті полягає у встановленні природи, структури та можливостей технології інсайту, що передбачає активну мотивацію учнів у процесі пізнання світу та розв'язання проблемних питань, які є для них особистісно значущими й такими, що мають бути неодмінно вирішеними.

Виклад основного матеріалу. Безпосередньо поняття «технологія», за думкою В. Матвієнка, «виникло» й почало «працювати» в структурі технічної діяльності (Матвієнко, 2001, с. 71) та поступово, відповідно до міркувань Н. Віга, пронизало особисте середовище людини та умови її життя (Віг, 1988, с. 9–10). У такий спосіб виходить, що свого часу технологія визнавалася як масив знань щодо обробки й перетворення об'єктів переважно речової форми предметності, а на сьогодні, відповідно до бачення В. Зуєва, є беззаперечним та доцільним поширення технології на царину різних форм матеріальної та гуманітарної предметності (Зуєв, 2010, с. 26).

Підтвердженням соціалізації поняття «технологія» має слугувати активне застосування цього терміна в законодавчо-нормативних документах освітнього спрямування. У позначений спосіб освітянські технології стають на сьогодні не тільки знаряддям підвищення ефективності за-

своєння інформації учнями, а й інструментом уведення індивіда в суспільну громаду. За поданим фразеологізм «соціалізація технології» можна трактувати як вислів «технологія соціалізації», що обумовлює сукупність класичних знань, вагомих принципів та поведінкових моделей, залучення яких позначає зміст соціалізації дитини, тобто її підготовку до активної творчої діяльності, яка передвіщає сприйняття і вирішення новітніх завдань, яких не набували минулі покоління (Загарницька, 2011, с. 43).

Якщо звернутися до семантики поняття «технологія», доречно визначити традиційне тлумачення його складників: *техно...* (від грець. – *майстерність*) та *логос* (від грець. – *думка, поняття, наука*) за (Мельничук, 1985, с. 498). Видається, що технологія – це, з однієї сторони, виважена і науково-обґрунтована дорожня карта освітнього процесу, а вже з іншої – професійно-майстерне виконання ідей цієї дорожньої карти. При більш точному позначенні (за С. Френе) технологію в освіті доречно представити у форматі практичної та добре складеної дорожньої карти, яка надає можливість педагогу досягнути визначеної мети з найменшими для освіти дітей ризиками. Саме така, за баченням В. Сухомлинського, допомога надасть можливість учителю винайти залежність між тим, що він наразі робить, та тим, що у нього насправді виходить. (Сухомлинський, 1977, с. 646). За такого підходу освітні технології підвищують рівень креативності освітньої діяльності, коли активізуються творчі можливості як педагога, так і учнів.

Водночас технологізація освіти не повинна алгоритмізувати ідеї та дії учнів, знівелювати їхню роботу над собою, над своїми думками чи переконаннями. У своїх працях видатний філософ і педагог Г. Сковорода застерігав од того, аби за вказівкою куратора навчатись поспішаючи, не вникаючи в сутність предмета вивчення. Переосмислюючи власний досвід, наставник радив: «Чим повільніше ти навчаєшся, тим плодотворніше навчання. Повільна постійність нагромаджує кількість, яка більша від сподіваної» (Сковорода, 2005, с. 229). Саме в навчанні заради самого себе, а не для когось або чогось, і є сенс особистісного розвитку, адже згідно із думкою великого філософа «бути щасливим – це значить пізнати себе, взятися за свою долю та робити своє діло» (Демиденко, 2009, с. 118).

У такому разі виходить, що на сьогодні технологізація освітнього процесу є цінною не стільки стосовно організації й впорядкування його структурної побудови, скільки у плані гармонізації трьох основних сфер освітньої практики: когнітивної (набуття знань, умінь і навичок); комунікативної (обмін суб'єктною інформацією); креативної (виконання творчої діяльності). Синергетичний ефект від унікальної взаємодії позначених компонент має призвести як до підвищення інтелектуальної енергії освітнього процесу, так і до розширення індивідуальних творчих здобутків кожного з учасників такого процесу.

У цій площині можна визначити, що сутність природи інсайту як певного психологічного стану людини (дитини) або особливого поведінкового патерну, що супроводжує означений стан, полягає у формуванні в особистості здатності до підсвідомого (інстинктивного й інтуїтивного) усвідомлення якоїсь проблеми, її осмислення та безпосереднього розв'язання у формі оригінальної і своєчасної пропозиції. У такий спосіб актуально визнати, що інсайт – це стан інтуїтивного осяяння людини (дитини), що проявляється та у подальшому реалізується через здійснення творчих операцій на основі креативного світосприймання (пізнання) таким суб'єктом предметного світу.

Запровадження представленої вище практики в освітній діяльності маємо визначати як технологію інсайту, що є моделлю навчально-виховного процесу, у якій, завдячуючи формуванню креативних здібностей учнів, розвитку їхньої творчої активності та опануванню умінь інтуїтивного передбачення, а так само й підсвідомого осягнення змістовної сутності евентуальних процесів та явищ, в учнів підвищується рівень глибинного розуміння навколишнього середовища й з'являються навички формування оригінальних суджень і здогадок.

Оскільки в класичному розумінні інсайт сприймається як психологічний феномен (психологічний інсайт), що виявляє холістичне сприйняття проблеми і сприяє її розв'язанню через мимовільне знаходження оригінального рішення, то є логічним припускати можливість здійснення

подібної процедури і за умовами проведення навчально-виховної діяльності. У такий спосіб доречно розглядати можливість порівняння психологічного та освітнього інсайтів, оскільки освітній (педагогічний) інсайт є не тільки співвідносним до психологічного інсайту, він зумовлюється ознаками психологічного інсайту.

Визнаючи останню тезу як цілком справедливу необхідно відзначити, що деякі наукові течії розділяють психологічний і педагогічний інсайт, виходячи з того, що психологічний інсайт – це суто віртуальне явище, яке стосується винятково медичних проблем психології та психіатрії. А педагогічний інсайт – це інструментарій педагогічної практики, який дозволяє впливати на креативний розвиток особистості. Такий підхід має право на життя за урахування того положення, що і психологія, і педагогіка займаються одним і тим же питанням – розвитком творчо налаштованої особистості.

У такий спосіб на головну роль в освітній діяльності виступає інтегральне завдання стосовно поєднання бажань і потреб учнів та вимог суспільства щодо рівня освіченості його співгромадян. Отже, у контексті найсуттєвіших інтересів здобувачів освіти виступає завдання так визначити і зрозуміти нагальні вимоги, запити й потреби учнів, аби шляхом задоволенні бажань і очікувань учнівської спільноти досягнути поєднання психологічного та педагогічного інсайтів, а так само формування умов, які б забезпечували творче зростання молоді.

Застосовуючи принципи теорії подібності як дослідницького інструменту, заснованого на методі аналогій, тобто схожості об'єктів за деякими ознаками, у контексті порівняння психологічного і педагогічного інсайтів, можна порівняти зміст окремих найвагоміших складників означених інсайтів (табл. 1), і на основі експертизи їх контентів з'ясувати відповідні розбіжності чи збіжності в межах інтервалу від 0% до 100%. Не розглядаючи статистичні методи порівняння експертних оцінок і виявлення рівня конкордації (узгодження) думок експертів, окреслимо лишень заключне положення відносно того, що спорідненість усіх контентів відокремлених складників психологічного та педагогічного інсайтів при коефіцієнті конкордації 0,78, тобто достатньо високому рівні узгодженості експертних суджень у кожній парі складників, перебуває в інтервалі від 86% до 94%. У такий спосіб актуально стверджувати про достатньо високий рівень подібності рівнозначних складників психологічного й педагогічного інсайтів при середньому коефіцієнті подібності 90%. Ураховуючи те, що метод подібності не є цілком об'єктивним, у представленому дослідженні він використовується тільки з метою попереднього якісного оцінювання схожості контентів окремих парних складників психологічного та педагогічного інсайтів.

Таблиця 1

Порівняння змісту окремих складників психологічного і педагогічного інсайту*

Складники психологічного і педагогічного інсайту	
Психологічний інсайт (сфера психіатрії)	Педагогічний інсайт (сфера освіти)
Осяяння неконтрольований свідомістю людини акт, який характеризує короточасний момент відкриття істини чи ухвалення рішення	Збагнення підсвідомий, короткотривалий поштовх до здійснення якогось задуму, пов'язаного з розв'язанням навчального завдання
Інтуїція безпосереднє сприйняття, осягнення сутності без допомоги ранішнього досвіду, тривалих логічних розмірковувань чи-то доказів	Передчуття здатність дитини за утворених обставин несвідомо, за участі лише «шостого чуття», автоматично виконувати творчі дії
Вгадування здібність людини інтуїтивно здогадуватися про щось або робити прогностичні висновки щодо чогось на основі почуттів	Розпізнавання підсвідомо звичка дитини розрізняти та усвідомлювати органами чуття найбільш правильні дії або рішення

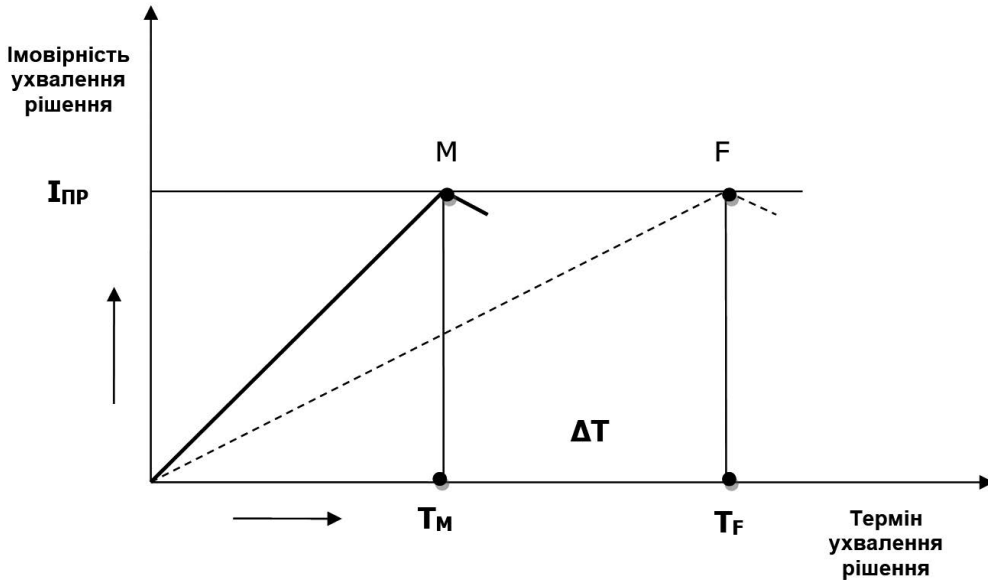
<p>Усвідомлення навичка індивіда осмислювати необхідність вчинення певної акції та знаходження сенсу в здійсненні визначеної поведінкової дії</p>	<p>Осягнення усвідомлення дитиною необхідності та правильності своїх бажань стосовно певних об'єктів предметного світу</p>
<p>Фантазія абсолютно нічим не обґрунтована вигадка про те, що на певний момент існує тільки-но в уяві, але не в реальній дійсності</p>	<p>Здогадування несподівано народжена думка стосовно речі, що не знаходиться поруч з дитиною, але ж образ якої чітко постає в її уяві</p>
<p>Уява здатність певної особистості відтворювати чи-то формувати в думках конструктивні та яскраві образи на основі чуттєвого досвіду</p>	<p>Передбачення особистісний інструментарій здогадування, який дитина може використовувати за умов планування своїх дій у майбутньому</p>
<p>Піднесення перебування особи у радісному, зачарованому стані задоволення та замилювання життям у цілому або якимось предметами зокрема</p>	<p>Захоплення відчуття незвичного інтересу та потягу до усвідомлення якогось об'єкту довкілля, що має бути неодмінно розпізнаним</p>
<p>Конструювання уміння індивіда розробляти, поєднувати, аналізувати, формувати та організувати щось нове із чогось відомого й звичного</p>	<p>Експериментування винаходження дитиною нових, оригінальних і самобутніх рішень при облаштуванні її життєвого та навчального простору</p>

* Складено автором на основі пояснень довідникового ресурсу і наукових статей

Матеріали, представлені в табл. 1, дозволяють висловити припущення стосовно того, що знання положень психологічного інсайту, його структури та змісту окремих складників уможливають перенесення їх сенсу на полотно педагогічної діяльності через формування в учнів навичок і умінь фантазувати, мріяти, експериментувати, захоплюватися, передбачати тощо. Водночас успіхи в опануванні педагогічного (освітнього) інсайту завбачують розвиток творчого піднесення учнів, підвищення рівня впевненості у власних силах, зміцнення та захист їх психічного самопочуття та психологічного благополуччя.

Оскільки учні базової школи допоки не мають необхідного знаннєвого й життєвого досвіду, тож є цілком природною та обставина, що у своїй освітній діяльності вони конче потребують мотивацій та підказок, які б стимулювали їх до здійснення нелегкої навчальної діяльності. За таким педагогічні установки та мотиваційні підказки (стимули, вказівки, поради) слугують тими педагогічними інструментами (суб'єктивними мотивами), які мають зараджувати підвищенню інтересу дітей до вивчення фактично незрозумілих і нецікавих для їхнього віку законів, постулатів, формул та усіляких інших відомостей зі сфери дорослого життя. До таких суб'єктивних мотивів (установок, підказок) маємо насамперед віднести заохочення учнів до використання в процесі навчальної діяльності змістовних складників (табл. 1) педагогічного (освітнього) інсайту, які мають передбачати залучення учасників навчального процесу до збагнення, осягнення, розпізнання, передчуття щодо певних об'єктів і явищ навколишнього середовища, що своєю чергою має призводити до активізації та інтенсифікації творчої діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів, а так само й до підвищення готовності приймати важливі рішення.

На основі наведених вище думок можна визнати, що технологія інсайту в освіті не лише надає педагогічну установку або мотиваційну підказку учню, а й зменшує термін на ухвалення учнем відповідного рішення. На рис. 1 приведено графічну модель взаємозв'язку між імовірністю ухвалення рішення ($I_{пр}$) учнем та терміном ухвалення такого рішення (T) за двох випадків: а) фактичного (F) ухвалення рішення за нормальних обставин та б) умотивованого (M) ухвалення рішення при запровадженні технології інсайту.



F (*Factual*) – точка фактично-імовірнісного ухвалення рішення
 M (*Motivated*) – точка мотивовано-імовірнісного ухвалення рішення

Джерело: складено на основі матеріалів (Макарова, 2022, с. 25)

Рис. 1. Графічна модель тривалості ухвалення рішення учнем

Експертна оцінка тривалості ухвалення рішення за графічною моделлю, зображеною на рис. 1, представляє можливість встановити дельта період, який може бути представленим у вигляді рівняння ($\Delta T = T_F - T_M$), що демонструє той проміжок часу, на який може бути зменшений термін ухвалення рішення учнем під час навчально-виховної діяльності. Надана різниця між часовими зрізами фактичного (*factual*) ухвалення рішення (T_F) і мотивованого (*motivated*) ухвалення рішення (T_M) насправді виявляє якісний рівень реальної педагогічної установки або мотиваційної підказки, повідомлених учням під час проведення освітнього процесу. Безпосередній ефект надання учням педагогічної установки чи мотиваційної підказки виявляється в тому, що за їхньої практичної реалізації поведінкові дії учнів здобувають необхідної організаційної зорієнтованості на запланований навчальний результат, що, за думкою дослідниці Сьюзен Фовлер, є найсуттєвішою мотивацією будь-якої поведінки (Фовлер, 2018, с. 12).

Формально ефект надання учням педагогічної установки чи мотиваційної підказки може бути описаним, за ідеї В. Макарової, коефіцієнтом ефективності технології інсайту ($K_{ЕП}$):

$$K_{ЕП} = \frac{\Delta T}{T_F} = \frac{T_F - T_M}{T_F}, \quad (1)$$

$$\text{умови} \Rightarrow T_F > 0; T_M > 0; 0 < K_{ЕП} < 1; I_{пр} = \text{constant}$$

де: $K_{ЕП}$ – коефіцієнт ефективності технології інсайту; ΔT – дельта-різниця часових зрізів; T_M – часовий орієнтир мотивовано-імовірнісного ухвалення рішення із запровадженням технології інсайту, од. часового виміру; T_F – часовий орієнтир фактично-імовірнісного ухвалення рішення за нормальних обставин, од. часового виміру; $I_{пр}$ – імовірність ухвалення рішення, умовні од.

Адаптуючи економічну формулу до умов освітньої діяльності є доречним надати деякі пояснення, що стосуються окремих показників формули (1). Отже, за умови ефективного використання технології інсайту часовий орієнтир (зріз) мотивовано-імовірнісного ухвалення рішення (T_M) може набувати тенденцію до зменшення й тоді, за незмінності показника (T_F), відбуватиметься збільшення дельта-різниці часових зрізів (ΔT), а відповідно з цим і збільшення коефіцієнта ефективності технології інсайту ($K_{ЕП}$). У формалізованому вигляді надані вище міркування можна представити так:

$$I_{ПП} = \text{constant}; T_F = \text{constant} \\ T_M \rightarrow \min \Delta T \rightarrow \max K_{ЕП} \rightarrow \max$$

У статусі прикінцевих положень є доречним сформулювати судження про те, що будь-які механізми активізації та інтенсифікації творчої діяльності учнів, і в т.ч. застосування в наданому контексті технології інсайту, неодмінно сприяє особистісному зростанню індивідуума й відкриває принципово нові горизонти для його ефективного навчання і виховання. Водночас ураховуючи ту ситуацію, що феномен інсайту в психологічному сприйнятті визначається виявом радості, осяяння й піднесення, технологія освітнього (педагогічного) інсайту у вигляді педагогічних установок чи-то мотиваційних підказок формує творче, емоційне, розкуте та доброзичливе навчальне середовище, в якому учні сприймають нове й народжують щось своє – оригінальне та самобутнє.

Висновки і перспективи подальших досліджень Підсумувавши, можна дійти висновку, що одним із завдань освітньої діяльності стає пробудження в учнів стану інсайту на засадах мотиваційної установки чи педагогічної підказки стосовно їх пізнавальної поведінки щодо певного явища чи процесу, які відбуваються в навколишньому середовищі. Знання педагогом інсайт-психології дитини має продуктивно впливати на її емоційну поведінку при розв'язанні складного завдання або ж ухваленні підсвідомого рішення.

Окрім мотиваційного заохочення, технологія освітнього інсайту допускає зменшення терміну ухвалення (знаходження) учнем необхідного рішення щодо поставленого навчального завдання. Суб'єктна націленість на результат є, за окресленою технологією, формою мотивації (імпульсом, заохотою, стимулом) для дітей та підлітків. І лише така організації навчально-виховного процесу, що буде здатна дослідити та проаналізувати механізми заохочення (мотивування) учнів, матиме надію на виконання освітніх завдань.

Використані джерела

- Віг, Н. (1988). Технологія, філософія і політика. *Технологія і політика*, 7–15.
- Демиденко, Г.Г., Петришин, О.В. (2009). *Історія вчень про державу і право*. Право.
- Загарницька, І. (2011). Соціалізація дитини: сутність, фактори, технології. *Нова парадигма*, (104), 41–51.
- Макарова, В.В. (2022). Інсайт-технологія при формуванні купівельної поведінки споживачів за умов запровадження маркетингу відносин. *Агросвіт*, (1), 20–26. www.agrosvit.info/1_2022/4.pdf
- Матвієнко, В. (2001). *Соціальні технології*. Українські пропілеї.
- Мельничук, О.С. (Ред.). (1985). *Словник іншомовних слів*. Головна редакція Української радянської енциклопедії.
- Сковорода, Г. (2005). *Твори в 2-х томах. Трактати. Діалоги. Притчі. Переклади. Листи* (Т. 2). Обереги.
- Сухомлинський, В.А. (1977). *Павлівська середня школа; Розмова з молодим директором. Вибрані твори в 5 т.* (Т. 4). Радянська школа.
- Фовлер, С. (2018). *Націлені на результат. Що насправді мотивує людей* (Ю. Кузьменко, Пер.). Наш формат.

References

- Demydenko, H.H., Petryshyn, O.V. (2009). *Istoriia vchen pro derzhavu i pravo*. Pravo.
- Fowler, S. (2018). *Natsileni na rezultat. Shcho naspravdi motyvuie liudei* (Yu. Kuzmenko, Per.). Nash format.

- Makarova, V.V. (2022). Insait-tekhnologiiia pry formuvanni kupivelnoi povedinky spozhyvachiv za umov zaprovadzhennia marketynhu vidnosyn. *Ahrosvit*, (1), 20–26. www.agrosvit.info/1_2022/4.pdf
- Matviienko, V. (2001). *Sotsialni tekhnologii*. Ukrainski propilei.
- Melnychuk, O.S. (Red.). (1985). *Slovyk inshomovnykh sliv*. Holovna redaktsiia Ukrainskoi radianskoi entsyklopedii.
- Skovoroda, H. (2005). *Tvory v 2-kh tomakh. Traktaty. Dialohy. Prytchi. Pereklady. Lysty* (T. 2). Oberehy.
- Sukhomlynskyi, V.A. (1977). *Pavlyska serednia shkola; Rozмова z molodym dyrektorem. Vybrani tvory v 5 t.* (T. 4). Radianska shkola.
- Vih, N. (1988). Tekhnologiiia, filosofiiia i polityka. *Tekhnologiiia i polityka*, 7–15.
- Zaharnytska, I. (2011). Sotsializatsiia dytyny: sutnist, faktory, tekhnologii. *Nova paradyhma*, (104), 41–51.

Tamara Pushkarova, Dr. Sc. in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head of the Project Management Department, Institute for Modernization of Education, Kyiv, Ukraine
Research interests: higher education pedagogy, theoretical foundations of insight learning, innovative learning and teaching technologies.

INSIGHT TECHNOLOGY: NATURE, STRUCTURE, OPPORTUNITIES

Our life is always a continuous discovery of ourselves and the world around us. Each new perception or feeling is a kind of enlightenment. This is an insight. A phenomenon that is present in us from birth and a tool that can be sharpened and improved. And then the discovery of the world will be even more interesting, exciting and useful. To learn to see and understand the world in a given way is to become its constituent element, and to be in this world means to be at home, and accordingly to feel calm, joyful and confident. Actually, this requires mastering the technology of insight and making insight-discovery. The designated tool for learning about the world is aimed at transforming the world in order to live in it like in a school of joy.

Within any space and time, the driving force of the progress of the human generation has always been technological innovations, which not only provided the latest product, but also fundamentally transformed the conditions of interaction between the participants of socially significant relations. The complication of forms of production of material goods, for its part, always and still needs not only qualified and knowledgeable specialists, but also creative performers.

The article discusses the nature, structure and possibilities of insight technology in different variations of social and industrial relations, including the field of interaction between subjects of academic activity. During the research was considered semantic similarity and difference of the phraseological units “psychological insight” and “pedagogical insight”, with detailed explanations regarding the categorical essence of their lexical components. The functional expediency of using the insight technology in the process of pedagogical activities to ensure the personal development of students is substantiated. The comparative characteristics of the meaning of psychological and pedagogical manifestations of insight in the context of the formation of a synergistic effect from their joint expression in the process of students’ creative activity of students in general educational institution are considered. Necessary and sufficient conditions have been identified, which not only prepare students for the manifestation of the phenomenon of insight, but also contribute to the consolidation of creativity skills in fantasizing, inventing, constructing, reasoning, etc.

Keywords: insight, technology, pedagogical activity, personal development of students.



Наталія Дічек – доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу історії та філософії освіти Інституту педагогіки НАПН України

Коло наукових інтересів: історія української та зарубіжної освіти, методологія історико-педагогічних досліджень, педагогічна персоналістика, зарубіжне макаренкознавство, питання філософії освіти.

✉ n.p.dichek@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-2185-3630>

УДК 373.3/5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-116-126>

До 300-річчя від дня народження Григорія Сковороди (1722–1794):

ЛЮДИНА І СМИСЛ ЇЇ ЖИТТЯ У ТВОРЧОСТІ Г. СКОВОРОДИ

«Щастіє... в серце і в душе твоей» (Григорій Сковорода).

Анотація. У статті викладено авторську інтерпретаційну версію значущості ідей видатного українського філософа, письменника, педагога Григорія Сковороди (1722–1794) про шляхи досягнення людиною щасливого й осмисленого життя. На основі рефлексії низки творів мислителя, окреслення особливостей його світогляду (складна сув'язь антропологізму, персоналізму, містицизму, пантеїзму на тлі православ'я), багато в чому визначеного своєрідністю доби бароко (багатозначність понять «світ», «людина», «Бог», «щастя», символізм мови, антитетичність суджень, притаманний їм синкретизм), в яку він жив і творив, обґрунтовано актуальність думок Г. Сковороди: по-перше, як невичерпного джерела українського духу; по-друге, як визначного культурного національного надбання, яке заслуговує на пошанування й пам'ять; по-третє, як скарбниці етичних повчань про вибудову людиною щасливого життя, смыслом якого має бути самопізнання для вибору відповідного природним нахилам виду праці і подальшого саморозвитку. Аргументовано, що три зазначені виміри спадщини філософа є непроминальними.

Здійснений джерельний пошук та аналіз масиву праць (сковородіана), присвячених аналізу біографії і творчої спадщини Г. Сковороди, дав підстави засвідчити, що, порівняно з ХХ ст., в ХХІ ст. науковий інтерес вчених до його самобутньої спадщини не зменшився, а лише зріс.

Ключові слова: Григорій Сковорода, світогляд, Біблія, внутрішня людина, самопізнання, праця відповідно здібностям.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Готуючи цю статтю, спонукану бажанням прилучитися до вшанування 300-річчя від дня народження всесвітньо відомого українського мислителя ХVIII ст. Григорія Савича Сковороди (1722–1794), я перечитала не лише його твори, а й здійснила джерельний пошук українських і зарубіжних публікацій про внесок славетного

співвітчизника у філософсько-гуманітарну думку, аби з'ясувати чи є у XXI ст. науковий інтерес (сковородознавство¹) до його самотутньої спадщини.

Чи не найповніше українська і зарубіжна сковородіана (переважно авторів представників північноамериканської та європейської української діаспори) віддзеркалена у праці знаного харківського вченого-сковородознавця Л. Ушкалова (Ушкалов, 2002), де зібрано бібліографію різноформатних студій, присвячених вивченню життя і творчості Г. Сковороди за період XIX–XX ст. Власне після унікальних за глибиною й охопленням теми праць Л. Ушкалова (Ушкалов, 1997; Ушкалов, 2004; Ушкалов, 2009; Ушкалов, 2017), де не лише у хронологічній послідовності років описано інтерпретаційні розвідки (світову і українську сковородіану, яка на 2002 р. за нашими підрахунками загалом налічувала понад 2020 одиниць близько 420 авторів), диференційовані за різними рубриками (життєпис філософа, його богословські, філософські погляди, символіка текстів, літературна творчість, мова праць, педагогічна діяльність, перекладацька робота філософа, спогади про нього, епістолярій), а й викладено власні ґрунтовні маркувальні підходи автора-дослідника до розуміння особистості філософа, передумов його формування як творця літературних і богословсько-філософських праць, до обґрунтування його впливу на сучасників і наступників (Ушкалов, 2004), що не вважаємо за доцільне переказувати прізвища численних дослідників, бо краще за Л. Ушкалова зробити неможливо.

Згадаємо лише, що окрім Л. Ушкалова в XXI ст. укладено вже низку інших сучасних бібліографічних списків різнаспектних студій (Докрену, Щокіна, 2015; Шкира, 2009; Неудачина, 2019; Жарких, 2004), де висвітлено нові штрихи до біографії Г. Сковороди і потлумачено своєрідність багатьох складників доробку «українського Сократа» (уперше таку характеристику обґрунтував ще в 1895 р. Б. Нікольський (Никольский, 1895).

Однак усі сучасні бібліографічні списки ґрунтуються передовсім на таких працях попередників XIX–XX ст., як видатний дослідник українського бароко, представник української діаспори професор Д. Чижевський. У його творах (Чижевський, 1929; Чижевський, 1934) репрезентовано не лише дослідження вітчизняних авторів, а й праці вчених європейської української діаспори, маловідомі до 1991 р. в Україні. Сам Д. Чижевський своєю чергою вважав усебічним (станом на кінець 1920-х рр.) список розвідок (222 одиниці), поданий у книзі іншого видатного вченого академіка Д. Багалія (Багалій, 1926), чи не першого глибинного дослідника доробку і біографії Григорія Савича, а також укладача першої сковородіани. За плином часу Д. Чижевський доповнив багалієвський список понад 30 публікаціями. З огляду на вищезазначене власний аналіз обмежимо описом у списку літератури праць, дотичних теми до нашої статті і цитованих в ній.

Ще зауважимо, що оскільки і життя, і твори Г. Сковороди сповнені характерної барокової добі багатозначності (багатозаровості), символізму, антитетичності суджень², синкретизму³, то й тлумачних досліджень написано тисячі, і далі з'являтимуться нові й нові, бо світ його думок нескінченний, і кожен новий дослідник віднайде щось, невловлене іншими. Отже, зробимо перший висновок – кількість наукових звертань до спадщини Г. Сковороди зростає, а науковий інтерес не зменшується.

1) Пояснимо, що джерельний аналіз дає підстави обстоювати наявність не лише *сковородіани* як сукупності різноманітних дослідницько-інтерпретаційних різномасштабних праць життя і творчості Г. Сковороди, а на основі огляду цих публікацій й наявність *сковородознавства* як окремої галузі гуманітаристики, розвинутої насамперед в Україні.

2) «Вижу в сем целом мире два мира, един мир составляющие: мир видный и невидный, живый и мертвый, цельный и сокрушаемый. Сей риза, а тот – тело, сей – тень, а тот – древо... Итак мир в мире есть то вечность в тлени, жизнь в смерти, востание во сне, свет во тме, во лже истина, в плаче радость, в отчаянии надежда» (Сковорода, 1973ж, с. 14). Тут і далі цитати наведено за Повним зібрання творів Г. Сковороди (1973). Збережено мову і стиль текстів, лише для полегшення їх читання замінено букву Ѣ на е.

3) «Сковорода був дух, який усе приймав, усе сполучував, або ліпше усе змішував, усе зливав у одне» (Чижевський, 1933, с. 6).

Оскільки Г. Сковорода піднімав у своїх творах різноманітні питання буття людини і буття людського суспільства, їх взаємовпливів і залежності, то, безперечно, в одній статті неможливо проаналізувати всі складники його світорозуміння, яке являє собою складний конгломерат ідей про «мир», «мір» і «мыр»⁴, що й донині викликають численні інтерпретаційні версії. Не досягнувши сутності світоглядних позицій філософа навряд чи можна аргументовано витлумачити хоча б якийсь аспект його концептуальних міркувань. Наприклад, його славнозвісна автоепітафія «Мір ловил мене, но не поймал», на нашу думку, є аллюзією на біблійські слова Ісуса Христа, звернені до присутніх на Таємній вечері учнів: «Страждання зазнасте в світі, – але будьте відважні: *я світ переміг*» (Біблія, 2004, с. 1204), і завуальовано наголошує на необхідності враховувати у тлумаченні спадщини Г. Сковороди значущість його християнського світосприйняття, яке або ігнорується, або критикують дослідники-атеїсти.

Метою рефлексивного розгляду ідейного доробку Г. Сковороди є актуалізація двох філософсько-світоглядних проблем, розвинутих у його творах – концепту *життя* як пошуку людиною сенсу або смислу життєдіяльності, вияви якої людина власне й наділяє смислом у ході «духовно-практично освоєння предметів і явищ об’єктивного світу» (Шинкарук, 2002, с. 590), і тісно переплетеної із ним категорії *щастя* як невід’ємного складника реалізації життя і прагнення особи. Пильне прочитання творів Григорія Савича відразу доводить, що зазначені екзистенційні проблеми становлять осердя його філософських шукань. Водночас поняття *життя* і *щастя* залишаються актуальними і для людини сьогодення, у добу постмодерної плюралістичної невизначеності. Звернення до цих екзистенційно-питомих філософських проблем набуває також особливого значення у час війни, який ми зараз переживаємо, коли людське життя знецінюється, а щастя набуває суто вітального виміру, бо під загрозою саме існування людей.

Виклад основного матеріалу. Щоб наблизитися у своїх міркуваннях до фахового рівня, основуватимуся на усталених нині визначеннях, указаних в авторитетних джерелах. Так у філософській енциклопедії, створеній в Інституті філософії НАН України, «життя» окреслено як концепт, що «виявляє свій зміст у контексті різноманітних філософських тлумачень» або як «пошук сенсу та внесення сенсу» (за М. Мамардашвілі) (Шинкарук, 2002, с. 217). «Щастя» пояснено як категорію «моральної свідомості, що позначає стан повного і тривалого вдовolenня від життя загалом» (Шинкарук, 2002, с. 729). Спробуємо співвіднести ці сучасні ясування понять з їх тлумаченнями, вміщеним на сторінках творів Г. Сковороди, і віднайти корисне для себе і сучасників.

Пристаємо до думки багатьох дослідників-попередників (Д. Чижевський (Чижевський, 1933, с. 104), Л. Ушкалов (Ушкалов, 2004, с. 741), В. Гур (Гур, 1995, с. 21), В. Ільїн (Ільїн, 2014, с. 124), що зосередженість на питаннях життя людини (або антропологізм, уперше відмічений у творчості Сковороди В. Ерном в 1912 р. є осердям розмислів філософа, а загальні онтологічні й гносеологічні сутності він неначе підпорядковує ідеї людської індивідуальності або, словами Д. Чижевського, запроваджує «поставлення людини в центрі цілого буття, цілого світу», наді-

4) Усі три варіанти багатозначного слова трапляються в текстах Г. Сковороди і несуть не однакову конотацію, що знаходить підтвердження в тлумачно-перекладному словнику Б. Грінченка (Грінченко, 1908, с. 426). Слово «мір» співвідноситься переважно з поняттям світського (людського) суспільства, облудного і недовершеного «лукавого міра» (напркл., як в авторській епітафії Г. Сковороди, або в творі «Убогий Жайворонок» (Сковорода, 1973s, с. 119), але водночас має значення й «всесвітнього міра» як в творі «Книжечка, называемая SILENUS ALCIBIADIS...», (Сковорода, 1973j, с. 14, с. 16); «мир» співвідноситься з поняттям всесвіту, природи (Сковорода, 1973s, с. 119), духу (наприклад, в назві твору «Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире»); а «мыр», на нашу думку, здебільшого є україномовною версією слова «мир», адже філософ часто вживав у своїх текстах слова живої української мови, хоча зустрічається й написання його в значенні «лживого моря (життя)» (Сковорода, 1973a, с. 99, с. 117). Визнаємо, що спроби якимось усистемити своє розуміння сквородинівських текстів увесь час наражаються на неможливість цього досягти внаслідок їх складності і багатозначності. Лише читання творів Г. Сковороди, заглиблення в їх зміст і особливо контекст, може наблизити до розуміння і в той же час явити спростування того, що ти зрозумів. У цьому вбачаємо особливості не лише сквородинівських писань, а й барокових творів у цілому.

ляючи людську індивідуальність ознаками вищої цінності. Г. Сковорода розглядає людину як універсальний ключ розуміння всіх таємниць буття⁵.

Можна стверджувати, що у творах Г. Сковороди антропологізм переплетений з персоналізмом у сенсі поєднання буття і духа та визнання недоскопости для людського розуму справжньої реальності, яку можна досягнути лише шляхом надчуттєвого єднання з надприродним (трансцендентним) (Шинкарук, 2002, с. 450). А тому до основ філософсько-світоглядних побудов Г. Сковороди слід додати ще й містицизм як їх невід'ємний складник.

Водночас ураховуємо, що Григорій Савич був плоть від плоті освічена людина барвисто-мінливого XVIII ст., яка здобувала освіту і за кордоном (Багалій, 1926, с. 41–45), і в Україні, навчаючись протягом 1734–1753 рр. (з перервами) в Києво-Могилянському училищі (академії) (Сковорода, 1973е, с. 440), де вивчав етику в класі Григорія Кониського (Багалій, 1926, с. 37), а в класі богослов'я⁶ під орудою префекта академії Мануїла Козачинського майбутній філософ, окрім суто теологічних знань, осягав діалектику, логіку, етику, фізику, метафізику⁷. Його сучасник, друг і біограф М. Ковалинський характеризував Г. Сковороду як людину з «грунтовними й всебічними знаннями в науках, які значно перевищували знання, що давали провінційні училища» (Сковорода, 1973е, с. 441). А отже не можна оминати релігійний складник світорозуміння Г. Сковороди, зокрема його погляди на Біблію, її тлумачення і значення в житті тогочасного соціуму. На думку відомого українського філософа М. Поповича, Г. Сковорода розглядав Біблію як «універсальний культурний фонд, і як обманну плоть, узятую з повсякденності сюжетно-образної системи» (Попович, 2012, с. 607), або словами самого мислителя як «богодьшущою книгу», але водночас не як *весь* світ («мир»), а лише як «мірик» (Сковорода, 1973ж, с. 17).

Одна із ключових ідей сквородинівської антропоцентричної концепції щастя – ідея самопізнання («знай себе» (Сковорода, 1973к, с. 358) або «узнять себе» (Сковорода, 1973г, с. 201), яку не можна розкрити без врахування наголошуваного мислителем значення Біблії⁸ в житті людини. Зауважимо, що людину Г. Сковорода розглядає не як «суспільну особину», продукт і об'єкт суспільних відносин, а насамперед як істоту вищого ступеня, певною глибинною стороною свого буття причетною до світу абсолютного і духовного, і ця причетність пов'язана з Богом і Святим Письмом, що уособлює ті «двері», крізь які має пройти людина на шляху до свого сокровенного ества – внутрішньої людини, тобто «двері» біблійної мудрості.

Нагадаємо, що людина, за роздумами Григорія Савича, має двоїсту природу – тіло («зовнішня людина») і дух («внутрішня людина» або «істинна людина»). Філософ обґрунтовував існування суперечливого зв'язку чуттєвого і раціонального в людині, яка народжується «без премудрості, але для неї». Чуттєве сприймання допомагає їй пізнати різні явища життя і природи, а мислення розкриває їх приховану суть, знаходить у «видимому невидиме», у «неістотному істотне». Дві згадані іпостасі людини співвідносяться між собою як мертво та живе, прийдешнє та вічне, матеріальне та духовне: «Бренный кумир ограничен, заключаем теснотою. Духовный же человек есть свобод[ен]. В высоту, в глубину, в широту летает безпредельно» (Сковорода, 1973ф, с. 44).

Чому так занурюємося в окреслення світоглядного підґрунтя творчості Г. Сковороди? Тому що без цього не можливо схарактеризувати жодний його концептуально вагомий вислів щодо проблеми смислу життя і щастя в ньому.

5) «Если хотим измерить небо, землю и моря, должны, впервых, измерить самих себе с Павлом собственною нашею мерою» (Сковорода, 1973л, с. 167).

6) Богословські класи університетів (училищ, академії) на той час були найвищими щаблями до здобуття мудрості і знань не лише з теології, а й з інших галузей наук.

7) Додамо, що Г. Сковорода опанував також латину, грецьку і гебрейську (єврейську) мови, красномовство, історію (Багалій, 1926, с. 35–38).

8) «Теперь уже не обиняся скажу, что Библия есть и Бог и змій» (Сковорода, 1973д, с. 147). Звернемо увагу, що «змій» – це двоєдиний символ нескінченної мудрості й облудного ідола.

У біографії-спогадах М. Ковалинського⁹ переказано історію про те, що з душевної приязні філософ у Харкові навчав молодого хлопця, займаючись «удобренням его разума і духа» (Сковорода, 1973е, с. 449). Як описує біограф, попередні наставники хлопця, як і суспільне оточення загалом, навіювали йому думки, що щастя людини – «мати всього багато», натомість лише Г. Сковорода доводив: «чтоб быть истинно щасливым, то все оное (много чего есть, много чего пить, много во что одеваться и в утехах праздно веселиться) не нужно. А обмеження бажань, відмова від надлишкового, приборкання забавок, працелюбство, виконання «должности»¹⁰ (тобто морального обов'язку, необхідної діяльності, благодіяння – прим. Н.Д.), до якої промисел божий поставив ... є справжній шлях до щастя» (Сковорода, 1973е, с. 449–450). При цьому біограф підсумовує, що сам Сковорода «говорил сіе и жил тако» (там само). Отже, по-перше, способом або шляхом досягнення щастя мисленик (Д. Чижевський) вважає відмову людини від надмірностей та працелюбність.

На доказ щирості переконань Г. Сковороди у можливості нестяжательного щастя згадаємо рідко цитований його твір «Брань архистратига Михаила со Сатану о сем: легко быть благим», створений після 14 років зречення мислителем офіційного практичного світу. Словами М. Ковалинського, філософ, підтримуваний лише власним духом, «пішов у глибоке усамітнення, ховаючись від пересудів житейських та лихослів'я духовенства»¹¹ (Сковорода, 1973е, с. 460). У творі є підрозділ за назвою «Путь спасительный», де йдеться про бідного мандрівника, який співає похвали Богові, а янголи йому підспівують. Спить він то на пагорбі, то на траві біля джерела, їсть просту їжу, якою цілком вдоволений. І хоча він і старець, та «по богу всіх багатший», адже серце його сповнене Богом і йде він «спасительним шляхом» (Сковорода, 1973б, с. 66–67). В образі старця-мандрівника постає сам філософ. Звичайно, Г. Сковороді закидали, що він обрав шлях «нероблення», та відмовившись від посад в офіційних школах на користь «вищої мети – визволення себе і свого духа від дрібних буденних турбот і бажань, він почав жити так, що цілком слушно міг, умираючи, просити той напис на могилі, що характеризує все його життя, а надто останні 25 років» (Багалій, 1926, с. 67–69). Так, він не обіймав посад, але освічені люди вважали за щастя послухати його, а твори Г. Сковороди стали надбанням українського народу.

Ще одним можливим кроком до щастя Г. Сковорода інтуїтивно-індуктивно визначив слідування такій, на його думку, ідеальній схемі розвитку життя істинної людини: батьки або натура¹² (природа – прим. Н.Д.) дають життя дитині і вроджують нахили, природа як «самодвижущаяся пружина є матір'ю охоти» (бажання – прим. Н.Д.), яка є спрямовуючим рушієм праці або сучасніше кажучи – нахили спонукають саморозвиток особи і вказують відповідний їй схильностям вид діяльності, працю, тобто «совершенное дело, соплетающее творцу своему венец радости... природа запалает к делу и укрепляет в труде, делая труд сладким» (Сковорода, 1973р, с. 418). Виконання ж обраного за природними здібностями «сродного дела» і стає джерелом щастя.

Нещастя в суспільстві мислитель тлумачив як наслідки поганого виховання, тому ідеалізував «спасительное» виховання, спроможне без примусу, але завдяки «природі, вливающія в сердце»¹³

9) Як обгрунтовує Д. Багалій, М. Ковалинський був непересічно високоосвіченою особою: він слухав лекції в Геттінгені, закінчив освіту у Страсбурзі (початок 1770-х років), згодом обіймав посаду куратора Московського університету (1801) (Багалій, 1926, с. 21), а його біографію Г. Сковороди вчені Д. Чижевський, В. Петров, Д. Сумцов вважали не формальним переказом подій і фактів, а внутрішньо зануреною в особистість філософа-вчителя і друга.

10) Тлумачення терміну «должность» у творах Г. Сковороди розкрито у нашій статті (Дічек, 2002).

11) 1769 р. Г. Сковорода змушений був полишити викладання в додаткових класах Харківського колегіуму (Багалій, 1926, с. 66–67).

12) У Г. Сковороди не раз натрапляємо на ототожнення Бога з духом, з природою або природою. Красномовною є цитата: «А у християн знатнейшія ему (Богу – прим. Н.Д.) имена следующие: дух, господь, царь, отец, ум, истинна. Последние два имена кажутся свойственнее протчих, потому что ум вовся есть не вещество, а истинна вечным своим пребыванием совсем противна непостоянному веществу». Видиму натуру він означував як «вещество, матерія, земля, плоть ...» (Сковорода, 1973т, с. 146).

13) У цій статті не торкатимемося сковородинівського концепту «серця», бо це вимагає окремого розгляду.

семя благія воли помалу-малу, без препятствий возрасши, самовольно и добродотно делает все тое, еже свято и угодно есть пред богом и человеки» (Сковорода, 1973а, с. 104). Зауважимо ще раз: у творах Г. Сковороди природа і Бог найчастіше постають у єдності.

У характерному антитетичному стилі Г. Сковорода описав те, чого варто уникати на шляху до щастя («сіи дорожки есть родный нещастія путь»):

«А. Входит в несродную стать.

Б. Несть должность, природе противну.

В. Обучаться, к чему не рожден.

Г. Дружить с теми, к коим не рожден» (Сковорода, 1973р, с. 417).

Необхідно зазначити, що знайти «сродное дело» людина може лише завдяки самопізнанню (самоаналіз), яке визнається Г. Сковородою обов'язковим кроком до щастя, дає змогу визначитися із життєвим призначенням, а отже з видом праці, що найкраще відповідає природним нахилам і можливостям особи.

Самопізнання в його розумінні є осмислення людиною себе істотою особливого роду, яка на відміну від усіх інших істот, духовно пов'язана з Богом, а отже її світ (мікрокосм) знаходиться в єдності з макрокосмом (Богом, Абсолютом). І знову виникає образ «внутрішньої людини», сутність якої образно подана філософом так: «Стань же, коли твоя ласка, на рівній місцині та й звели поставити довкола себе віночком сотню дзеркал. Тоді зразу побачиш, що єдиний твій тілесний бовван (у тексті «болван» – тілесний образ; *прим.Н.Д.*) володіє сотнею залежних від нього образів. А як тільки прибрати дзеркала, усі копії миттю сховаються у своєму естві, або оригіналі, неначе гліля у своєму зернятті. Тим часом сам наш тілесний бовван є не чим іншим, як тінню справжньої людини. Це твориво, неначе мавпа, перекиривляє невидиму й непроминальну силу та божество тієї людини, чийми дзеркальними тіннями є всі наші боввани, які то з'являються, то зникають, тоді як істина Господня стоїть непорушна навіки...» (Сковорода, 1973с, с. 313). Вочевидь, Г. Сковорода наділяє людину божественними рисами (Л. Ушкалов).

Пізнання поза самопізнанням неможливе, адже поки людина не пізнає саму себе, вона навряд чи здатна пізнати все інше, а словами філософа це звучить так: «Если хотим измерить небо, землю и моря, должны, во-первых, измерить самих себе с Павлом собственною нашею мерою. А если нашае, внутри нас, меры не сыщем, то чем измерить можем?» (Сковорода, 1973і, с. 167). Так смисл життя людини має полягати у постійному духовному саморозвитку шляхом неперервного самопізнання (Огородник, Огородник, 1999; Огородник, Русин, 1997, с. 250).

Думаємо, що надзвичайно актуальним є морально-етичний аспект міркувань філософа, в яких мораль (нрав¹⁴) постає і як містично-релігійний обов'язок, і водночас як нагорода людині від Бога. Поціновуючи прагнення щастя природним бажанням кожної людини («нет слаже для человека и нет нужнее, как щастіе» (Сковорода, 1973т, с. 144), у реальному житті Г. Сковорода переконувався, що більшість людей, хоча й шукають щастя, але не знаходять його. Причину цього він убачав у нерозумінні суті справжнього щастя, у гонитві за примарними, тлінними цінностями. Хоча звернення філософа до стану етичних норм життя сучасників, недосконалість яких і призвела до вибору ним життя мандрівника і самітника, було вимушеним, та водночас сприяло тому, що і літературна, і філософська його творчість просякла прагненням покращити людську природу¹⁵, навернувши її на пошук щастя в праці, відповідно до хисту. Непроминальність думок філософа про «сродну працю» полягає і в тому, що він тлумачить працю не лише як джерело досягнення матеріальних благ, а як моральну цінність, як своєрідну окрасу людини, оскільки «життя» (на відміну від «житія») означає «плодоприношеніє, прозябшее от зерна истинь» (Сковорода, 1973і, с. 7). Чи не ці ідеї, трансформувавшись у часі та просторі, стали невидимим, але сущим підґрунтям сучасного руху волонтерів, покликаних до цієї діяльності не лише національними інтересами, а й бажанням послужити людям й правді?

14) Відсилаємо читачів до славнозвісної 10-ї пісні Г. Сковороди (зі збірки «Сад божественных песней») «Всякому городу нрав и права...» (Сковорода, 1973q).

15) Етика або практична філософія Г. Сковороди заслуговує на окреме дослідження.

Наприкінці стисло пояснимо, чому твори Г. Сковороди складні для розуміння сьогодишнім читачам і в чому багатозначність їх сенсів. Насамперед тому, що вони написані не зовсім звичною нам, сучасникам, мовою – староукраїнською літературною або книжковою мовою (байки, поезії), із великим вкрапленням церковнослов'янських висловів і цитувань (більшість філософських праць), латиною (деякі листи) (Шерех (Шевельов), 2008; Гнатюк, 2020). Це – по-перше. По-друге, твори мислителя містять величезну кількість згадувань тих чи тих персонажів з Біблії, грецької міфології, цитувань праць середньовічних філософів, тобто його тексти апелюють до відповідних алюзій у читача, але сучасним споживачам інформації цей міфологічно-алегоричний світ маловідомий і малозрозумілий. Тоді як для освіченої барокової людини він був звичним і доволі прозорим.

Висновки. На нашу думку, пророчими стали слова професора Д. Чижевського, про те, що «якими б шляхами не пішов духовий розвиток України, ... все нові та нові зустрічі з постаттю Сковороди необхідні. Ця постать буде безумовно що далі зростати та притягати до себе ще більше уваги, ніж досі. Прийшов, здається, час, коли Сковорода може стати й назверх, для чужинців, типовим представником українського духа» (Чижевський, 1933, с. 179). І хоча найчастіше сучасні інтерпретаційні студії засвідчують переважний інтерес їх авторів до зіставлення ідей Г. Сковороди з його попередниками чи наступниками у філософствуванні, а не розтлумачення положень, викладених на сторінках його творів і філософських, і художніх, останнє вважаємо важливішим, бо неупереджене висвітлення їх антропоцентричного й етичного смислу теперішнім нащадкам сприятиме не лише формуванню гордості за видатного українця-філософа, якого «не зловив світ», а й збагатять їхні світоглядні уявлення, або ж стануть дороговказом у пошуках щастя.

Маємо підстави висувати, що, не зважаючи на складність мови і стилю творів Г. Сковороди для сучасного розуміння, особливо у сенсі множини символів і бінарних опозицій, якими оперує філософ, поняття смислу життя людини і її щастя на сторінках його праць здебільшого збігаються, але вони набувають переважно релігійного забарвлення (душевний «мір», самопізнання як модальність «внутрішньої» людини). Водночас пріоритет природовідповідності у вихованні особи і виборі професійної діяльності, який обстоює Г. Сковорода, продовжують лишатися освітніми постулатами.

Можливо, викладені у статті думки Г. Сковороди і його дослідників допоможуть комусь сформувати шлях до свого щастя, або хоча б розрадіть у теперішню важку годину випробувань усвідомленням величчя українського духу.

«Нині чи хочеш бути щасливим? Не шукай щастя за морем, не проси його в людини, не мандруй по планетах, не тиняйся палацами, не плазуй по земній кулі, не броди по Єрусалиму... Золотом можеш купити село, річ трудну, бо не вельми потрібну. А щастя, як річ найбільш потрібна, дається всюди даром. Повітря і сонце завжди з тобою, всюди й даром; а все те, що від тебе геть тікає, знай, що воно чуже й зайве» (Сковорода, 1973т, с. 144).

Використані джерела

- Багалій, Д. І. (1926). *Український мандрований філософ Гр. Сав. Сковорода*. Державне видавництво України.
- Бичко, А., Бичко, І. (2003). Концентрично-бароковий контекст української філософії: феномен Сковороди. У *Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність: збірник наукових праць* (сс. 51–78). Інститут Г. С. Сковороди.
- Біблія. (2004). *Біблія, або Книги Святого Письма Старого й Нового Заповіту, із мови давньоєврейської та грецької на українську наново перекладена*. Видання Українського Біблійного товариства.
- Гнатюк, Л. (2020, Листопад 17). Не дураймося свого слова! Якою мовою насправді писав Григорій Сковорода. *Україна молода*. <https://umoloda.kyiv.ua/number/3662/164/151922/>
- Горський, В. С., Кислюк, К. В. (2004). *Історія української філософії*. Либідь.
- Горський, В. С. (2001). *Філософія в українській культурі*. Центр практичної філософії.

- Грінченко, Б. (1908). *Словарь української мови. В 4-х томах* (Т. 2). Київская Старина.
- Гур, В. (1996). Філософія серця Григорія Сковороди – антропосцієнтична етика. У *VII Сковородинські читання: Збірник праць за матеріалами наукової конференції* (с. 21–24). Переяслав-Хмельницький.
- Дічек, Н. (2002). Шлях до щастя Григорія Сковороди. *Шлях освіти*, (4), 43–48.
- Докрену, А.М., Шокіна, І.М. (2015). *Бібліографія публікацій про життя і діяльність Г. Сковороди*. <https://dnpp.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/10839-2/%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%8F-%D1%82%D0%B0-6/>
- Жарких, Ю. (2004). *Бібліографія старої України 1240–1800 рр. Показчик діячів / предметів: Г. С. Сковорода*. <https://www.myslenedrevo.com.ua/studies/bsu/pers/skovoroda.html>
- Льїн, В.В. (2014). Мораль, Істина, Бог: інтенції «філософії серця» Г. Сковороди. У *Філософія і богослов'я: на шляху діалогу: Матеріали XXI Харківських міжнародних сковородинівських читань, приурочених до 1025-річчя Хрещення Русі* (с. 130–140). ОКЗ «НЛММ ГС Сковорода».
- Литвинов, В. (2003). Про шляхи здобуття щастя у розумінні українських філософів XV–XVIII ст. (Від Григорія Саноцького до Григорія Сковороди). У *Сковорода Григорій: ідейна спадщина і сучасність: збірник наукових праць* (с. 166–178). Інститут Г. С. Сковороди.
- Неудачина, Т.І. (Уклад.). (2019). *Григорій Сковорода: філософія життя і творчості «українського Сократа»: науково-допоміжний бібліографічний показчик* (Т. 1). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.
- Никольський, Б.В. (1895). Украинский Сократ. *Исторический Вестник*, Апрель, 215–233.
- Огородник, І.В., Огородник, В.В. (1999). Григорій Сковорода. У *Історія філософської думки в Україні. Курс лекцій: навчальний посібник* (с. 253–263). Вища школа; Знання.
- Огородник, І.В., Русин, М.Ю. (1997). *Українська філософія в іменах*. Львів.
- Попович, М. В. (2012). Сковорода Григорій Савич. У *Енциклопедія історії України: У 10 томах* (Т. 9, с. 607–609). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973а). Благодарный Еродій. (близько 1787). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 99–118). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973б). Брань архистратига Михаила со Сатаною о сем: лего бить благим. (1783). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 59–84). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973с). Діалог, или Разглагол о Древнем Мире. (1788) У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, с. 307–323). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973д). Діалог. Имя ему – Потоп зміин. (1791). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 135–171). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973е). Жизнь Григорія Сковороды. У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 439–476). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973ф). Книжечка о чтеніи священнаго писанія нареченная Жена Лотова. (1780). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 358–411). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973ж). Книжечка, называемая SILENUS ALCIBIADIS, сиреч икона Алкивиадская (Израильский Змий) (1785–1776). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, с. 6–31). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973к). Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире (1773–1774). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, с. 358–411). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973л). Наркисс. Разглагол о том: узнай себе (1769–1771). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, с. 154–200). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973м). Начальная дверь ко христiанскому добронравію (1766, оновлена автором 1780). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, с. 144–152). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973о). Разговор пяти путников о истинном щастіи в жизни [Разговор дружескій о душевном мире] (1770-і). У *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1., с. 324–356). Наукова думка.

- Сковорода, Г.С. (1973р). Разговор, называемый алфавит, или букварь мира (1774). У Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, сс. 411–450.). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973q). Сад бажественних песней. (між 1770–1774). У Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, сс. 5–177). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973г). Симфонія, нареченная Книга Асхань о познанні самого себе (після 1771 р.). У Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, сс. 201–262). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973s). Убогий Жайворонок. (1774). У Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2., сс. 119–130). Наукова думка.
- Ушкалов, Л. (1997). *Григорій Сковорода і антична культура*. Знання.
- Ушкалов, Л. (2004). *Григорій Сковорода: семінарії*. Майдан.
- Ушкалов, Л. (2009). *Григорій Сковорода*. Фоліо.
- Ушкалов, Л. (2017). *Ловитва невловного птаха: життя Григорія Сковорода*. Дух і Літера.
- Ушкалов, Л. (Ред.). (2002). *Два століття сквородіяни: бібліографічний довідник*. Акта.
- Харченко, Л. М. (2020). Ціннісні виміри концепту щастя у філософії Григорія Сковорода. *Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Філософія»*, 41, 327–338.
- Чижевський, Д. (1929). *Філософія на Україні. Огляд історіографії питання* (2-е вид., частина I). Прага.
- Чижевський, Д. (1934). *Український філософ Г. Сковорода* (Т. ХХІУ, Кн.1: Серія філософічна). Варшава: Праці Українського Наукового Інституту.
- Шерех (Шевельов), Ю. (2008). *Пролегомена до вивчення мови та стилю Г. Сковорода. Книга 1: Мовознавство* (сс. 511–566) (Р. Доценко, Пер.). Києво-Могилянська академія.
- Шинкарук, В.І. (Ред.) (2002). *Філософський енциклопедичний словник*. Абрис.
- Шкира, О. (Уклад.). (2009). *Григорій Сковорода (1722–1977): науково-допоміжний бібліографічний показник* (Вип. 1). Переяслав-Хмельницький.
- Ярмусь, С. (2003). Поняття щастя в філософії Григорія Сковорода. У Сковорода Григорій: *ідейна спадщина і сучасність: збірник наукових праць* (сс. 660–673). Інститут Г.С. Сковорода.

References

- Bahalii, D. I. (1926). *Ukrainskyi mandrovanyi filosof Hr. Sav. Skovoroda*. Derzhavne vydavnytstvo Ukrainy.
- Bibliia. (2004). *Bibliia, abo Knyhy Sviatoho Pysma Staroho y Novoho Zapovitu, iz movy davnoievreiskoi ta hretskoi na ukrainsku nanovo perekladena*. Vydannia Ukrainskoho Bibliinoho tovarystva.
- Bychko, A., Bychko, I. (2003). Kontsentrychno-barokovyi kontekst ukrainskoi filosofii: fenomen Skovorody. In *Skovoroda Hryhorii: ideina spadshchyna i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 51–78). Instytut H.S. Skovorody.
- Chyzhevskiy, D. (1929). *Filosofii na Ukraini. Ohliad istoriografii pytannia* (2-e vyd., chastyna I). Praha.
- Chyzhevskiy, D. (1934). *Ukrainskyi filosof H. Skovoroda* (Т. ХХІУ, Book 1: Serii filosofichna). Varshava: Pratsi Ukrainskoho Naukovoho Instytutu.
- Dichek, N. (2002). Shliakh do shchastia Hryhoriia Skovorody. *Shliakh osvity*, (4), 43–48.
- Dokrenu, A.M., Shchokina, I.M. (2015). *Bibliografiia publikatsii pro zhyttia i diialnist H. Skovorody*. <https://dnbp.gov.ua/ua/informatsiyno-bibliografichni-resursy/vydatni-pedahohy/10839-2/%D0%B1%D1%96%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F-%D0%BF%D1%83%D0%B1%D0%BB%D1%96%D0%BA%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9-%D0%BF%D1%80%D0%BE-%D0%B6%D0%B8%D1%82%D1%82%D1%8F-%D1%82%D0%B0-6/>
- Hnatiuk, L. (2020, November 17). Ne tsuraimosia svoho slova! Yakoiu movoiu naspravdi pysav Hryhorii Skovoroda. *Ukraina moloda*. <https://umoloda.kyiv.ua/number/3662/164/151922/>
- Horskyi, V.S. (2001). *Filosofia v ukrainskii kulturi*. Tsentr praktychnoi filosofii.
- Horskyi, V.S., Kysliuk, K.V. (2004). *Istoriia ukrainskoi filosofii*. Lybid.
- Hrinchenko, B. (1908). *Slovar ukrainskoi movy: V 4-kh tomakh* (Vol. 2). Kievskaiia Staryna.

- Hur, V. (1996). *Filosofia sertsia Hryhoriia Skovorody – antroposiiientychna etyka*. In *VII Skovorodynski chytannia: Zbirnyk prats za materialamy naukovoi konferentsii* (pp. 21–24). Pereiaslav-Khmelnytskyi.
- Ilin, V.V. (2014). *Moral, Istyna, Boh: intentsii «filosofii sertsia» H. Skovorody*. In *Filosofia i bohoslovia: na shliakhu dialohu: Materialy XXI Kharkivskykh mizhnarodnykh skovorodynivskykh chytan, pryurochennykh do 1025-richchia Khreshchennia Rusi* (pp. 130–140). OKZ «NLMM HS Skovorody».
- Kharchenko, L. M. (2020). *Tsinnisni vymiry kontseptu shchastia u filosofii Hryhoriia Skovorody. Liudynoznavchi studii: zbirnyk naukovykh prats Drohobyt'skoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni Ivana Franka. Serii «Filosofia»*, 41, 327–338.
- Lytvynov, V. (2003). *Pro shliakhy zdobuttia shchastia u rozuminni ukrainskykh filosofiv XV–XVIII st. (Vid Hryhoriia Sanotskoho do Hryhoriia Skovorody)*. In *Skovoroda Hryhoriia: ideina spadshchyna i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 166–178). Instytut H. S. Skovorody.
- Neudachyna, T.I. (Uklad). (2019). *Hryhoriia Skovoroda: filosofii zhyttia i tvorchosti «ukrainskoho Sokrata»: naukovodopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchuk* (Vol. 1). Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody.
- Nykolskyi, B.V. (1895). *Ukrainskyi Sokrat. Ystorychesky Vestnyk*, April, 215–233.
- Ohorodnyk, I.V., Ohorodnyk, V.V. (1999). *Hryhoriia Skovoroda*. In *Istoriia filosofskoi dumky v Ukraini. Kurs lektsii: navchalnyi posibnyk* (pp. 253–263). Vyscha shkola; Znannia.
- Ohorodnyk, I.V., Rusyn, M. Iu. (1997). *Ukrainska filosofii v imenakh*. Lybid.
- Popovych, M. V. (2012). *Skovoroda Hryhoriia Savych. Entsyklopediia istorii Ukrainy: U10 tomakh* (Vol. 9, pp. 607–609). Naukova dumka.
- Sherekh (Shevelov), Yu. (2008). *Prolegomena do vyvchennia movy ta stylu H. Skovorody. Knyha 1: Movoznavstvo* (pp. 511–566) (R. Dotsenko, Transl.). Kyievo-Mohylianska akademiia.
- Shkyra, O. (Uklad). (2009). *Hryhoriia Skovoroda (1722–1977): naukovodopomizhnyi bibliohrafichnyi pokazhchuk* (Vyp. 1). Pereiaslav-Khmelnytskyi.
- Shynkaruk, V.I. (Ed.) (2002). *Filosofskiy entsyklopedychnyi slovnyk*. Abrys.
- Skovoroda, H.C. (1973e). *Zhyzn Hryhoriia Skovorody*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2, pp. 439–476). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973a). *Blahodamy Erodij. (blyzko 1787)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2, pp. 99–118). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973b). *Bran arkhystratyha Mykhayla so Satanoi u sem: leho bit blahym. (1783)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2, pp. 59–84). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973c). *Dialoh, ili Razghlahol o Drevnem Mire. (1788)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 307–323). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973d). *Dialoh. Ymia emu – Potop zmiyn. (1791)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh*. (Vol. 2, pp. 135–171). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973f). *Knyzhechka o chteniy sviashchennaha pysaniia narechennaia Zhena Lotova. (1780)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2, pp. 358–411). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973j). *Knyzhechka, nazyvaemaja SILENUS ALCIBIADIS, syrech ykona Alkyvyadskaia (Izraylskyi Zmyi) (1785–1776)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2, pp. 6–31). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973k). *Koltso. Druzheskyi razghovor o dushevnom myre (1773–1774)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh*. (Vol. 1, pp. 358–411). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973l). *Narkiss. Razghlahol o tom: uznai sebe (1769–1771)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 154–200). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973m). *Nachalnaia dver ko khrystianskomu dobronraviiu (1766, onovlena avtorom 1780)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 144–152). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973o). *Razghovor piaty putnykov o ystynnom shchastiy v zhyzny [Razghovor druzheskii o dushevnom myre] (1770-i)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1., pp. 324–356). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973p). *Razghovor, nazyvaemyi alfavyt, yly bukvar myra (1774)*. In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 411–450). Naukova dumka.

- Skovoroda, H.S. (1973q). Sad bazhestvennikh pesnei. (mizh 1770–1774) In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 5–177). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973r). Symfonia, narechennaia Knyha Askhan o poznaniy samoho sebe (pislia 1771 r.). In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 1, pp. 201–262). Naukova dumka.
- Skovoroda, H.S. (1973s). Ubohii Zhaivoronok. (1774). In *Skovoroda H. S. Povne zibrannia tvoriv: U2 tomakh* (Vol. 2., pp. 119–130). Naukova dumka.
- Ushkalov, L. (1997). *Hryhorii Skovoroda i antychna kultura*. Znannia.
- Ushkalov, L. (2004). *Hryhorii Skovoroda: seminarii*. Maidan.
- Ushkalov, L. (2009). *Hryhorii Skovoroda*. Folio.
- Ushkalov, L. (2017). *Lovytva nevolnoho ptakha: zhyttia Hryhoriia Skovorody*. Dukh i Litera.
- Ushkalov, L. (Red). (2002). *Dva stolittia skovorodiiany: bibliohrafichniy dovidnyk*. Akta.
- Yarmus, S. (2003). Poniattia shchastia v filosofii Hryhoriia Skovorody. In *Skovoroda Hryhorii: ideina spadshchyna i suchasnist: zbirnyk naukovykh prats* (pp. 660–673). Instytut H. S. Skovorody.
- Zharkyykh, Yu. (2004). *Bibliohrafiia staroi Ukrainy 1240–1800 rr. Pokazhchyk diiachiv / predmetiv: H. S. Skovoroda*. <https://www.myslenedrevo.com.ua/studies/bsu/pers/skovoroda.html>

Natalia Dichek, Dr. Sc. in Education, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Head of History and Philosophy of Education Department, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: history of Ukrainian and foreign education, methodology of historical-pedagogical research, pedagogical personalistics, foreign Makarenkiana, issues of educational philosophy.

A MAN AND SENSE OF HUMAN LIFE IN THE HERITAGE OF HRYHORII SKOVORODA (1722–1794)

The article presents the author's interpretation of the significance of ideas of outstanding Ukrainian philosopher, writer and educator Hryhorii Skovoroda (1722–1794) about achieving a person's happiness and meaningful life. Based on the reflection of a number of works of this thinker, the relevance of his philosophic ideas is substantiated: firstly, as an inexhaustible source of the Ukrainian spirit; secondly, as an outstanding cultural national treasure that deserves respect and memory; thirdly, as a treasury of ethical instructions on building a happy life by a person, the meaning of which should be self-knowledge. As the Ukrainian educator believed, it is necessary for a person to choose the type of labor that corresponds to his own natural gifts and inclinations, as well as further self-development. Features of H. Skovoroda's philosophic worldviews are highlighted. It was a complex combination of anthropologism, personalism, mysticism, pantheism, based on the ideas of Orthodoxy, in which he lived and worked. Hryhorii Skovoroda lived in the Ukrainian Baroque era. Thou his philosophical views were largely determined by the peculiarities of the time: the ambiguity of the concepts of "world", "man", "God", "happiness", the symbolism of the language of his works, the antithetical nature of judgments, and their inherent syncretism.

The carried out source search and analysis of the totality of works devoted to the study of the biography and creative heritage of H. Skovoroda gave grounds to assert that, compared to the 20th century, the scientific interest of researchers in his original heritage has not decreased, but increased in the 21st century.

Keywords: Hrihorii Skovoroda, worldview, "inner man", the Bible, self-knowledge, work in accordance with one's abilities.



Михайло Яковчук – Заслужений учитель України, учитель-методист з німецької мови, науковий співробітник відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: інноваційні технології викладання іноземних мов; інтегроване навчання іноземних мов; розвиток обдарованої особистості; методика викладання іноземних мов.

✉ mjakow978@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2474-6056>

УДК 373.5.016:811.112.2](07)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-127-136>

СИСТЕМА МОВЛЕННЕВИХ СИТУАЦІЙ ДЛЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ НІМЕЦЬКОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ 5 КЛАСІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті обґрунтовано методичні засади розроблення системи мовленнєвих ситуацій у процесі компетентнісного навчання німецької мови учнів 5 класів. Визначено, що основний зміст навчання німецької мови можна розглядати як дидактично доцільно дібрану й особливим способом організовану структуру навчальних дій учнів, спрямовану на оволодіння спілкуванням в усній та письмовій формах відповідно до комунікативних намірів, які узгоджуються зі змістом навчальної програми. Схарактеризовано підходи, що визначають теоретичні засади розроблення системи вправ і завдань для організації ситуаційного спілкування учнів 5 класів, формуючи в них відповідні ключові компетентності. Визначено й охарактеризовано методи формування та розвитку мовленнєвої компетентності учнів 5 класів гімназій на уроках німецької мови. У статті запропоновано принципи добору та окреслено функції мовленнєвих ситуацій для реалізації компетентнісно орієнтованого навчання. Основні концепти проведеного дослідження були апробовані автором у власній педагогічній діяльності.

Ключові слова: мовленнєва ситуація; система мовленнєвих ситуацій; компетентнісно орієнтоване навчання німецької мови.

Постановка проблеми. Компетентнісне навчання іноземної мови у ЗЗСО відбувається через застосування комунікативно – діяльнісного підходу під час роботи на уроці. Щоб досягти максимального результату, вчитель повинен уміти доцільно дібрати форми та методи навчальної діяльності, створити цікаву атмосферу, де б учні хотіли й не боялися спілкуватися. Найбільш повною мірою виконання комунікативних завдань проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій, що моделюють різноманітні життєві обставини й передбачають залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання мовленнєвих ситуацій на уроках іноземних мов стало предметом досліджень багатьох науковців. В. Г. Редько вважає, що навчально-

мовленнєві ситуації дають змогу моделювати акти спілкування під час формування іншомовних навичок і вмінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності. Вони сприяють усвідомленому формуванню мотивів мовленнєвої взаємодії, допомагають урахувувати особливості партнера/партнерів у спілкуванні, враховують умови, в яких здійснюється мовленнєва взаємодія, тощо (Редько, 2021). Відомо, що будь-яке висловлення, продуковане в результаті діяльності, завжди зумовлене деякими обставинами, що впливають на його зміст. Саме сукупність цих чинників, на думку автора, можна розглядати як умови, що породжують мовленнєву ситуацію. Т. К. Полонська зазначає, що систематичне застосування мовленнєвих ситуацій сприяє збагаченню словникового запасу здобувачів освіти, сприяє розвитку їхніх комунікативних умінь (Полонська, 2017).

Проаналізувавши зміст чинних підручників іноземних мов для учнів 5 класів щодо використання мовленнєвих ситуацій як засобів навчання іншомовної комунікації, можна зазначити наявність у них деяких ситуаційних завдань, спрямованих на розвиток мовленнєвих умінь у процесі компетентісно орієнтованого навчання. Проте у шкільній практиці бракує достатньої кількості та чіткої класифікації ситуаційних завдань, а у підручниках відсутня їх система для компетентісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування. Для успішного досягнення мети важливо враховувати тематику спілкування, визначену чинною навчальною програмою для кожного класу, оскільки формування ключових компетентностей учнів засобами іноземної мови є тривалим процесом, що не обмежується опануванням певної теми. У цьому контексті особливої актуальності набуває розроблення й використання системи мовленнєвих ситуацій з урахуванням вікових особливостей здобувачів освіти, вимог Державного стандарту базової загальної середньої освіти, Рекомендацій Європейського Парламенту та Європейської Ради.

Мета статті: створити та обґрунтувати систему мовленнєвих ситуацій для навчання німецькомовного спілкування учнів 5 класів гімназій, розкрити й інтерпретувати їхні функції у процесі компетентісно орієнтованого навчання німецької мови.

Відповідно до зазначеної мети в статті ставляться такі завдання: проаналізувати чинну навчальну програму з іноземних мов під кутом зору формування ключових компетентностей учнів 5 класів; здійснити аналіз чинних підручників німецької мови для 5 класу з погляду застосування в змісті мовленнєвих ситуацій; створити систему мовленнєвих ситуацій та розробити вправи і завдання, орієнтовані на розвиток ключових компетентностей учнів.

Результати дослідження. Аналіз змісту чинної навчальної програми з іноземних мов (Редько та інші, 2021) та узагальнення його результатів дають змогу проілюструвати послідовність і наступність формування ключових компетентностей учнів 5 класів. Це дало нам змогу узагальнити результати аналізу і представити їх у таблиці № 1. У таблиці ми подаємо результати формування в учнів 5 класу ключових компетентностей відповідно до тематики ситуативного спілкування.

Як проілюстровано в таблиці, такі компетентності, як спілкування державною (рідною) мовою, спілкування іноземною мовою, вміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності формуються постійно в процесі навчання іноземної мови, незалежно від теми чи змісту завдань, інші, як, наприклад, математична компетентність, основні компетентності у природничих науках і технологіях, обізнаність та самовираження у сфері культури, екологічна грамотність і здорове життя формуються винятково в межах певних тем. У зв'язку з цим визначальною характеристикою компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів 5 класів є дидактично доцільний добір і раціональна методична організація навчальних матеріалів, які використовуються для формування іншомовної комунікативної компетентності та сприяють створенню умов для розкриття й розвитку індивідуальних потенційних можливостей школярів. Найбільш повно виконання комунікативних завдань проявляється у процесі використання мовленнєвих ситуацій, змістом яких передбачається монологічне та діалогічне спілкування учасників навчального процесу у межах програмової тематики.

У методичній літературі під мовленнєвою ситуацією розуміється, сукупність обставин, у яких реалізується спілкування та система мовленнєвих і немовленнєвих умов, необхідних

і достатніх для здійснення мовленнєвої дії (Ніколаєва, 2002). За визначенням В.Л. Скалкина, мовленнєва або комунікативна ситуація являє собою динамічну, обмежену рамками акту спілкування систему взаємодіючих конкретних факторів об'єктного і суб'єктного плану, включаючи саму промову, які залучають людину в мовну комунікацію і визначають його мовну поведінку як в ролі мовця, так і в ролі слухача (Скалкин, 1989).

Таблиця 1

Формування ключових компетентностей на уроках іноземної мови в учнів 5 класу

Ключові компетентності	Тематика ситуативного спілкування								
	Я, моя родина, мої друзі	Одяг	Харчування	Відпочинок і дозвілля	Природа	Подорож	Рідне місто/село	Свята і традиції	Шкільне життя
Спілкування державною (рідною) мовою	Формується частково								
Спілкування іноземними мовами	Формується								
Математична компетентність	Формується			Формується ситуативно					
Основні компетентності в природничих науках і технологіях	Не формується			Формується	Формується частково	Не формується			
Інформаційно-цифрова компетентність	Формується								
Уміння вчитися упродовж життя	Формується								
Ініціативність і підприємливість	Формується								
Соціальна та громадянська компетентності	Формується								
Обізнаність та самовираження у сфері культури	Формується ситуативно	Формується	Формується	Формується ситуативно	Формується	Формується ситуативно			
Екологічна грамотність і здорове життя	Формується ситуативно	Формується				Формується ситуативно	Не формується		

Питання використання навчально-мовленнєвих ситуацій для активізації мовленнєвої діяльності часто обговорюється в методичній літературі. У публікаціях частіше розглядаються теоретичні питання, а добору і створенню ситуацій приділяється мало уваги. Враховуючи те, що не кожен учитель уповні володіє цими педагогічними технологіями та адекватно розуміє особливості компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови, цю прогалину має заповнити підручник, якщо його зміст відповідає концепції, експериментально перевіреній у шкільній практиці, та за результатами апробації скоригований і адаптований до умов навчання у ЗЗСО.

Проаналізувавши зміст чинних шкільних підручників іноземних мов для навчання німецької мови учнів 5 класів, можна зробити висновок, що в їх змісті представлені всі сфери і тематика спілкування, мовний і мовленнєвий матеріал, окреслені змістом навчальних програм відповідно до компетентнісного підходу. Методи, форми і способи діяльності, пропонувані змістом підручників для пред'явлення, активізації та контролю рівня засвоєння навчального матеріалу, спрямовані на оволодіння учнями іншомовним спілкуванням в усній та письмовій формах, узгоджуються з основними положеннями компетентнісно орієнтованого навчання і сприяють формуванню мовленнєвих умінь і навичок учнів 5 класів. Часто у змісті підручників пропонуються завдання, що стимулюють учнів здійснювати діалогічне спілкування, використовуються діалоги/полілоги для виконання різноманітних дидактичних завдань. Найтипівіші з них спрямовані на формування в учнів таких умінь:

- розпочинати, підтримувати й завершувати діалог відповідно до етичних норм, прийнятих у країні, мова якої вивчається;
- логічно вибудовувати діалог;
- активізувати у спілкуванні нові мовні (фонетичні, лексичні та граматичні) одиниці;
- підтримувати діалог/полілог відповідно до запропонованої теми/ситуації;
- запитувати необхідну інформацію.

Наведемо приклади творчих завдань зі змісту деяких чинних підручників німецької мови для 5 класу:

Розіграйте діалог за однією із поданих ситуацій:

- *чим ви любите займатися у вільний час;*
- *відпочинок у вихідні дні;*
- *чим ви займалися на канікулах;*
- *плани на канікули.*

Працюйте в парах! Обговоріть, хто ваші рідні за професією і чим вони займаються.

Широко у змісті підручників представлені вправи та завдання на розвиток монологічного мовлення, де очікувані висловлювання представлені переважно в монологіях-описах та монологіях-розповідях.

Наведемо приклади творчих монологічно спрямованих завдань, які певною мірою сприяють розвитку умінь спілкування:

Опиши професії твоїх батьків.

Розкажи, що ти робиш у вільний час.

Розкажіть, як святкують новорічне свято в Україні.

Проте, на наш погляд, у змісті більшості підручників ще достатньо рідко застосовуються ситуаційні форми роботи, бракує достатньої кількості і чіткої класифікації ситуаційних завдань та відсутня система вправ і завдань, спроектована на формування предметної й ключових компетентностей здобувачів освіти. З огляду на це нами була створена та науково обґрунтована система мовленнєвих ситуацій для компетентнісно орієнтованого навчання німецькомовного спілкування учнів 5 класів гімназій, яка була успішно апробована у шкільній практиці.

Зміст мовленнєвої ситуації формується у завданні, де зазвичай вказуються а) мета діяльності; б) обставини, в яких вона виконується; в) об'єкт, який підлягає обговорюванню; г) суб'єкт, який бере участь в обговорюванні. Якщо метою ситуації передбачається спілкування в межах

кількох тем або ж завдання сформульовано дещо узагальнено, то доцільно його конкретизувати мовленнєвими опорами у вигляді плану, запитань тощо.

Мовленнєві ситуації, в яких учні опиняються, спонукають їх до висловлення, викликають потребу в спілкуванні. Виконуючи ситуаційні завдання, аналізуючи мовну ситуацію, учні можуть самостійно оволодівати новими знаннями та навичками з культури спілкування й набувати комунікативних умінь. Мовленнєві ситуації дають змогу наблизити навчання до природних умов спілкування в конкретних життєвих ситуаціях, формують уміння орієнтуватися в них, добирати мовні засоби, що відповідають особливостям мовної ситуації (навіщо, кому, в яких умовах і що має бути сказано). Тому, особливу увагу учнів слід спрямовувати на дотримання всіх компонентів мовленнєвої ситуації, які визначають стиль, тип і жанр мовлення: обсяг, тема і основна думка висловлювання, мета і місце спілкування, адресат мовлення тощо. А для наближення до життя навчальних дій, що виконують учні, варто добирати такі ситуації, які трапляються в повсякденному житті, є зрозумілими і не вимагають додаткових пояснень, а також частіше і доцільніше пропонувати у змісті підручників методи, форми і види роботи, притаманні комунікативній діяльності, цілеспрямовано готувати учнів до їх виконання; дидактично доцільно уніфікувати в кожному тематичному розділі підручників кількісний і якісний склад вправ і завдань для оволодіння змістом навчання іншомовної комунікації у процесі компетентісно орієнтованого навчання та здійснювати дидактично доцільний добір ситуаційних завдань, які використовуються для формування іншомовної комунікативної компетентності учнів 5 класів (Редько, 2021).

Враховуючи презентовані вище концепти, нами розроблені мовленнєві ситуації, орієнтовані на розвиток десяти ключових компетентностей учнів у чинній модельній навчальній програмі (Редько та інші, 2021). Вони не тільки сприяють розвитку спілкування у межах певних компетентностей, але й дають змогу проаналізувати рівень володіння учнями відповідними мовленнєвими уміньми і навичками. Продемонструємо їх на основі тематики ситуаційного спілкування, що представлена в навчальній програмі.

Тема	Підтема	Мовленнєва ситуація
Ich, meine Familie und meine Freunde	Das ist mein Freund	<i>Stell dir vor, du hast deutsche Altersgenossen in den Sprachferien kennengelernt und möchtest über ihre Freunde erfahren und über deine Freunde erzählen. Sprecht zu zweit über eure Freunde nach dem Schema: Name – Alter – Wohnort – Äußeres – Charakter – Hobby</i>
	Welche Interessen hast du?	<i>Deine MitschülerInnen interessieren sich für deine Hobbys. Erzähle ihnen über deine Hobbys und Interessen:</i> <ul style="list-style-type: none"> • hast du viele Hobbys; • was sind deine Hobbys und Interessen; • was machst du gern in deiner Freizeit; • liest du gern; • seit wann spielst du Fußball; • wie oft gehst du schwimmen.
Kleidung	Kleidung kaufen	<i>Du bist im Kaufhaus und möchtest ein T-Shirt kaufen. Sprich mit einem Verkaufsberater. Erfahr:</i> <ul style="list-style-type: none"> • ob es ein passendes T-Shirt im Kaufhaus gibt; • wo kann man es anprobieren; • wie viel kostet es; • wo kann man bezahlen.
	Kleidung und Mode	<i>Führt zu zweit eine Umfrage zum Thema „Kleidung und Mode“ durch. Sprecht über eure Vorlieben für Kleidung und klärt, welche Kleidung gerade in Mode ist.</i>

Тема	Підтема	Мовленнєва ситуація
Essen	Ich koche gern	<i>Du hast deine Gäste heute zum Abendessen eingeladen und möchtest ihnen dein Lieblingsgericht zubereiten. Was ist dein Lieblingsgericht und welche Zutaten brauchst du, um es zu kochen? Beschreib deine Handlungen.</i>
	Essen. Lebensmittel	<i>Stell dir vor, du bist ein Kunde und befindest dich in einem Geschäft, in dem du die bestellten Lebensmittel bezahlen muss. Spielt diese Situation.</i>
Erholung und Freizeit	Ich bin heute frei	<i>Du möchtest deinen Mitschüler / deine Mitschülerin am Wochenende ins Kino einladen. Sprecht zu zweit und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • habt ihr am Wochenende frei; • wann fängt der Film an; • wie lange dauert er.
	Meine Pläne für die Ferien	<i>Das Schuljahr geht zu Ende. Bald kommen Sommerferien. Deine Mitschülerin/Dein Mitschüler möchte wissen, welche Pläne du für diese Sommerferien hast, was du in deinen Sommerferien gewöhnlich machst. Sprich mit ihr/ihm darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • wo verbringst du deine Ferien am liebsten; • mit wem verbringst du deine Ferien am liebsten; • wie verbringst du deine Ferien am liebsten; • wie möchtest du dieses Jahr deine Ferien verbringen; • wie findest du Sprachferien? Warum?
Natur	Welche Jahreszeit magst du?	<i>Stell dir vor, du bist Reporter(in) für eine Schülerzeitung und interviewst deinen Mitschüler / deine Mitschülerin. Frag ihn/sie nach seiner/ihrer Lieblingsjahreszeit:</i> <ul style="list-style-type: none"> • welche Jahreszeit mag er/sie; • wie ist das Wetter zu dieser Jahreszeit; • was macht er/sie gerne zu dieser Jahreszeit?
	Natur um uns herum	<i>Viele Jugendliche in Deutschland verbringen ihre Freizeit im Freien gern. Stell dir vor, deine deutsche Freundin/dein deutscher Freund kommt zu dir zu Besuch. Sie/er interessiert sich für Ökotourismus in deiner Gegend. Erzähle ihr (ihm):</i> <ul style="list-style-type: none"> • liebst du die Natur; • was ist die Natur für dich; • welche Tiere leben in deiner Gegend; • beschreibe die Landschaften in deinem Gebiet.
Reisen	Wie kann man reisen?	<i>Stell dir vor, du triffst mit deinen Mitschülern Reisevorbereitungen. Sprich mit ihnen darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Reiseroute; • Verkehrsmittel; • Kleidung; • Gepäck.
	Berlin – die Hauptstadt Deutschlands	<i>Gruppengespräch: Während der Sommerferien hast du Berlin besucht. Beim Treffen mit deinen Freunden erzählst du über deine Reise und antwortest auf ihre Fragen.</i>

Тема	Підтема	Мовленнєва ситуація
Heimatstadt / Heimatdorf	Meine Heimatstadt	<i>Beim Spaziergang kommt ein ausländischer Tourist / eine ausländische Touristin zu dir. Er / sie orientiert sich in der Stadt schlecht und bittet dich um Hilfe. Erklär ihm / ihr:</i> <ul style="list-style-type: none"> • wie er zu ... kommt; • wo befindet sich. ...; • was Sehenswertes gibt es in deiner Stadt; • wo kann er / sie Souvenirs kaufen.
	Im Dorf	<i>Deine Oma / dein Opa kommt zu dir zu Besuch. Sie / er lebt im Dorf. Du hast sie / ihn seit langer Zeit nicht gesehen. Frag ihr / ihm über das Leben im Dorf.</i>
	Großstädte der Ukraine	<i>Projektarbeit: Bildet Gruppen. Stellt euch vor, ihr seid Reisebüroagenten. Gestaltet einen Werbeprospekt für ausländische Touristen, nennt ukrainische Städte und beschreibt kurz ihre Sehenswürdigkeiten.</i>
Feste und Bräuche	Weihnachten und Adventszeit	<i>Erzähl deinem deutschen Freund / deiner deutschen Freundin, wie man Weihnachten in der Ukraine feiert.</i>
	Fasching	<i>Deine Klasse möchte eine große Faschingsparty in der Schule organisieren. Du nimmst an der Besprechung teil. Sprich mit deinen Mitschülern darüber. Geht dabei auf die folgenden Punkte ein:</i> <ul style="list-style-type: none"> • Wann? (Tag, Uhrzeit); • Kostüme; • Kulturprogramm; • Eintritt und Einladungen.
Schulleben	Im Deutschunterricht	<i>Stell dir vor, dein Klassenkamerad / deine Klassenkameradin hat eine Stunde verpasst und du musst ihm (ihr) eine grammatische Regel (z.B.: Verwendung des Imperativs) erklären. Erzähl ihm / ihr anhand der Beispiele von dieser Regel.</i>
	«Шкільне життя. Школа моєї мрії».	<i>Projektarbeit: Arbeitet in Gruppen. Beschreibt, wie eure Traumschule aussehen soll. Vergleicht eure Gedanken.</i>

Для розуміння зазначеного вище наведемо приклади мовленнєвих ситуацій та особливості їх використання. Інтерпретуємо роботу з ними.

У формулюванні ситуацій в 5-х класах дається загальний зміст висловлювання (про що говорити/писати). Учні повинні конкретизувати зміст висловлювання та оформити його у мовному аспекті відповідно до змісту ситуації. Наприклад:

Stell dir vor, dein ausländischer Freund / deine ausländische Freundin bittet dich, ihm / ihr einen Brief zu schreiben und ihm/ihr von der Stadt / dem Dorf zu erzählen, in der / dem du wohnst.

Наступна мовленнєва ситуація, яку пропонує вчитель під час вивчення теми «**Natur um uns herum**», спрямована на формування та розвиток в учнів культури екологічного мислення.

Viele Jugendliche verbringen im Freien ihre Freizeit gern. Stell dir vor, deine deutsche Freundin / dein deutscher Freund kommt zu dir zu Besuch. Sie / er interessiert sich für Ökotourismus in deiner Gegend. Erzähle ihr (ihm):

- *liebst du die Natur;*
- *was ist die Natur für dich;*
- *welche Tiere leben in deiner Gegend;*
- *beschreibe die Landschaften in deinem Gebiet.*

Наступне ситуаційне завдання «**Reisen**» передбачає навчити учнів мовленнєвих формул, які використовуються у процесі соціальної взаємодії, і формує у них соціальну та громадянську компетентності:

Stell dir vor, Sie bereitest dich mit deinen Klassenkameraden auf eine Reise vor. Sprecht davon und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- welche Reiseroute wählt ihr;
- welche Fahrzeuge benutzt ihr beim Reisen;
- welche Kleidung sollt ihr auf die Reise mitnehmen.

Для навчання ситуаційного мовлення учнів 5 класів варто використовувати умовно мовленнєві вправи, в яких передбачаються мовленнєві дії учнів у наявних ситуативних умовах. Визначальні характеристики цього типу вправ – наявність мовленнєвого завдання (з'ясувати щось, дати комусь пораду, висловити захоплення тощо) і ситуативності.

Наведемо приклади:

Du möchtest deinen Mitschüler / deine Mitschülerin am Wochenende ins Kino einladen. Sprecht zu zweit und geht dabei auf die folgenden Punkte ein:

- habt ihr am Wochenende frei;
- wann fängt der Film an;
- wie lange dauert er.

До змісту ситуацій, модельованих на уроках, доцільно долучати мовленнєві зразки (фрази, слова, розмовні вирази, ідіоми, фразеологізми, вигуки), типові для німецькомовного населення. Учні повинні уміти ставити різні види питань. Учням необхідно засвоїти мовний матеріал, який знадобиться їм для висловлення своєї думки. Серед них мовленнєві зразки, за допомогою яких можна висловити прохання, твердження, згоду, незгоду, висловити свою думку, дати пораду, щось запропонувати. Наприклад, під час вивчення тем «**Ich, meine Familie und meine Freunde**», «**Freizeit und Erholung**», «**Kleidung**», «**Reisen**» учні можуть долучитися до розмови, використовуючи такі фрази:

- *Es freut mich, dich kennenzulernen! Ich möchte mich kurz vorstellen!*
- *Na sicher! Verstanden!*
- *Ganz umgekehrt! Aber du irrst dich!*
- *Schwer zu sagen. Vielleicht.*
- *Entschuldigung, was? Können Sie das bitte wiederholen?*

Проектна робота як одна з педагогічних технологій сприяє розвитку активного самостійного мислення школярів і орієнтує їх на спільну дослідницьку роботу. У навчанні іноземних мов її доцільно розглядати як моделювання соціальної та комунікативної взаємодії учнів у малих групах.

Тема «**Schulleben. Meine Traumschule**».

Projektarbeit: Arbeitet in Gruppen. Beschreibt, wie eure Traumschule aussehen soll. Vergleicht eure Gedanken.

Отже, для створення мовленнєвих ситуацій можна виділити такі етапи:

1. Визначити мету мовленнєвої ситуації.
2. Врахувати інтереси і бажання учнів (можливе проведення анкетування або опитування учнів).
3. Визначити тему (підтему) ситуаційного завдання (можна разом з учнями).
4. Дібрати необхідний мовний матеріал для учнів у межах теми (підтеми) спілкування.
5. Дібрати наочні засоби для створення ситуації спілкування (малюнки, тексти, аудіозаписи, відеозаписи, інтернет-ресурси тощо).
6. Поставити перед учнями комунікативне завдання (пояснити, що від них вимагається і до якого результату їм необхідно прийти).
7. Передбачити зміст мовленнєвої ситуації.
8. Рефлексія (обговорення, осмислення результатів роботи: чи вдалося учням разом з учителем досягти поставленого комунікативного завдання і чи допомогли їм при цьому створені умови та наявні необхідні засоби).

Представлена технологія ситуаційного навчання була апробована в ЗЗСО м. Луцьк і дала позитивні результати.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дають підставу для висновку, що в сучасних соціокультурних умовах особливої актуальності набуває розроблення й використання системи мовленнєвих ситуацій для реалізації компетентнісного навчання іноземних мов.

Запропоновані вправи та завдання орієнтовані на формування десяти ключових компетентностей учнів та спрямовані на розвиток у них здатності здійснювати спілкування в монологічній та діалогічній формах у різних життєвих ситуаціях у межах тем і ситуацій спілкування, визначених навчальною програмою, а також дають можливість проаналізувати володіння мовленнєвими уміннями і навичками учнів.

Тематика мовленнєвих ситуацій зумовлена вимогами навчальної програми для 5 класів (німецька мова), віковими особливостями здобувачів освіти й спрямована на формування ключових компетентностей.

Подальші дослідження вбачаємо в необхідності експериментального дослідження ефективності використання мовленнєвих ситуацій в навчальному процесі.

Використані джерела

- Ніколаєва, С. Ю. (2002). *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Ленвіт.
- Полонська, Т. К. (2017). Сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту педагогіки НАПН України*, (22), Ч. 2., 294–300.
- Редько, В. Г. та інші. (2021). *Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти*. Міністерство освіти і науки України. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>
- Редько, В. Г. (2021). Дидактичне моделювання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у закладах загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*, (1), 30–42.
- Скалкин, В. Л. (1989). *Обучение диалогической речи: пособие для учителей*. Київ.

References

- Nikolaieva, S. Yu. (2002). *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh*. Lenvit.
- Polonska, T. K. (2017). Sutnist kompetentnisno orientovanoho navchannia inozemnykh mov u pochatkovii shkoli. *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka: zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy*, (22), Ch. 2., 294–300.
- Redko, V. H. et al. (2021). *Modelna navchalna prohrama «Inozemna mova. 5–9 klasy» dlia zakladiv zahalnoi serednoi osvity*. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9-kl.Zymomrya.ta.in.14.07.pdf>
- Redko, V. H. (2021). Dydaktychne modeliuвання movlenniemykh sytuatsii yak zasobiv kompetentnisno orientovanoho navchannia inozemnykh mov u zakladakh zahalnoi serednoi osvity. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 30–42.
- Skalky`n, V. L. (1989). *Obuchenye`e dy`alogy`cheskoj rechy` : posibny`k dlya vchy`teliv*. Ky`yiv. (in Russian).

Mykhailo Yakovchuk, Honored Teacher of Ukraine, Teacher-Methodologist in German, Research Fellow of the Department of Foreign Language Teaching, Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: innovative technologies of teaching foreign languages; integrated teaching of foreign languages; development of individual giftedness; method of teaching foreign languages, etc.

SYSTEM OF SPEECH SITUATIONS FOR COMPETENCE-ORIENTED LEARNING OF FOREIGN LANGUAGES COMMUNICATION FOR STUDENTS OF THE 5TH CLASS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

The article characterizes the methodological principles of developing a system of speech situations in the process of competency-based learning of foreign languages for 5th grade students. It was determined that the main content of foreign language learning can be considered as a didactically expediently selected and specially organized structure of students' educational actions aimed at mastering communication in oral and written forms in accordance with communicative intentions that are consistent with the content of the curriculum. The approaches that determine the theoretical foundations of the development of a system of exercises and tasks for the organization of situational communication of 5th graders, forming the relevant key competencies in them, are characterized. Effective methods of formation and development of speaking competence of 5th grade high school students in foreign language lessons have been identified and characterized. The article proposes the principles of selection and functions of speech situations for the implementation of competence-oriented learning, conceptual approaches to the construction of a system of exercises and tasks aimed at the formation of key competences, the topic of speech situations for students of 5th grade, which are expedient to use in foreign language lessons for the formation of key competences.

Keywords: speech situation; system of speech situations; competence-oriented teaching of foreign languages.



Інна Яковлева – вчитель математики та інформатики КЗО «Навчально-виховний комплекс № 87 «школа I – III ступенів – дошкільний навчальний заклад (дитячий садок)» Дніпровської міської ради.

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

✉ inna0957922398@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-3523-2728>

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-137-148>

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНІХ ПЛАТФОРМ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Анотація. Зміни, що відбулися у світі та Україні, зумовили глобальну інформатизацію освітнього процесу в навчальних закладах. Одним із пріоритетів сьогодення є створення єдиного освітнього середовища та платформізоване навчання, що розглядається як одна з умов досягнення нової якості освіти. Опис сучасних платформ, що дають змогу значно підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу як очного, так і заочного навчання в початковій школі.

Ключові слова: навчання; організація навчання; дистанційне навчання; змішане навчання; інтернет ресурси; освітні платформи; платформізоване навчання.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Світ, у якому ми живемо, важко уявити без інформаційних технологій, вони все більше впливають на сучасне суспільство. Утворюючи глобальний інформаційний простір, такі технології проникають у всі сфери людської діяльності, відтак стають і невіддільною частиною освітнього процесу. Сучасна освіта, особливо в умовах пандемії, спирається на інформатизацію освітнього простору та дистанційне навчання учнівської молоді в умовах викликів сьогодення.

Події 24 лютого 2022 року привернули увагу всього суспільства до технологій дистанційного навчання. Під час воєнного стану дистанційні школи надають безкоштовний доступ до навчання. Команда МОН підготувала перелік шкіл і організацій, які можуть допомогти дітям і сім'ям.

Використання дистанційних платформ у вивченні шкільних предметів стало невід'ємною частиною навчально-виховного процесу. Їх завдання – допомогти вчителю правильно організувати освітній процес, а учням – успішно засвоїти необхідні знання з шкільних предметів, розвинути творчі та інтелектуальні здібності, привчати до самоосвіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Сучасні інформаційні технології дають змогу підвищити та вдосконалити ефективність освітнього процесу. Під час реформування освіти у навчальних закладах прогресивно впроваджувалась концепція дистанційної освіти, що передбачає розробку різноманітних технологій, у тому числі технології змішаного навчання. За концепцією розвитку дистанційної освіти в Україні дистанційна освіта – це форма навчання, рівноцінна з очною, вечірною, заочною та екстернатом, що реалізується, в основному, за тех-

нологіями дистанційного навчання (Удовиченко, 2021). Новітні технології навчання були закріплені відповідними законодавчими актами: закон «Про Національну програму інформатизації»; розпорядження Кабінету Міністрів України «Про схвалення Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні»; наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» (Про затвердження Положення, 2013); Міністерства освіти і науки України «Концепція розвитку дистанційної освіти України» тощо.

Термін «платформа» почали застосовувати до навчання не так давно, а саме після виникнення інтернет-технології у сфері освіти. В Європі вже з кінця 80-х років застосовували різні платформи підтримки дистанційного навчання. Наприклад, у Франції для розробки та впровадження дистанційного навчання, використовували певну платформу, яка дає можливість інтегрувати та розповсюджувати онлайн-освіту (Балюк та ін., 2018). Зараз дистанційне навчання та різноманітні платформи активно поширюються як специфічна форма інформаційно-освітнього простору. Таке навчання визначається як індивідуалізований процес передачі й засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчання у спеціалізованому середовищі, що створено на основі сучасних психолого педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Проаналізувавши нормативні документи можна сказати, що є тільки загальні твердження про спеціальні середовища, але як назвати навчання на таких середовищах та якими вони повинні бути чіткого опису не визначено.

Дослідження аспектів впровадження в освітню галузь України хмарних технологій, платформ різного типу пов'язані з іменами таких учених, як Биков В., Гриценко В., Глушков М., Дуніна І., Жалдак М., Михалевич В., Кухаренко В., Манако А., Морзе Н., Олійник В., Петренко С., Руденко Н., Семеріков С., Співаковський О. та ін.; проблеми застосування сучасних педагогічних програмних засобів навчання представлено у роботах Жука Ю., Соколюк О., Величко С. та ін.; проблеми та розвиток дистанційної освіти розглянуто у працях Богачкова Ю., Власенко Л., Гарбуза Т., Згуровського М., Лапінського В. та ін.; питання оцінювання та критеріїв якості електронних освітніх ресурсів та освітніх платформ досліджували Вембер В., Литвинова С., Кухаренко В., Шишкіна М., Талізін Н.; та ін. Проблематику впровадження дистанційного та е-навчання досліджено у роботах закордонних учених, серед яких Бергер Р., Беккер Х., Гао Кс, Додж Д., Деллінг Р., Дербі Ф., Рамбле Г., Каган Д., Кларк А., Хассон Дж, Шпренгер Д., Шванігер А та ін.

Формулювання цілей статті. Завданням нашого дослідження стало вивчення міри і ступеня застосування вчителями України інформаційних технологій в освіті у сучасних умовах, зокрема специфіки роботи з освітніми платформами. Для цього у червні 2022 року була розроблена анкета «Використання освітніх платформ в освітньому середовищі», яку запропонували заповнити вчителям з усіх регіонів України. (Анкета складається з 9 питань. Посилання на анкету https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf_nKIIg1aiephqQFVOoyn44Rk0vfcblLKu6W6EZzMwhVs01PQ/viewform?usp=sf_link). До кожного питання наводяться варіанти відповідей. Учитель може обрати декілька варіантів, що відображають його позицію та досвід.

Об'єктом дослідження стала частотність використання освітніх платформ в освітньому середовищі України в умовах сьогодення.

Нашою метою було з'ясувати, як вчителі використовують цифрові інструменти під час дистанційного навчання, чи задоволені педагоги якістю цих інструментів і чого їм не вистачає, щоб використовувати їх частіше.

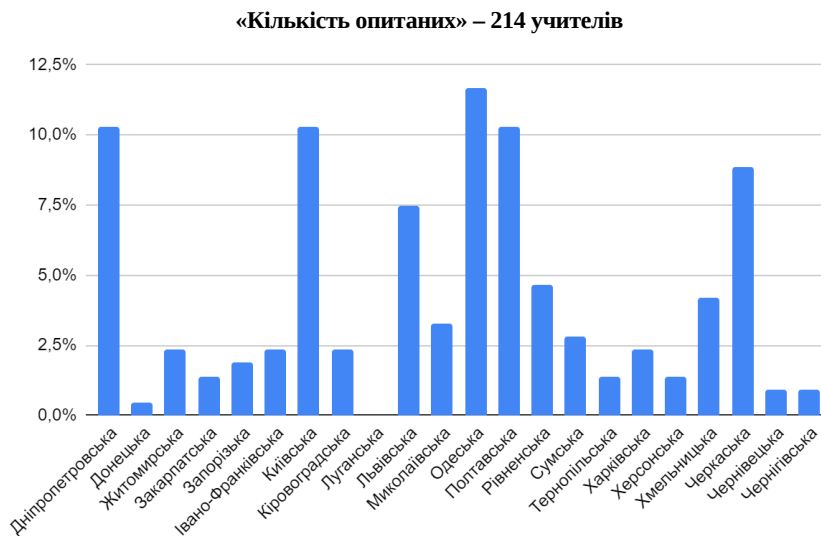
Виклад основного матеріалу. Спочатку ми познайомилися з вчителями, які взяли участь у дослідженні (звідки вони, як давно в професії). Після цього запитали, як часто вони використовують цифрові інструменти в школі (чи стали використовувати їх частіше після дистанційного навчання), з якою метою використовують, які освітні цілі переслідують, звідки дізнаються про них і як вибирають.

Важливо було дізнатися, якої підтримки бракує вчителям для роботи з цифровими інструментами.

В опитуванні взяли участь 214 вчителів з різних куточків України.

11,7% вчителів, які пройшли наше опитування, – з Одеської області, по 10,3% – з Київської, Дніпропетровської та Полтавської областей. Активними були респонденти з Черкаської області – 8,9% з-поміж усіх опитаних. Інші регіони представлені менше, але майже в кожному куточку України вдалося отримати відповіді. Тільки з однієї області не було жодної відповіді – це Луганська область. (Див. Діаграму 1 та Таблицю 1).

Діаграма 1



Таблиця 1.

Кількість опитаних у відсотковому співвідношенні

Область	Кількість опитаних	214
Вінницька	8	3,7%
Волинська	10	4,7%
Дніпропетровська	22	10,3%
Донецька	1	0,47%
Житомирська	5	2,3%
Закарпатська	3	1,4%
Запорізька	4	1,9%
Івано-Франківська	5	2,3%
Київська	22	10,3%
Кіровоградська	5	2,3%
Луганська	0	0,0%
Львівська	16	7,5%
Миколаївська	7	3,3%
Одеська	25	11,7%
Полтавська	22	10,3%
Рівненська	10	4,7%
Сумська	6	2,8%
Тернопільська	3	1,4%
Харківська	5	2,3%
Херсонська	3	1,4%

Область	Кількість опитаних	214
Хмельницька	9	4,2%
Черкаська	19	8,9%
Чернівецька	2	0,9%
Чернігівська	2	0,9%

Учасники опитування мали серйозний викладацький стаж. 49,5% вчителів мали стаж понад 20 років. Лише 9,8% працювали в школі менше п'яти років. (Див. Діаграму 2).

Діаграма 2



Далі опитування стосувалося технологій, які освітяни застосовують у навчальному процесі.

На разі в Україні дуже багато освітніх платформ для проведення уроків, створення конспектів уроків, створення опитувань. Було розглянуто найпопулярніші платформи. Під час дистанційного навчання 83,2% вчителів використовували платформу Classroom, 73,8% вчителів для спілкування з учнями використовували платформу Meet, 56,1% вчителів для проведення уроків використовували платформу Zoom. Деталізовані відповіді представлено у Таблиці 2 та Діаграмі 3.

Таблиця 2.

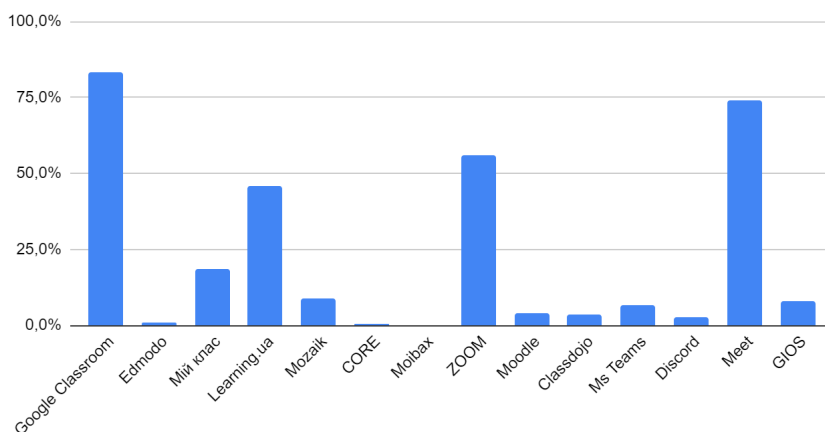
Технології, які використовують під час дистанційного навчання вчителі

3. Які технології Ви використовуєте під час дистанційного навчання? (Обрати можливо декілька варіантів)		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Google Classroom	178	83,2%
Edmodo	2	0,9%
Мій клас	40	18,7%
Learning.ua	98	45,8%
Mozaik	19	8,9%
CORE	1	0,5%
Moibox	0	0,0%
ZOOM	120	56,1%

Moodle	9	4,2%
Classdojo	8	3,7%
Ms Teams	14	6,5%
Discord	6	2,8%
Meet	158	73,8%
GIOS	17	7,9%

Діаграма 3

3. Які технології Ви використовуєте під час дистанційного навчання?



Таблиця 3.

Онлайн-інструменти для візуалізації даних

5. Онлайн-інструменти для візуалізації даних. (Обрати можливо декілька варіантів)

Назва платформи	Кількість опитуваних	Відсоток опитаних
Canva	159	74,30%
Haiku Deck	0	0,00%
Emaze	2	0,93%
Nearpod	13	6,07%
Tellagami	16	7,48%
Easel.ly	9	4,21%
Creately	3	1,40%
Genial.ly	19	8,88%
Piktochart	13	6,07%
Vennage	3	1,40%
Visme	4	1,87%
Infogram	19	8,88%
Prezi	49	22,90%
Crello	13	6,07%

Таблиця 4.

Інтерактивні інструменти для спільної роботи

6. Інтерактивні аркуші, плакати, дошки? робочі блокноти (Обрати можна декілька варіантів)		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Liveworksheets	42	19,6%
WIZERME	12	5,6%
Teacher Made	6	2,8%
Blendspace	1	0,5%
Classkick	18	8,4%
ThingLink	15	7,0%
Genial.lv	13	6,1%
Glosster	3	1,4%
Jamboard	129	60,3%
Lino	9	4,2%
Padlet	102	47,7%
Miro.com	9	4,2%
IDro	6	2,8%
OneXote	66	30,8%

Викладацький стаж та вік учителів, як видно з опитування, не впливав на частотність та різноманітність використання освітніх платформ для уроків. Найпопулярніший інструмент серед українських вчителів – це онлайн-сервіси для опитувань: 66,4% – Google Forms, 64,5% – LearningApps. Для візуалізації даних 74,3% опитаних освітян використовують платформу Canva та 22,9% – платформу Prezi. Для створення інтерактивних аркушів, плакатів 60,3% вчителів використовують дошку Jamboard, 47,7% – платформу Padlet. (Див. Таблицю 5 та Діаграму 4).

Таблиця 5.

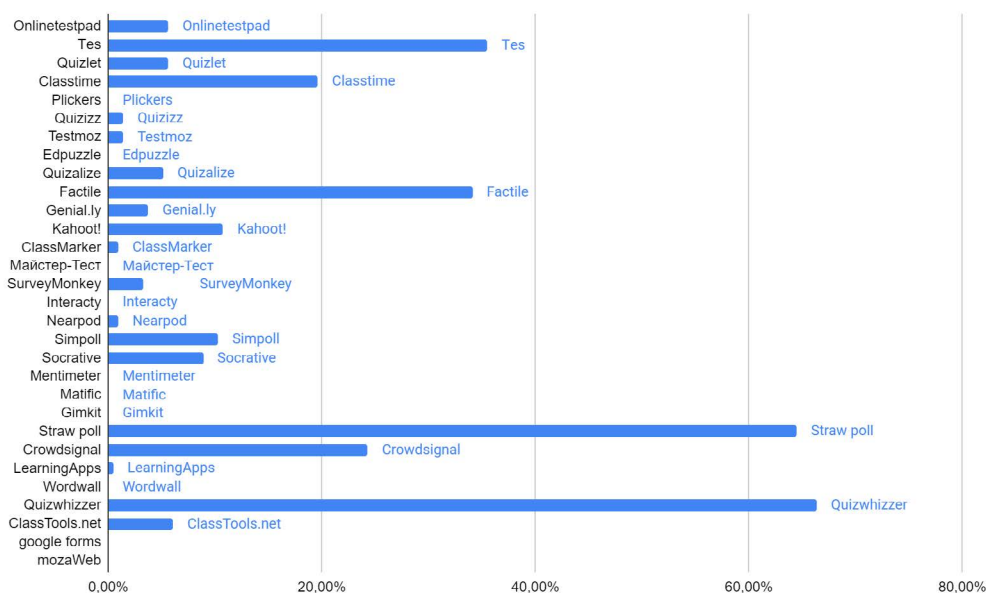
Сервіси для створення тестів та опитування. Онлайн вправи та ігри.

4. Сервіси для створення тестів та опитування. Онлайн вправи та ігри. (Обрати можна декілька варіантів)		
Назва платформи	Кількість опитуваних	Відсоток опитаних
Onlinetestpad	59	27,57%
Tes	3	1,40%
Quizlet	12	5,61%
Classtime	76	35,51%
Plickers	12	5,61%
Quizizz	42	19,63%
Testmoz	0	0,00%
Edpuzzle	3	1,40%
Quizalize	3	1,40%
Factile	0	0,00%

Genial.ly	11	5,14%
Kahoot!	73	34,11%
ClassMarker	8	3,74%
Майстер-Тест	23	10,75%
SurveyMonkey	2	0,93%
Interacty	0	0,00%
Nearpod	7	3,27%
Simpoll	0	0,00%
Socrative	2	0,93%
Mentimeter	22	10,28%
Matific	19	8,88%
Gimkit	0	0,00%
Straw poll	0	0,00%
Crowdsignal	0	0,00%
LearningApps	138	64,49%
Wordwall	52	24,30%
Quizwhizzer	1	0,47%
ClassTools.net	0	0,00%
google forms	142	66,36%
mozaWeb	13	6,07%

Діаграма 4.

4. Сервіси для створення тестів та опитування. Онлайн вправи та ігри.



Проблему відзначали 51,4% від тих, хто відповідав на це питання.

Показовими є і результати анкетування, які стосуються аспектів вибору вчителями сервісів для навчання. (Див. Таблицю 6 та Діаграму 5).

Таблиця 6.

Особливості вибору сервісів для навчання

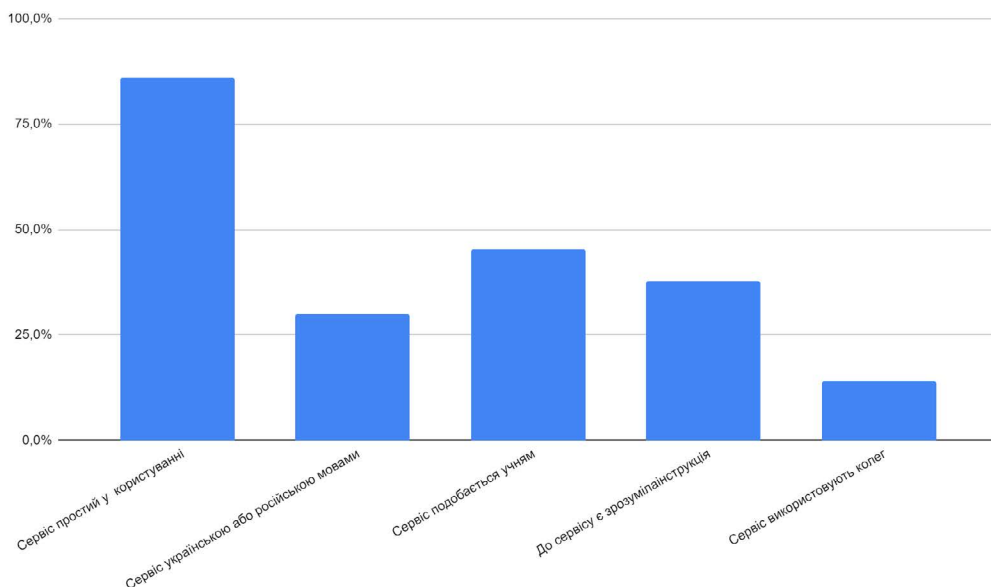
7. За якими критеріями Ви обираєте сервіс для навчання? (Обрати можна декілька варіантів)		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Сервіс безкоштовний	197	92,1%
Сервіс простий у користуванні	184	86,0%
Сервіс українською або російською мовами	64	29,9%
Сервіс подобається учням	97	45,3%
До сервісу є зрозуміла інструкція	81	37,9%
Сервіс використовують колеги	30	14,0%

Учасники опитування назвали три основні критерії, за якими вибирають, чи будуть використовувати в роботі той чи інший цифровий інструмент. На перше місце вони поставили сервіс безкоштовний 92,1%, на друге – сервіс простий в користуванні – 86%. Важливим критерієм вибору сервісу для навчання виявився і показник, чи подобається він учням – 45,3%.

Діаграма 5.

Особливості вибору сервісів для навчання

7. За якими критеріями Ви обираєте сервіс для навчання?



Проте найбільше нам хотілося зрозуміти, чому вчителі не використовують цифрові інструменти в своїй роботі, чого їм не вистачає для того, щоб їх опанувати. Як вдалося з'ясувати, основна проблема, як вважають учителі, у недостатньому оснащенні школи необхідними ресурсами. Вчителям для роботи не вистачає електронних дощок, проекторів, комп'ютерів, ноутбуків,

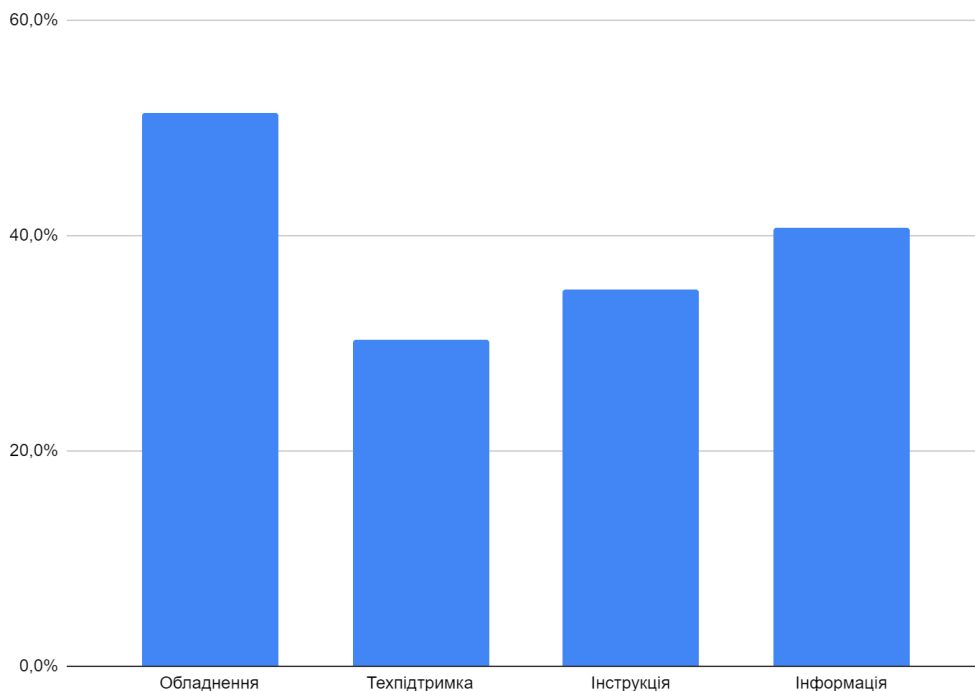
необхідних програм, навіть до доступу до мережі інтернет. Учасники опитування пишуть, що їм доводиться купувати свій інтернет, щоб використовувати цифрові інструменти на уроках. Деталі відповідей респондентів представлені у Таблиці 7, Таблиці 8, Діаграмі 6, Діаграмі 7.

Таблиця 7

8. Яка Вам необхідна допомога в оволодінні цифровими інструментами та роботі з ними?		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Навчання	77	36,0%
Обладнання	110	51,4%
Техпідтримка	65	30,4%
Інструкція	75	35,0%
Інформація	87	40,7%

Діаграма 6

8. Яка Вам необхідна допомога в оволодінні цифровими інструментами та роботі з ними?



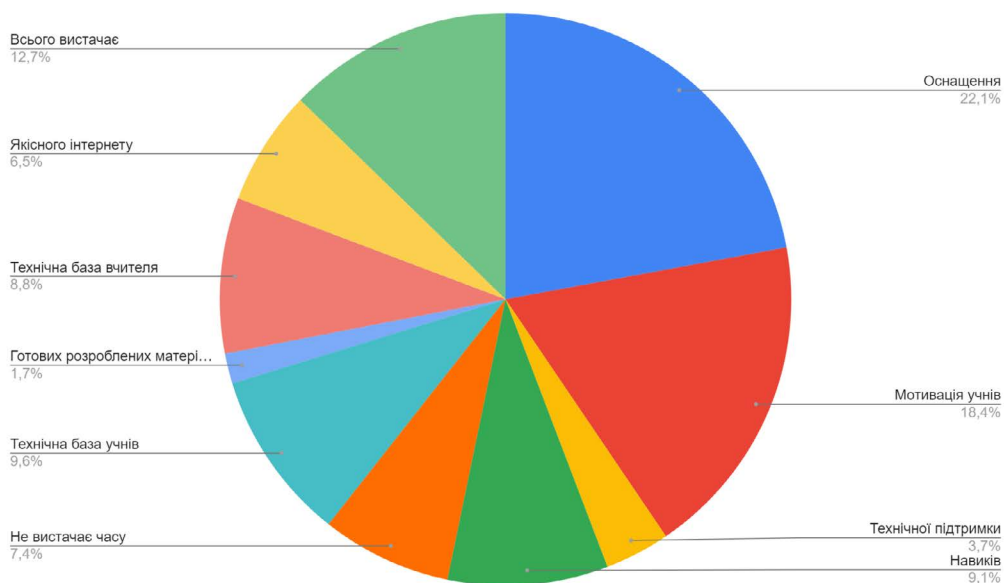
Таблиця 8

9. Що не вистачає школі (Вам) при дистанційному навчанні?		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Оснащення	78	36,4%
Мотивація учнів	65	30,4%
Технічної підтримки	13	6,1%

9. Що не вистачає школі (Вам) при дистанційному навчанні?		
Кількість опитуваних, які обрали декілька варіантів відповідей	Відсоток опитаних	
Навиків	32	15,0%
Не вистачає часу	26	12,1%
Технічна база учнів	34	15,9%
Готових розроблених матеріалів для навчання	6	2,8%
Технічна база вчителя	31	14,5%
Якісного інтернету	23	10,7%
Всього вистачає	45	21,0%

Діаграма 7

9. Що не вистачає школі (Вам) при дистанційному навчанні?



У нашому опитуванні вчителі відзначали, що, крім техніки, їм не вистачає доступної інформації про цифрові технології. Частина інформації про цифрові інструменти вчителі отримують через колег – так роблять понад 14% учасників опитування. Тобто знання поширюються серед вчителів за допомогою «сарафанного радіо».

На жаль, опитування показало, що освітянам часто не вистачає часу на те, щоб вчитися нових технологій через самі уроки, класне керівництво та інші обов'язки. «Всього вистачає, часу не вистачає» – подібних відповідей було отримано чимало.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Використання сучасних методів візуалізації та дистанційних платформ на уроках розвиває індивідуальні темпи навчально-пізнавальної діяльності кожного учня. Тому, щоб забезпечити повноцінне засвоєння знань, умінь та навичок, сформувати в учнів навчально-інтелектуальні уміння, зробити заняття більш яскравим та цікавим доцільно використовувати дистанційні платформи. Використання дистанційних платформ на уроках дає змогу вивести сучасний урок на якісно новий рівень; підвищити статус учителя;

розширити можливості ілюстративного супроводу уроку; створювати умови для реалізації різних форм навчання, видів діяльності та ефективної організації контролю знань, умінь і навичок учнів; полегшити і вдосконалити розробку творчих робіт. Перспективи подальшого дослідження є розробки методичних рекомендацій та методик проведення занять з використанням дистанційних платформ, розробка навчальних курсів з використанням дистанційних платформ.

Використані джерела

- Балуєк, В.П., Спірякова, С.В. (Ред.), Токміленко, О.В., Чорней, О.В. (2018). *Дистанційне навчання: досвід, становлення та розвиток: бібліографічний покажчик (2001–2017 рр.)*. Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Бібліотека імені М.А. Жовтобрюха.
- Гриневиц, Л.М. та ін. (2020). Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину. Київський університет імені Бориса Грінченка.
- Козлов, В. Є. (2013). Електронні освітні ресурси. Загальні вимоги та методика створення. *Честь і закон*, 1(44), 73–76.
- Міністерство освіти і науки України. (2020). *Організація дистанційного навчання в школі: методичні рекомендації*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
- НУШ. (2020, Березень 16). 35 інструментів для дистанційного навчання – добірка НУШ. <https://nus.org.ua/articles/30-instrumentv-dlya-dystantsijnogo-navchannya-dobirka-nush/>
- Положення про електронні освітні ресурси. (2012). Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України 01.10.2012 р. № 1060. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>
- Пометун, О.І., Пироженко, Л.В. (2003). *Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: методичний посібник*. А.С.К.
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання. (2013). Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145- VII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Тарнавська, Т. В. (2013). Сутність інформаційних технологій в освіті. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*, 108(1). http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31
- Тищенко, М.А. (2020). Переваги та недоліки використання платформ дистанційного навчання. *International scientific e-journal ЛОГОС*, 16. <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.16.60.html>
- Удовиченко, І.В. (Ред.). (2021). *Дистанційний формат взаємодії суб'єктів освітньої діяльності: методичні рекомендації*. НВВ КЗ СОІППО.
- Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину. (2020). Лист Міністерства освіти і науки України від 23.03.2020 № 1/9–173 https://rogatyn-osvita.gov.ua/more_news/10-15-55-31-03-2020

References

- Baliuk, V.P., Spiriakova, S.V. (Red.), Tokmilenko, O.V., Chornei, O.V. (2018). *Dystantsiine navchannia: dosvid, stanovlennia ta rozvytok: bibliohrafichni pokazhchik (2001–2017 rr.)*. Poltavskiy natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni V.H. Korolenka, Biblioteka imeni M.A. Zhovtobriukha.
- Hrynevych, L.M. ta in. (2020). *Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v shkolakh Ukrainy v umovakh karantynu*. Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka.
- Kozlov, V. Ye. (2013). Elektronni osvichni resursy. Zahalni vymohy ta metodyka stvorennia. *Chest i zakon*, 1(44), 73–76.
- Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. (2020). *Orhanizatsiia dystantsiinoho navchannia v shkoli: metodichni rekomendatsii*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/metodichni%20recomendazii/2020/metodichni%20recomendazii-dustanciyna%20osvita-2020.pdf>
- NUSh. (2020, March 16). 35 instrumentiv dlia dystantsiinoho navchannia – dobirka NUSh. <https://nus.org.ua/articles/30-instrumentv-dlya-dystantsijnogo-navchannya-dobirka-nush/>

- Polozhennia pro elektronni osvıtni resursy. (2012). Nakaz Ministerstva osvıty i nauky, molodi ta sportu Ukrainy 01.10.2012 r. № 1060. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12#Text>
- Pometun, O.I., Pyrozhenko, L.V. (2003). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid: metodychni posibnyk*. A.S.K.
- Pro osvıtu: Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145- VII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia. (2013). Nakaz Ministerstva osvıty i nauky Ukrainy vid 25.04.2013 № 466 <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- Shchodo orhanizatsii osvıtneho protsesu v zakladakh zahalnoi serednoi osvıty pid chas karantynu. (2020). Lyst Ministerstva osvıty i nauky Ukrainy vid 23.03.2020 № 1/9-173 https://rogatyn-osvita.gov.ua/more_news/10-15-55-31-03-2020
- Tarnavska, T. V. (2013). Sutnist informatsiinykh tekhnolohii v osvıti. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Pedahohichni nauky*, 108(1). http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_31
- Tyshchenko, M.A. (2020). Perevahy ta nedoliky vykorystannia platform dystantsiinoho navchannia. *International scientific e-journal АΟΗΟΣ*, 16. <https://www.ukrlogos.in.ua/10.11232-2663-4139.16.60.html>
- Udovychenko, I.V. (Ed.). (2021). *Dystantsiinyi format vziaemodii subiektiv osvıtnoi diialnosti: metodychni rekomendatsii*. NVV KZ SOIPPO.

Inna Yakovleva, teacher of mathematics and informatics KZO “Educational and educational complex No. 87 “school I–III degrees – preschool educational institution (kindergarten)” of the Dnipro City Council
Research interests: digital technologies, cloud-oriented systems, open science, cloud-oriented services of open science.

USE OF EDUCATIONAL PLATFORMS IN AN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

The article finds out how teachers use digital tools during distance learning, whether teachers are satisfied with the quality of these tools and what they lack in order to use them more often. 214 teachers from different parts of Ukraine took part in our survey. First, we got to know the teachers who took part in the research (where they are from, how long they have been in the profession). And it was found out that the majority of interviewed teachers, and this is 11.7% of teachers from Odesa region. It was also found out that the survey participants had serious teaching experience, 49.5% of teachers had more than 20 years of experience. The most popular platforms during distance learning were established: 83.2% of teachers used the Classroom platform, 73.8% of teachers used the Meet platform to communicate with students, and 56.1% of teachers used the Zoom platform to conduct lessons. It was found that the most popular tool among Ukrainian teachers is online survey services: 66.4% – Google Forms, 64.5% – LearningApps. For data visualization, 74.3% of surveyed educators use the Sanva platform and 22.9% use the Prezi platform. To create interactive worksheets and posters, 60.3% of teachers use the Jamboard board, 47.7% use the Padlet platform. Also, survey participants named three main criteria by which they choose whether they will use this or that digital tool in their work. 92.1% ranked the service as free, and 86% rated it as easy to use. An important criterion for choosing a service for learning was also the indicator of whether students like it – 45.3%. It was found that the main problem why teachers do not use digital tools in their work, what they lack in order to master them, is insufficient equipment of the school with the necessary resources. Teachers do not have enough electronic boards, projectors, computers, laptops, necessary programs, even access to the Internet. Teachers also noted that, in addition to equipment, they lack available information about digital technologies. Based on this survey, it was determined that educators often do not have enough time to learn new technologies due to the lessons themselves, classroom management and other responsibilities.

Keywords: training; organization of training; distance learning; blended learning; Internet resources; educational platforms; platformized learning.



Тетяна Швець – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету.

Коло наукових інтересів: дошкільна освіта, професійна майстерність майбутніх вихователів, освітні інновації розвитку дітей дошкільного віку.

✉ tattishvets@gmail.com

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1234-0710>

УДК 372.3: 37.032

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-149-155>

ГРУПОВА ВЗАЄМОДІЯ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА ФОРМУВАННЯ ВПЕВНЕНОСТІ В СОБІ

Анотація. У статті розглянуто особливості та вагомість групової взаємодії здобувачів дошкільної освіти як основи формування впевненості в собі. Автор обґрунтовує важливість формування зазначеного феномену у закладі дошкільної освіти, аналізує наукові доробки вчених щодо досліджуваного поняття. Виокремлено, що впевненість у собі залежить від освітніх впливів, що будуть сприяти набуттю здобувачем освіти віри в себе, розвивають адекватну самооцінку, позитивний світогляд. Впевненість у собі здобувача дошкільної освіти є неусвідомленою, що залежить від суспільного оточення, тому вагомим є підтримка, віра в дитину як з боку педагогів закладу дошкільної освіти, так і родини. На цій основі вказано, що групова форма діяльності під час освітнього процесу у закладі дошкільної освіти передбачає створення сприятливих умов для спілкування педагогів та здобувачів дошкільної освіти між собою. Взаємини між педагогом та дошкільниками стануть товариськими, здійснюється взаємна підтримка.

У наукових роботах з означеного феномену акцентується на важливості старшого дошкільного віку, специфічній сприйнятливості дітей старшого дошкільного віку до формування цієї якості. Ця сприйнятливості характеризується новоутвореннями особистості дошкільника: зачатки довільної поведінки, власної свідомості, підпорядкованість своїм мотивам, базові навички рефлексії.

Також окреслено правила групової діяльності, які обов'язково потрібно дотримуватися педагогу закладу дошкільної освіти.

Здійснення освітнього процесу, що ґрунтується на груповій діяльності є однією з найголовніших, оскільки за впевненість дошкільника в собі формується під час групової діяльності за умови її правильної організації.

Формування в здобувачів дошкільної освіти впевненості в собі в груповій діяльності можливе тільки за допомогою варіативних ігор. Їх значення ми виокремили на основі того, що пріоритетною діяльністю для дошкільників є гра, яка реалізує низку функцій для гармонійного психічного розвитку.

Узагальнено проаналізовані дослідження та констатовано, що формування впевненості в собі здобувачів дошкільної освіти буде результативним за умови залученості дітей до групової діяльності.

Ключові слова: заклад дошкільної освіти; освіта; розвиток; дошкільне дитинство.

Постановка проблеми. Становлення сучасної освіти висуває певні вимоги до її суб'єктів – суспільна активність особистості й оптимістичне ставленням навколишнього середовища, здатність швидко адаптуватися до певних змін і швидко розв'язувати варіативні життєві проблеми. Основа формування зазначеної особистості закладається в родині і є пріоритетним завдання освітньої діяльності закладу дошкільної освіти.

У таких законодавчих документах, як Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Базовий компонент дошкільної освіти звертається увага на сучасних підходах до розвитку здобувача дошкільної освіти, розкритті індивідуальних можливостей дитини, розвитку самопізнання, віри у свої можливості, а також впевненості у собі. Це вимагає підвищення обізнаності педагогів та батьків, активізації спільної діяльності членів освітнього процесу щодо впливу на формування впевненої у власних життєвих можливостях особистості.

Вагомість дослідження впевненості в собі здобувачів дошкільної освіти характеризується розвитком дошкільників таких психологічних процесів: сформованість довільної поведінки, володіння засобами та зразками пізнавальної активності та здатністю переходу від егоцентризму до децентрації.

Актуальність досліджуваного питання зумовлено: потребами сучасного суспільства в впевненій у собі особистості дитини, здатної до усвідомлених учинків; сучасними запитам освіти до розвитку креативної та впевненої у власних можливостях та перспективах особистості, починаючи з дошкільного періоду, котрі реалізуються у практиці закладів дошкільної освіти і реалізуються у недостатній мобільності та готовності вихователів до формування такої особистості здобувача дошкільної освіти; потенціалом групової діяльності як основи освітнього процесу в ЗДО для розвитку впевненої в собі дитини дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значну роль у формуванні впевненості у собі здобувачів дошкільної освіти мають такі новоутворення психічних процесів, як виникнення цілісного дитячого світогляду, базових етичних понять, супідрядності мотивів, довільної поведінки.

Як зазначає С. Ладивір, здобувач дошкільної освіти починає усвідомлювати власні можливості, розуміти їх межі та своє місце у суспільних відносинах.

Поняття впевненості у собі досліджувався дослідниками переважно за допомогою довіри дошкільника до себе та вміння цінити себе (Пісаренко, 2012).

Питанню впевненості в собі та умовам формування на етапах становлення здобувача дошкільної освіти присвячено дослідження педагогів А. Богуш, Н. Гавриш, Г. Беленька, А. Сіренко, С. Ладивір та психологів І. Дубровіної, С. Максименко, Г. Балл, О. Лазурського та інших.

Сучасні теоретико-експериментальні дослідження акцентують увагу на різнопланових аспектах формування впевненості в собі, а саме: на механізмах реалізації цього процесу (І. Вайнер, Д. Ковач); на впевненості як соціально-психологічній особливості індивіда (О. Папір, Є. Смаглій).

Проте особливості розвитку досліджуваної якості здобувача дошкільної освіти у дошкільному віці вивчено недостатньо.

Відповідно до вищезазначеного, маємо підсумувати: впевненість у собі залежить від освітніх впливів, що будуть сприяти набуттю здобувачем освіти віри в себе, розвивають адекватну самооцінку, позитивний світогляд. Впевненість у собі здобувача дошкільної освіти є неусвідомленою, що залежить від суспільного оточення, тому вагомим є підтримка, віра в дитину, як з боку педагогів закладу дошкільної освіти так і родини.

Мета дослідження – проаналізувати особливості групової взаємодії здобувачів дошкільної освіти я основи формування впевненості в собі.

Виклад основного матеріалу. Домінантним підсумком розвитку і впливів різних видів освітньої діяльності на здобувача дошкільної освіти є опанування моделюванням, з одного боку, як головною інтелектуальною здібністю, а з іншого – як розвиток довільної поведінки. Дитина дошкільного віку навчається виділяти завдання повсякденної діяльності, та намагається їх досягнути, всупереч будь-яким перешкодам.

У пізнавальній сфері пріоритетне досягнення – опанування розумовою діяльністю. Серед пізнавальних процесів виникає тісний взаємозв'язок, котрий характеризується довільністю та інтелектуальною спрямованістю. Створюється первинний образ світовідчуття дитини на підґрунті диференціації суспільних та природних явищ навколишнього світу (Пісарєва, 2012).

Загальновідомо, що у період дошкільного дитинства головним видом діяльності є ігрова, яка як пріоритетна форма прояву активності дошкільника є засобом пізнання навколишньої дійсності, відображення за допомогою сприймань, уявлень, відчуттів тощо (Freeman, Valkil, 2004).

Специфічність гри реалізується в способі, який здобувач дошкільної освіти застосовує в такій діяльності. Гру реалізують систематичні дії, а не деякі рухи, як в інших видах діяльності. Вагомо, що, відображаючи у власній діяльності варіативне (Соловійова, 2018). Відповідно до різних видів діяльності, гра характеризується суспільним характером, і її сутність видозмінюється відповідно до умов соціуму. Суспільне життя визначає зміст дитячих ігор, і за допомогою такого впливу та вмілому педагогічному керівництву формується особистість. Гра характеризується творчим відображенням навколишнього світу (Cryer, Clifford, 2003). Дошкільник збагачує гру власними задумами, ідеями. Саме ця особливість гри є основою задоволення дітей та проявів радості, які переживають під час організації гри. Психологи зазначають, що «гра є школою думки, почуттів і волі. У ній не тільки виявляються, а й формуються усі психічні процеси та властивості особистості; спостережливність, уважність, вдумливість, наполегливість, сміливість, рішучість, упевненість тощо» (Ломако, 2014). В ігровій діяльності здійснюється не лише психічний, а також фізичний розвиток особистості. В іграх формуються особистісні якості здобувача дошкільної освіти, а особливо товарищів, колективізм, чесність, правдивість, тощо).

Вагомим для дослідження є те, що гра – це діяльність колективна, у якій усі гравці взаємодіють між собою. Розширена гра об'єднує дошкільників спільною ідеєю, сюжетом, задумом, ігровими ролями та діями. Кожен гравець доповнює цю діяльність власним аспектом, своєю активністю, креативністю, уяву, що допомагає реалізувати груповий задум. Водночас дошкільник наслідує ті правила, які виокремлює певна роль гри (Carpentieri, Fairfax-Cholmeley, Litster, Vorhaus, (2011). У здобувачів освіти в процесі здійснення спільної креативної діяльності з'являються конкретні переживання, почуття, які відображають навколишню дійсність (Богущ, 2014).

Значення трудової діяльності для розвитку особистості здобувача дошкільної освіти та формування впевненості в собі характеризується з кількох поглядів. По-перше, опанування трудовими навичками сприяє самостійному забезпеченню життєво необхідного функціонування.

По-друге, трудова діяльність сприяє удосконаленню моральних якостей: відповідальності; самостійності; любові до праці; вираження бажання виконувати трудові дії. Під її впливом формуються вольові якості, вміння старанно досягати поставленої мети, що надзвичайно важливо для особистості дошкільника.

По-третє, трудова діяльність допомагає розвивати активність й креативність на рівні уяви, як це реалізується в грі, а також шляхом результатів креативної діяльності. У такій діяльності здобувач дошкільної освіти стає перетворювачем, що підвищує рівень соціалізації та розвитку у соціумі.

У дошкільний період формується навчальна діяльність, яка також значима для розвитку особистості дошкільника. Під час освітнього процесу дошкільник набуває знання під керівництвом педагога закладу дошкільної освіти, який представляє означені знання, реалізує засвоєння дитями та при необхідності корегує їх (Беленька, 2011).

Зазначимо, що дефініція «групова діяльність» у педагогічній літературі тлумачиться як: «спільна діяльність, регульована свідомістю, активністю; педагогічна технологія; об'єднання,

що виникає на основі особистісних симпатій, емоційних взаємин, спільної діяльності тощо» (Павлієнко, 2020).

Головними характеристиками групової діяльності виділено: «перебування усіх активних учасників діяльності в одному просторі та часі для здійснення процесу спілкування; наявність єдиної мети – передбачуваного результату, що відповідає загальним інтересам і сприяє реалізації потреб кожного з учасників групового процесу; розподіл функцій і ролей між учасниками спільної діяльності, який зумовлено безпосередньо характером самої діяльності та необхідністю цілеспрямованого управління її активністю» (Безсонова, 2019).

У груповій діяльності здобувач дошкільної освіти виконує функції вихователя та здійснює дорослі види роботи що розвиває впевненість в собі. Групова діяльність, за переконанням С. Ладивір, «порівняно з іншими організаційними формами має низку значних переваг: за той же проміжок часу обсяг виконаної роботи набагато більший; висока результативність у засвоєнні знань і формуванні вмінь, мотивів навчання тощо» (Ладивір, 2010).

Групову діяльність дошкільників, як визначає А. Кабанцева, «можна застосовувати на всіх етапах процесу виховання. Проте на етапах первинного знайомства з навчанням рівень цієї діяльності досягається лише за умов високих і рівних можливостей дітей, які перебувають майже на одному рівні інтелектуального особистісного розвитку» (Кабанцева, 2020).

Для групової взаємодії властиві такі ознаки, як: наявність спільної мети взаємодії; розподіл обов'язків та функцій між учасниками діяльності; взаємодопомога; вибір лідера колективу; ко-рисний характер спільної діяльності (Bruder, 2010).

Групова форма діяльності під час освітнього процесу у закладі дошкільної освіти передбачає створення сприятливих умов для спілкування педагогів та здобувачів дошкільної освіти між собою. Взаємини між педагогом та дошкільниками стають товариськими, здійснюється взаємна підтримка (Dockett, Perry, 2020). Така апробація здійснюється за допомогою гри, моделювання проблемних ситуацій, вирішення групових креативних завдань дошкільником тощо (Cohen, Manion, Morrison, 2018). Окреслимо головні правила групової діяльності, які обов'язково потрібно дотримуватися педагогу закладу дошкільної освіти:

- зміна видів діяльності здобувачів дошкільної освіти із пасивних завдань до активних, що сприяє активізації зацікавленості дітей;
- дослухатися до ідей та думок дошкільників та вправляти висловлювання (вчити конструктивно висловлювати критику по відношенню до інших, підказувати, не виявляти агресію);
- дотримуватися правил активного слухання, не перебиваючи інших учасників діяльності;
- дотримуватися правила «черги» у презентації своїх поведінкових здобутків;
- обговорювати дії та вчинки здобувача освіти, його досягнення, а не особистість;
- утримуватися від негативного оцінювання учасників взаємодії;
- слідувати принципу добровільності, рівності, підтримки.

Під час групової діяльності реалізується розвиток соціальних, комунікативних, трудових умінь, особистісний та емоційний розвиток дошкільника, що є основою формування впевненості в собі, у своїх вчинках (Barblett, Barratt-Pugh, Knaus, Corper, 2020). У процесі групової діяльності здобувач дошкільної освіти може перебувати в центрі уваги та виконувати другорядну позицію одночасно, що сприяє удосконаленню соціальних навичок, самокритичності, тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Групова форма діяльності під час освітнього процесу у закладі дошкільної освіти передбачає створення сприятливих умов для спілкування педагогів та здобувачів дошкільної освіти між собою. Взаємини між педагогом та дошкільниками стають товариськими, здійснюється взаємна підтримка. Така апробація здійснюється за допомогою гри, моделювання проблемних ситуацій, вирішення групових креативних завдань дошкільником тощо.

Отже, здійснення освітнього процесу, що ґрунтується на груповій діяльності є однією з найголовніших, оскільки за впевненість дошкільника в собі формується під час групової діяльності за умови її правильної організації.

Формування в здобувачів дошкільної освіти впевненості в собі в груповій діяльності можливе тільки за допомогою варіативних ігор. Їх значення ми виокремили на основі того, що пріоритетною діяльністю для дошкільників є гра, яка реалізує низку функцій для гармонійного психічного розвитку.

Перспективним вважаємо подальші пошуки щодо формування впевненості у собі здобувачів дошкільної освіти в різновіковій групі; питання підготовки майбутніх вихователів до формування впевненості в собі у дошкільників в груповій діяльності.

Використані джерела

- Безсонова, О. (2019). Форми групової взаємодії дошкільників. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, (2), 21–29.
- Беленька, Г. В. (2011). Характеристика поняття «професійна компетентність вихователя дітей дошкільного віку». У *Дошкільна освіта: теоретико-методичні аспекти: навчально-методичний посібник* (сс. 112–145).
- Богуш, А. М. (2014). *Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навчальний посібник*. Видавничий Дім «Слово».
- Гавриш, Н. В. (2007). Орієнтація на розвиток суб'єктності студента у процесі підготовки професійно компетентних фахівців з дошкільної освіти. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету*, 1, 44–49.
- Кабанцева, А. (2020). Дитячі страхи: виявляємо, вивчаємо, долаємо. *Дошкільне виховання*, 1, 3–8.
- Ладивір, С. О. (2010). Психологічні умови реалізації потенційних можливостей дитини. *Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, т. 4: Психологія розвитку дошкільника*, 6, 84–97.
- Ломако, Л. І. (2014). Шляхи та способи формування готовності до самоосвіти майбутніх педагогів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*, 35, 249–254. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_36
- Павлієнко, С., & Шеремет, І. (2020). Розвиток пізнавального інтересу у дітей старшого дошкільного віку у процесі пошуково – дослідницької діяльності. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 49–53. <https://doi.org/10.36074/30.10.2020.v3.15>
- Пісарєва, О. В. (2012). Виявлення первинних ціннісних орієнтацій старшого дошкільника в спілкуванні з однолітками. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, том IV: Психологія розвитку дошкільника*, 8, 224–232.
- Соловйова, Л. І. (2018). Цінності дитини: шляхи привласнення в дошкільному віці. *Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, том IV: Психологія розвитку дошкільника*, 14, 262–276.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339–355.
- Cryer, D., Clifford, R. (2003). Early childhood education and care in the USA. Paul Brooks.
- Freeman, R., Valkil, S. (2004). The role of family childcare providers in early intervention. *Early Childhood Education Journal*, 32, 121–125. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1078-4>
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Knaus, M., Copper, T. (2020). Supporting Aboriginal families' and children's developing sense of belonging at KindiLink. *Australasian Journal of Early Childhood*. <https://doi.org/10.1177/1836939120966079>
- Carpentier, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., Vorhaus, J. (2011). Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development. *NRDC, Institute of Education*. <http://www.nrdc.org.uk/?p=795>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dockett, S., & Perry, B. (2021). Families and educators in remote Queensland: Sense of place in the delivery of a remote kindergarten program. *Australian Educational Researcher*, 48(3), 467–484. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1302735>

References

- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Knaus, M., Copper, T. (2020). Supporting Aboriginal families and childrens developing sense of belonging at KindiLink. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 309–321. <https://doi.org/10.1177/1836939120966079>
- Bezsonova, O. (2019). Formy hrupovoi vzaiemodii doshkilnykiv. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, (2), 21–29.
- Bielienka, H. V. (2011). Kharakterystyka poniattia “profesiina kompetentnist vykhovatelya ditei doshkilnoho viku”. In *Doshkilna osvita: teoretyko-metodychni aspekty: navchalno-metodychnyi posibnyk* (pp.112–145).
- Bohush, A. M. (2014). Movlennievo-ihrova diialnist doshkilnykiv: movlennievi ihry, situatsii, vpravy: navchalnyi posibnyk. Vydavnychi Dim “Slovo”.
- Bruder, M. B. (2010). Early childhood intervention: A promise to children and families for their future. *Exceptional Children*, 76(3), 339–355.
- Carpentieri, J., Fairfax-Cholmeley, K., Litster, J., Vorhaus, J. (2011). *Family literacy in Europe: Using parental support initiatives to enhance early literacy development*. NRDC, Institute of Education. <http://www.nrdc.org.uk/?p=795>
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Cryer, D., Clifford, R. (2003). *Early childhood education and care in the USA*. Paul Brooks.
- Dockett, S., & Perry, B. (2021). Families and educators in remote Queensland: Sense of place in the delivery of a remote kindergarten program. *Australian Educational Researcher*, 48(3), 467–484. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1302735>
- Freeman, R., Valkil, S. (2004). The role of family childcare providers in early intervention. *Early Childhood Education Journal*, 32, 121–125. <https://doi.org/10.1007/s10643-004-1078-4>
- Havrysh, N. V. (2007). Oriientatsiia na rozvytok subiektnosti studenta u protsesi pidhotovky profesiino kompetentnykh fakhivtsiv z doshkilnoi osvity. *Zbirnyk naukovykh prats Berdianskoho derzhavnogo pedahohichnoho universytetu*, 1, 44–49.
- Kabantseva, A. (2020). Dytiachi strakhy: vyvchailiemo, vvychaiemo, dolaiemo. *Doshkilne vykhovannia*, 1, 3–8.
- Ladyvir, S. O. (2010). Psykholohichni umovy realizatsii potentsiinykh mozhlyvostei dytyny. *Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, tom IV: Psykholohiia rozvytku doshkilnyka*, 6, 84–97.
- Lomako, L. I. (2014). Shliakhy ta sposoby formuvannia hotovnosti do samoosvity maibutnikh pedahohiv. *Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkolakh*, 35, 249–254. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2014_35_36
- Pavliienko, S., & Sheremet, I. (2020). Rozvytok piznavalnoho interesu u ditei starshoho doshkilnoho viku u protsesi poshukovo – doslidnytskoi diialnosti. *Zbirnyk naukovykh prats LOHOΣ*, 49–53. <https://doi.org/10.36074/30.10.2020.v3.15>
- Pisarieva, O. V. (2012). Vyiavlennia pervynykh tsinnisnykh oriientatsii starshoho doshkilnyka v spilkuvani z odnolitskamy. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, tom IV: Psykholohiia rozvytku doshkilnyka*, 8, 224–232.
- Soloviova, L.I. (2018). Tsinnosti dytyny: shliakhy pryvlasnennia v doshkilnomu vitsi. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy, tom IV: Psykholohiia rozvytku doshkilnyka*, 14, 262–276.

Tetiana Shvets, PhD in Education, Senior lecturer of the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Kherson State University, Kherson, Ukraine.

Research interests: preschool education, professional skills of future preschool educators, educational innovations in the development of preschool children.

GROUP INTERACTION AMONG PRESCHOOL STUDENTS AS THE BASIS OF SELF-CONFIDENCE FORMATION

Abstract. The article examines the peculiarities and importance of group interaction among preschool education students as a basis for self-confidence formation. The author substantiates the impor-

tance of the formation of this phenomenon in preschool education, and analyzes the scientific research and development regarding the studied concept. It is highlighted that self-confidence depends on educational influences, which contribute to preschoolers experiencing self-belief, developing adequate self-esteem, and having a positive worldview. The self-confidence of a preschool student is unconscious and depends on social environment. Therefore, it is important to support and have faith in a child, both from the preschool teachers and family. On this basis, it is indicated that the group form of activity during the educational process in preschool education involves the creation of favorable conditions for communication between teachers and students in preschool. Relations between the teacher and preschoolers become sociable, mutual support is provided.

Scientific works on this phenomenon emphasize the importance of older preschool age, the specific susceptibility of older preschool children to the formation of this quality. This receptivity is characterized by neoplasms of the preschooler's personality: the beginnings of arbitrary behavior, self-consciousness, subordination to one's motives, and basic reflection skills.

The rules of group activities to follow by the preschool teacher are also outlined.

The implementation of the educational process based on group activity is one of the most important because during group activity, provided it is properly organized, the self-confidence of a preschooler is formed.

The formation of self-confidence in group activities among students of preschool education is possible only with the help of variable games. The author highlighted their importance based on the fact that the priority activity for preschoolers is play, which implements a number of functions for harmonious mental development.

Summarizing the analyzed studies, it was stated that the formation of self-confidence in preschoolers will be effective if the children are involved in group activities.

Keywords: preschool education institution; education; development; preschool childhood.



**Розповсюдження журналу здійснюється державним підприємством «ДП Преса».
Передплату наукового видання «Український педагогічний журнал»
на 2022 рік можна оформити:**

- у будь-якому відділенні поштового зв'язку України за готівковий рахунок;
- в пунктах передплати – за безготівковим розрахунком та за готівку;
- через інтернет, використовуючи форму пошуку за абеткою або індексом в електронному каталозі видань України.

*Інформацію про передплату «Українського педагогічного журналу»
розміщено у каталозі видань України на 2022 рік.*

ПЕРЕДПЛАТНИЙ ІНДЕКС 86291

Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: upj_ip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Літературне редагування: Видайчук Т. Л., Шпарик О. М.

Коректура: Шпарик О. М.

Обкладинка, дизайн: Лук'яненко Л. В., Штефан Ю. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 09.09.2022 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 12,675. Наклад 300 прим.

Віддруковано у ФОП Курбанова Ю.В.

09100, м. Біла Церква, вул. Некрасова, 95, кв. 307

+38 (098) 998 10 01, +38 (093) 998 10 01

rvd.avtoritet@gmail.com

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

Серія ДК № 5987 від 31.01.2018 р.