

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

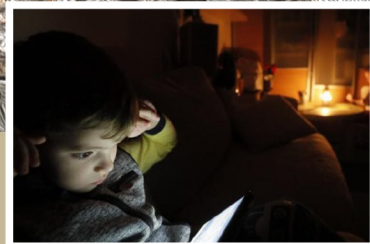
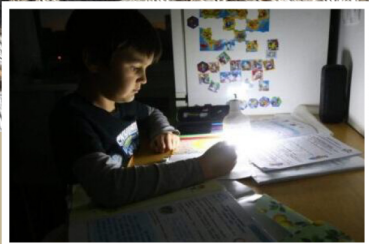
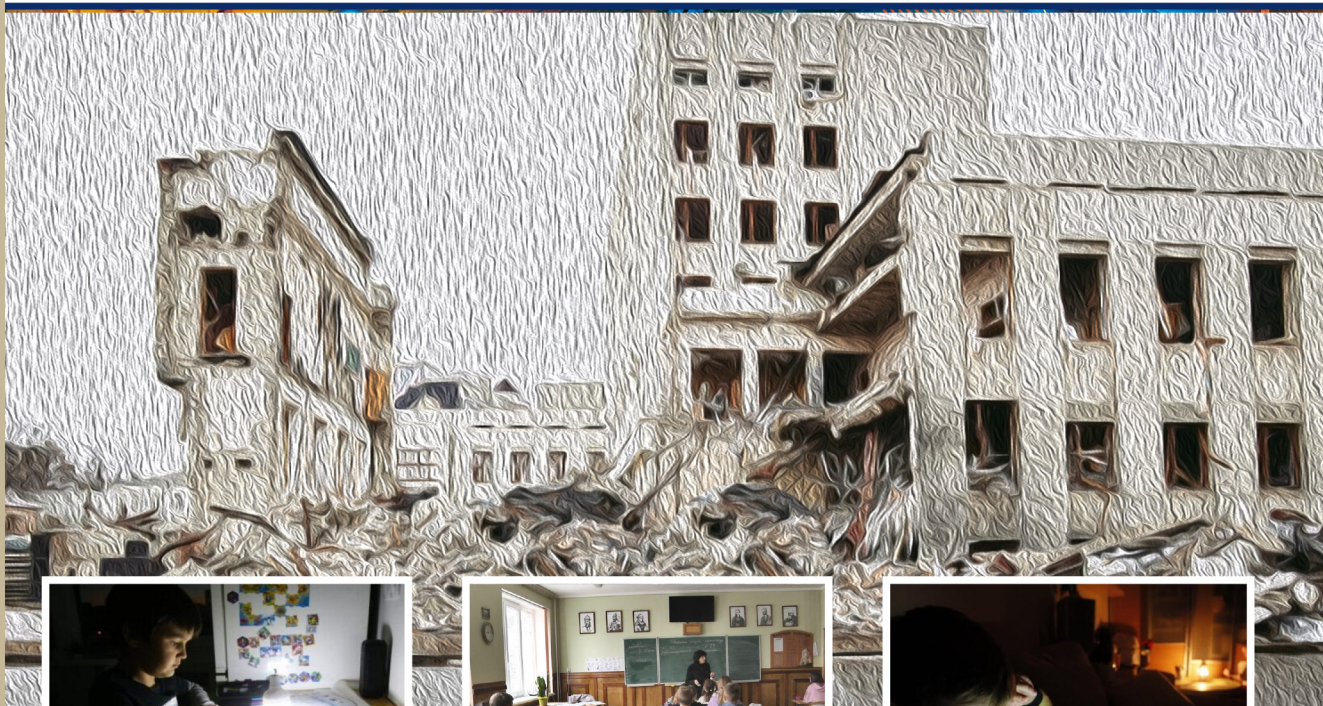
№ 4

2022



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



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

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 4

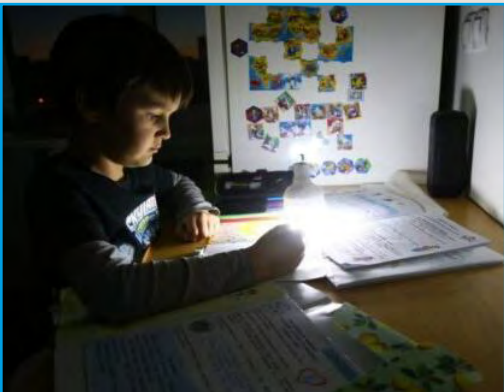
2022



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*





З М І С Т

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ

Олена Локшина

СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
У ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У 2021–2030 РР.
ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ОРІЄНТИР
ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ 5

Світлана Науменко, Світлана Головка

ДІАГНОСТУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ
ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ
ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ
ТА ПЕРСПЕКТИВ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ 18

Оксана Максименко

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ
У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ 32

Оксана Глушко

СТРАТЕГІЧНИЙ ТА ЗАКОНОДАВЧИЙ РІВНІ
РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ
НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ
У КРАЇНАХ ЄС 45

АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА

Олександр Малихін, Інна Ліпчевська

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ
ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ... 59

Марія Ткач

СИНЕРГІЗМ ВЗАЄМОДІЇ
КУЛЬТУРФІЛОСОФСЬКИХ АСПЕКТІВ
ПОСТНЕКЛАСИЧНОГО ЗНАННЯ
У ЗМІСТІ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ 67



Любов Ільницька
 ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ
 ПІДВАЛИН АКУМУЛЮЮЧОЇ РОЛІ КОЛЬОРУ
 В НАВЧАЛЬНІЙ ІНФОГРАФІЦІ 79

Михайло Подоляк
 ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОГО,
 ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
 АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО 87

ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ: ІДЕЇ, РЕАЛІЇ, ПЕРСПЕКТИВИ

Лілія Гриневич
 КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РЕФОРМИ
 «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА» У СВІТЛІ
 УКРАЇНЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ 98

Тамара Пушкарьова
 ПОНЯТІЙНИЙ КОНСТРУКТ
 «РЕЛЯТИВІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА»
 ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК НОВОЧАСНОЇ
 ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ 112

Олена Антонюк
 ПОЗИТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ВАЖЛИВА
 СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА 121

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Наталія Дічек, Оксана Кравченко
 УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ ЛЮДИНИ
 Г. СКОВОРОДИ І СУЧАСНОГО
 УКРАЇНЬСЬКОГО СТУДЕНТСТВА:
 СУГОЛОСНІСТЬ, ПЕРЕГУК І ВІДМІННОСТІ 131

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Ніна Голуб, Олена Горошкіна
 МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ
 УКРАЇНЬСЬКОЇ МОВИ 148

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

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

**Науковий журнал
 № 4, 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 № 17 від 26.12.2022**

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., відповідальний секретар

Сергій Рудишин, Олена Луценко,

Алла Кмець, Віталій Коненко

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ

В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ:

РОЛЬ СУЧАСНОГО КАБІНЕТУ БІОЛОГІЇ 159

Ярослава Кодлюк

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА

МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:

ІННОВАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ 175

Петро Мороз, Ірина Мороз

ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КАРИКАТУРИ

КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТ.

НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ

МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ 184

Оксана Гойстер, Андрій Гудзенко

З ДОСВІДУ ПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ

ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ХІМІЇ

ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. ОГЛЯД 195

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

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

УДК 37.014.5:008(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-5-17>

СТРАТЕГІЯ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СПІВРОБІТНИЦТВА У ГАЛУЗІ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ У 2021–2030 РР. ЯК ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИЙ ОРІЄНТИР ДЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. Статтю присвячено аналізу стратегічних орієнтирів ЄС у галузі освіти і навчання на період 2021–2030 рр. Використання методу аналізу ключових документів ЄС з освіти забезпечило розкриття змісту рамкових програм європейського співробітництва «Освіта і навчання 2010», «Освіта і навчання 2020» та «Освіта і навчання 2030». Автором охарактеризовано оновлене бачення Європейського освітнього простору, побудову якого визначено метою такого співробітництва до 2025 року; розкрито стратегічні пріоритети і показники для вимірювання прогресу європейського співробітництва до 2030 року; зроблено висновок про важливість осмислення можливостей та часового режиму гармонізації орієнтирів розвитку системи освіти України у період відбудови з пріоритетами Стратегічної рамки для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання у напрямі до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030).

Ключові слова: освіта і навчання; європейське співробітництво; європейський освітній простір; європейська інтеграція; ЄС; Україна.

Постановка проблеми. Правові відносини України з ЄС закладено Угодою про партнерство і співробітництво між Україною та Європейськими Співтовариствами та їх державами (підписання 14.06.1994, набуття чинності 01.03.1998; втрата чинності від 01.09.2017) (Верховна Рада України, 2006).

Угода між Україною та Європейським Союзом про асоціацію (2014) забезпечила перехід від співробітництва до політичної асоціації та економічної інтеграції (Верховна Рада України, 2014).

Отримання Україною статусу кандидата на членство в ЄС (2022) актуалізує рух до Копенгагенських критеріїв (1993, 1996), що мають бути виконані для вступу до ЄС. У сфері освіти, зокрема, умови прийняття кандидата (Розділ 26) передбачають зближення національних політик у процесі досягнення спільних цілей, що визначаються рамковими програмами співробітництва ЄС в галузі освіти і навчання (European Commission, 2012).

Тому аналіз стратегічних орієнтирів ЄС у галузі освіти і навчання є актуальними для України, яка рухається у напрямі інтеграції в Європейський освітній простір. Подальша європейська інтеграція української освіти визнана наскрізним завданням розвитку системи освіти в повоєнний період у довгостроковій перспективі (Шкарлет, 2022).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Про актуальність наукової проблеми європейського співробітництва в галузі освіти і навчання свідчить 2810 000 згадувань у пошуковій системі Google Академія (Google Academy, 2022). Серед ключових дослідницьких напрямів цієї проблематики – історія становлення європейського співробітництва, інтеграційний поступ систем освіти і навчання держав-членів, досягнення стратегічних пріоритетів та показників тощо (Pépin, 2007; Palašćáková et al., 2018; Tushi & Rushiti, 2017).

В умовах європейської інтеграції національної освіти наукові розвідки українських компаративістів охоплюють аспекти політики ЄС у галузі освіти і навчання, тенденцій розвитку освіти в державах-членах, євроінтеграційних реформ на рівнях дошкільної, середньої, професійно-технічної, вищої освіти та освіти дорослих в рамках розбудови освіти впродовж життя, таких ключових інновацій, як цифровізація освіти, трансформація змісту навчання на компетентнісні засади, навчання мов тощо (Батечко та ін., 2020; Глушко, 2021; Максименко, 2021; Локшина, 2019; Локшина, 2018; Пуховська, 2017; Шпарик, 2021; Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021; Lokshyna, Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021; Maksymenko, 2021).

Після початку повномасштабної війни РФ проти України актуальним, зокрема, є вивчення політики і практики інтеграції українських дітей в системи освіти держав-членів ЄС (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2022).

Метою даного дослідження є аналіз стратегічних орієнтирів ЄС у галузі освіти і навчання. Для досягнення мети застосовано **метод** аналізу ключових документів ЄС з освіти. Аналіз Рамкової програми європейського співробітництва «Освіта і навчання 2030» (ET1 2030) забезпечив осмислення перспективи розбудови сектора освіти у форматі Європейського освітнього простору. Аналіз попередніх рамкових програм – «Освіта і навчання 2010» (ET 2010) та «Освіта і навчання 2020» (ET 2020) – покликаний розкрити еволюцію такого співробітництва.

Виклад основного матеріалу. Освіта в ЄС визнана одним з пріоритетів на шляху розбудови згуртованої, цифрової, зеленої та стійкої європейської спільноти. Водночас, на початку функціонування цієї організації співробітництво держав-засновниць у Договорах «Про Європейську спільноту вугілля і сталі» (1951), «Про Євроатом» (1957) та «Про Європейську економічну спільноту» (1957) обмежувалося професійною підготовкою кадрів задля розвитку національних економік й розбудови спільного ринку праці. (Локшина, 2009).

Уперше освіту визнано сферою інтересів ЄС в Угоді про Європейський Союз (1992), хоча ініціативи отримали рекомендаційний статус. Угодою запроваджувався принцип субсидіарності, за яким ЄС мав право підтримувати та доповнювати окремі аспекти освітніх політик держав-членів у разі, якщо запропонована ЄС діяльність не могла бути повною мірою ними реалізована (Treaty on European Union, 1992).

У Лісабонській стратегії (2000) принцип субсидіарності замінено на відкритий метод координації (European Council, 2000). Останній розглядається «м'яким» правом, що спрямовує національні політики держав-членів на досягнення визначених на рівні ЄС спільних цілей шляхом запровадження термінів їх досягнення та інструментів для вимірювання успіхів у їх реалізації. Рамкові програми, керівництва, рекомендації на відміну від постанов, директив та рішень, не є обов'язковими для виконання. Водночас, «м'яке» право вважається ефективним гнучким інструментом впливу для досягнення політичних цілей, що працює на засадах демонстрації та переконання (Open method of coordination, n.d.).

У Рамковій Програмі ЄС щодо співробітництва у галузі освіти і навчання до 2010 року «Конкретні майбутні цілі систем освіти і навчання» було визначено три стратегічні цілі:

1) ET – Education and Training у перекладі з англ. Освіта і навчання

- підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в ЄС;
- спрощення доступу для всіх до систем освіти і навчання;
- відкриття систем освіти і навчання для ширшого світу (Council of the European Union, 2001).

У документі вперше запроваджувалися орієнтири для досягнення (benchmarks) до 2010 року, які розглядалися показниками з вимірювання прогресу на рівні ЄС. Це:

- ранні випускники школи (без свідоцтва про середню освіту): частка молодих людей, які зарано залишили школу, не повинна перевищувати 10%;
- математика, природничі науки, техніка: загальна кількість випускників закладів вищої освіти зі спеціальностями в галузі математики, природничих дисциплін і техніки має зрости не менш, ніж на 15%; а гендерний розподіл в цій групі має стати більш збалансованим;
- завершення повної середньої освіти: щонайменше 85% населення ЄС 22 років повинно мати повну середню освіту;
- базові навички: частка 15-річних, які демонструють низькі результати з грамотності читання в ЄС, має зменшитися як мінімум на 20% у порівнянні з 2000 роком;
- навчання впродовж життя: середній рівень участі у навчання впродовж життя дорослого населення ЄС працездатного віку (25–64 років) має складати не менш, ніж 12,5% (Council of the European Union, 2003).

У Рамковій програмі європейського співробітництва у галузі освіти і навчання «Освіта і навчання 2020» (ET 2020) було визначено чотири стратегічні цілі:

- перетворення освіти впродовж життя та мобільності на реальність;
- підвищення якості та ефективності освіти і навчання;
- сприяння рівності, соціальної злагоди та активному громадянству;
- інтенсифікація творчості та інновацій, включно з підприємливістю, на усіх рівнях освіти (Council of the European Union, 2009).

Орієнтири для досягнення до 2020 року у Рамковій програмі ET 2020 ґрунтувалися на орієнтирах попередньої Програми ET 2010 та розглядалися як інструмент моніторингу прогресу на європейському рівні. Це:

- участь дорослого населення у різних формах навчання: щонайменше 15% дорослого населення повинні брати участь у різних формах навчання у системі освіти дорослих;
- низький рівень успішності з базових навичок: частка 15-річних дітей, які погано встигають з читання, математики та природознавства, має бути нижчою за 15%;
- отримання вищої освіти: частка молоді у віці 30–34-роки, які мають вищу освіту, має становити не менш, ніж 40%;
- особи, хто зарано залишили навчання: частка тих, хто рано залишив навчання, має бути меншою за 10%;
- освіта дітей раннього та дошкільного віку: щонайменше 95% дітей (від 4-х років до початку обов'язкової освіти) повинні брати участь у програмах дошкільної підготовки (Council of the European Union, 2009).

Хоча показники не розглядалися обов'язковими для досягнення державами-членами, моніторинг прогресу національних систем освіти здійснювався саме на їх основі.

Стратегічна рамка для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання у напрямі до Європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) (ET 2030) є оновленим баченням подальшого розвитку освітнього сектора. Ключовою метою співробітництва проголошено побудову і подальший розвиток Європейського освітнього простору (Council of the European Union, 2021).

Ідею створення Європейського освітнього простору до 2025 року озвучено у Повідомленні Комісії до Європейського Парламенту, Ради, Європейського соціально-економічного комітету та Комітету регіонів щодо зміцнення європейської ідентичності через освіту та культуру від 17 листопада 2017 р. Засобами його створення визначено:

- перетворення академічної мобільності на реальність для всіх;
- усунення перешкод для визнання кваліфікацій, як на рівні школи, так і на рівні вищої освіти;

- модернізація розробки навчальних програм;
- посилення вивчення мови;
- створення європейських університетів світового рівня, які можуть співпрацювати на міжнародному рівні;
- покращення освіти і навчання та освіти впродовж життя;
- спрямування інновацій в освіту в цифрову еру;
- надання більшої підтримки вчителям;
- збереження культурної спадщини та виховання почуття європейської ідентичності та культури (European Commission, 2017).

У Висновках Ради щодо просування бачення європейського освітнього простору від 7 червня 2018 року констатовано, що Європейський освітній простір має:

- ґрунтуватися на безперервному навчанні впродовж життя, починаючи з дошкільної освіти, через шкільну та професійно-технічну до вищої освіти та освіти дорослих;
- заохочувати та сприяти мобільності та підтримувати держави-члени в модернізації їхніх систем освіти та навчання.

Для просування бачення Європейського освітнього простору особлива увага звертається на питання: ERASMUS+, цифрових навичок та цифрового навчання, вищої освіти, якісної та інклюзивної освіти, навчання мов, визнання кваліфікацій (Council of the European Union, 2018).

У Резолюції Ради щодо подальшого розвитку Європейського освітнього простору для підтримки орієнтованих на майбутнє систем освіти та навчання від 18 листопада 2019 року підтверджено бачення Європейського освітнього простору, як простору, що охоплює безперервне навчання впродовж життя, від дошкільної до шкільної, професійно-технічної, вищої освіти та навчання дорослих, а також дії, що усувають перешкоди для мобільності навчання, заохочуючи та сприяючи мобільності та співпраці в освіті та навчанні, а також підтримуючи держави-члени в модернізації їхніх систем освіти та навчання, сприяючи викладанню та вивченню мов, взаємному визнанню кваліфікацій та результатів/періодів навчання за кордоном (Council of the European Union, 2019).

У Повідомленні Комісії Європейському Парламенту, Раді, Європейському соціально-економічному комітету і Комітету регіонів щодо досягнення Європейського освітнього простору до 2025 року від 30 вересня 2020 року розвиток Європейського освітнього простору запропоновано консолідувати в рамках таких шести вимірів:

- **якість:** формування і розвиток у молоді знань, навичок і ставлень для побудови власного життя (цифрова та підприємницька компетентності, критичне мислення, навчання мов і багатомовність, творчість та громадянське залучення);
- **включення та гендерна рівність:** освітні досягнення мають бути відокремлені від соціального, економічного та культурного статусу, щоб гарантувати, що системи освіти та навчання підвищують здібності кожної людини та забезпечують соціальну мобільність угору. Дошкільна освіта відіграє у цьому вирішальну роль. Розвиток гендерної чутливості;
- **зелений та цифровий перехід:** освіта і навчання на всіх рівнях покликані формувати і розвивати цифрові навички, а також такі компетентності, як підприємливість і вміння вчитись, що необхідні для орієнтування на ринку праці, трансформованому технологічними змінами;
- **викладачі і тренери:** професія педагога потребує переоцінки в соціальному, а також у фінансовому плані; вчителі та тренери потребують постійних можливостей для професійного розвитку; мобільність учнів/студентів та викладачів має стати частиною педагогічної освіти, щоб розширити доступ до різноманітності якісних підходів до навчання для задоволення потреб учнів;
- **вища освіта:** поглиблена співпраця між закладами вищої освіти; заклади вищої освіти як центральні учасники «квадрату знань»: освіта, дослідження, інновації та послуги суспільству; автоматичне визнання кваліфікацій і періодів навчання за кордоном, гарантія визнан-

ня та портативність коротких курсів, що ведуть до отримання мікро-акредитацій; увага до спеціалізованих освітніх програм, таких як штучний інтелект, кібербезпека тощо;

- геополітичний вимір: рівні умови гри, а також етичні стандарти та стандарти доброчесності будуть центральною частиною розгортання амбіційних партнерств із країнами-партнерами по всьому світу; розширення асоціації країн, що не входять до ЄС, до Європейського освітнього простору є невід'ємною частиною бачення, яке має бути досягнуто до 2025 року (European Commission, 2020).

У Стратегічній рамці для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання на 2021–2030 роки Європейський освітній простір розглядається з позиції забезпечення учням можливості продовжувати навчання на різних етапах життя та шукати роботу в ЄС, а державам-членам і зацікавленим сторонам – співпрацювати, щоб надавати високоякісну, інноваційну та інклюзивну освіту і навчання, що підтримує економічне зростання та високоякісні можливості працевлаштування, а також особистісний, соціальний і культурний розвиток.

У документі проголошено, що рух до Європейського освітнього простору до 2025 року передбачає, що метою європейського співробітництва у галузі освіти і навчання має бути підтримка подальшого розвитку систем освіти в державах-членах, які працюють для забезпечення:

- особистісної, соціальної і професійної самореалізації усіх громадян за сприяння демократичним цінностям, рівності, соціальній згуртованості, активній громадянській позиції та міжкультурному діалогу;
- стійкого економічного процвітання, зеленого і цифрового переходу, а також працевлаштування (Council of the European Union, 2021).

Кількість стратегічних пріоритетів у галузі освіти і навчання зросла у Програмі ET 2030 до п'яти. Це:

- підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти і навчання;
- перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх;
- підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації у професії викладача;
- зміцнення європейської вищої освіти;
- підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті та навчанні та за допомогою них.

Програмою визначено сім показників для досягнення. Це:

- низький рівень успішності 15-річних учнів з базових навичок: частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року;
- низька успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками: частка восьмикласників, з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має бути меншою за 15% до 2030 року;
- участь у різних формах освіти дітей раннього та дошкільного віку: не менш, ніж 96% дітей від 3-х років до початку обов'язкового навчання в початковій школі мають бути охоплені дошкільною освітою до 2030 року;
- особи, які зарано залишили навчання: частка тих, хто зарано залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року;
- отримання вищої освіти: частка населення 25–34 років з вищою освітою має становити не менше 45% до 2013 року;
- навчання випускників ПТО на робочому місці: частка нещодавніх випускників ПТНЗ, які отримали можливість навчання на робочому місці під час професійної підготовки, має становити не менш, ніж 60% до 2025 року;
- участь дорослих у навчанні: не менш, ніж 47% дорослого населення у віці 25–64 роки повинні брати участь у навчанні впродовж останніх 12 місяців до 2025 року (Council of the European Union, 2021).

Проведений аналіз рамкових програм ET 2010, ET 2020 та ET 2030 уможливило констатувати, що фундаментальними параметрами європейського співробітництва у галузі освіти і навчання

у XXI ст. є підвищення якості/ефективності та забезпечення рівного доступу до освіти в рамках навчання впродовж життя (табл. 1).

Таблиця 1

Стратегічні орієнтири рамкових програм ЕТ 2010, ЕТ 2020 та ЕТ 2030

ЕТ 2010	ЕТ 2020	ЕТ 2030
Підвищення якості та ефективності систем освіти і навчання в ЄС	Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність	Підвищення якості, справедливості, інклюзії та успіху для всіх у галузі освіти і навчання
Спрощення доступу для всіх до систем освіти і навчання	Підвищення якості та ефективності освіти і навчання	Перетворення навчання впродовж життя та мобільності на реальність для всіх
Відкриття систем освіти та навчання для ширшого світу	Сприяння рівності, соціальній згоді та активному громадянству	Підвищення рівня володіння компетентностями та мотивації у професії викладача
	Інтенсифікація творчості та інновацій, включно з підприємливістю, на усіх рівнях освіти	Зміцнення європейської вищої освіти;
		Підтримка зеленого та цифрового переходу в освіті і навчанні та за допомогою них

Джерело: таблиця 1 розроблена автором на основі джерел: Council of the European Union, 2001; Council of the European Union, 2009; Council of the European Union, 2021.

Збільшення кількості стратегічних пріоритетів з прийняттям кожної наступної програми ЕТ покликано забезпечити дієву відповідь на виклики, з якими стикається ЄС упродовж кожного наступного десятиліття XXI ст.

Визначені орієнтири конкретизовано показниками, які формують чіткий алгоритм руху з подальшої розбудови європейського співробітництва у галузі освіти і навчання (табл. 2).

Таблиця 2

Ключові показники, визначені у рамкових програмах ЕТ 2010, ЕТ 2020, ЕТ 2030

ЕТ 2010	ЕТ 2020	ЕТ 2030
Ранні випускники школи (без свідчення про середню освіту): частка молодих людей, які зарано залишили школу, не повинна перевищувати 10%	Особи, які зарано залишили навчання: до 2020 року частка тих, хто рано залишив навчання, має бути меншою за 10%	Особи, які зарано залишили навчання: частка тих, хто зарано залишив навчання повинна бути меншою за 9% до 2030 року
Математика, природниці науки, техніка: загальна кількість випускників закладів вищої освіти зі спеціальностями в галузі математики, природничих дисциплін і техніки має зрости не менш, ніж на 15%; а гендерний розподіл в цій групі має стати більш збалансованим		

	Отримання вищої освіти: до 2020 року частка молоді у віці 30–34-роки, які мають вищу освіту, має становити не менш, ніж 40%	Отримання вищої освіти: частка населення 25–34 років з вищою освітою має становити не менше 45% до 2030 року
Завершення повної середньої освіти: щонайменше 85% населення ЄС 22 років повинно мати повну середню освіту		
Базові навички: частка 15-річних, які демонструють низькі результати з грамотності читання в ЄС, має зменшитися як мінімум на 20% у порівнянні з 2000 роком	Низький рівень успішності з базових навичок: до 2020 року частка 15-річних дітей, які погано встигають з читання, математики та природознавства, має бути нижчою за 15%	Низький рівень успішності 15-річних учнів з базових навичок: частка 15-річних з низькими успіхами з читання, математики та природничих наук повинна становити менш, ніж 15% до 2030 року
Навчання впродовж життя: середній рівень участі у навчання впродовж життя дорослого населення ЄС працездатного віку (25–64 років) має складати не менш, ніж 12,5%	Участь дорослого населення у різних формах навчання: до 2020 року щонайменше 15% дорослого населення повинні брати участь у різних формах навчання у системі освіти дорослих	Участь дорослих у навчанні: не менш, ніж 47% дорослого населення у віці 25–64 роки повинні брати участь у навчанні впродовж останніх 12 місяців до 2025 року
	Освіта дітей раннього та дошкільного віку: до 2020 року щонайменше 95% дітей (від 4-х років до початку обов'язкової освіти) повинні брати участь у програмах дошкільної підготовки	Участь у різних формах освіти дітей раннього та дошкільного віку: не менш, ніж 96% дітей від 3-х років до початку обов'язкового навчання в початковій школі мають бути охоплені дошкільною освітою до 2030 року
		Низька успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками: частка восьмикласників, з низькою успішністю з комп'ютерної та інформаційної грамотності має бути меншою за 15% до 2030 року
		Навчання випускників ПТО на робочому місці: частка нещодавніх випускників ПТНЗ, які отримали можливість навчання на робочому місці під час професійної підготовки, має становити не менш, ніж 60% до 2025 року

Джерело: таблиця 2 розроблена автором на основі джерел: Council of the European Union, 2003; Council of the European Union, 2009; Council of the European Union, 2021.

Варто звернути увагу на незмінність у всіх програмах ЕТ показників, що охоплюють усі рівні освіти від дошкільної до освіти дорослих, та забезпечують цілісність освітньої стратегії ЄС (освіта дітей раннього та дошкільного віку; особи, які зарано залишили навчання; отримання вищої освіти; участь дорослого населення у різних формах навчання). Частина показників покликана акцентувати перспективні напрями розвитку систем освіти в державах-членах ЄС (низький рівень успішності з базових навичок; низька успішність восьмикласників з оволодіння цифровими навичками; навчання випускників ПТО на робочому місці).

Звертаємо увагу на кореляцію показників з огляду на їх досягнення освітніми системами держав-членів. Наприклад, показник «частка молоді у віці 30–34-роки, які мають вищу освіту» визначено як 40% у Програмі ЕТ 2020 та 45% у Програмі ЕТ 2030 тощо.

Констатуємо дієвість системи вимірювання прогресу і досягнень, окреслених в рамкових програмах ЕТ, в рамках формату орієнтирів та показників. Це, зокрема, засвідчує досягнення більшості ключових показників в рамках Програми ЕТ 2020. Наприклад,

- частка осіб, які зарано залишили навчання, зменшилася з 13.8% у 2010 р. до 10.1% у 2020 р. при орієнтірі 10%;
- частка молоді, яка отримала вищу освіту, зросла з 32.6% у 2010 р. до 40.9% у 2020 р. при орієнтірі 40%;
- частка дітей раннього та дошкільного віку, що охоплені дошкільною освітою, зросла з 90.3% у 2009 р. до 95.3% в 2019 р. при орієнтірі 95%.
- Водночас, частина показників залишилася недосягнутими. Це:
- відсоток дорослих у навчанні впродовж життя зріс з 7.8% у 2010 р. до 9.2% у 2020 р. при орієнтірі 15%;
- відсоток 15-річних з низьким рівнем володіння базовими навичками становив 22.9% з математики, 22.5% з читання та 22.3% природничих дисциплін, у той час, коли орієнтіром було визначено 15% у 2020 р. Більш того, показники навіть погіршилися, оскільки у 2009 р. вони становили: (22.7% з математики, 19.7% з читання та 17.8% з природознавства (European Parliamentary Research Service, 2021).

Прийняття чинної Програми ЕТ 2030 є відповіддю ЄС на виклики на шляху розбудови знаннево-базованої економіки та соціально-орієнтованого суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у XXI ст. ЄС реалізує цілісну стратегію співробітництва у галузі освіти і навчання, яка позиціонується невід’ємною складовою комплексної розбудови європейської спільноти. Сталість вектора такого співробітництва, що забезпечено наскрізністю стратегічних пріоритетів в рамкових програмах ЕТ 2010, ЕТ 2020 та ЕТ 2030, сприяє гармонізації розвитку національних освітніх систем держав-членів та, відповідно, працює на реалізацію мети побудови суспільства та економіки знань.

Стратегічна рамка для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання у напрямі до європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030) пропонує інноваційне бачення освітнього сектора у форматі європейського освітнього простору. Європейський освітній простір варто розглядати, як систему, що взаємопов’язує усі ланки освіти держав-членів ЄС в рамках освіти впродовж життя такими наскрізними пріоритетами, як мобільність, навички, компетентності та кваліфікації, сучасні мови, цифровізація, «квадрат знань»: (освіта, дослідження, інновації та послуги суспільству), зелений перехід на засадах європейської ідентичності та цінностей. Європейський освітній простір забезпечує синергію усіх стратегічних пріоритетів діяльності з розбудови сектора освіти в рамках освіти впродовж життя.

Перспективним для подальшого дослідження наукової проблеми європейського співробітництва у галузі освіти і навчання вбачаємо осмислення можливостей та часового режиму гармонізації орієнтирів розвитку системи освіти України у період відбудови з пріоритетами Стратегічної рамки для європейського співробітництва в галузі освіти і навчання у напрямі до європейського освітнього простору та за його межами (2021–2030).

Використані джерела

- Батченко, Н.Г., Бульвінська, О.І., Локшина, О.І., Мосьпан, Н.В., Проценко, О.Б., Сисоєва, С.О. (Ред.), Соколова, І.В. (2020). Європейський простір вищої освіти: параметри якості та експертизи: навчальний посібник. Київ. <http://heqes.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%84%D0%9F%D0%92%D0%9E-%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B8-%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D1%82%D0%B0-%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B8-1.pdf>
- Верховна Рада України. (2006). Угода про партнерство і співробітництво між Україною і Європейськими Співтовариствами та їх державами-членами. Офіційний вісник України, 24, 203. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_012#Text
- Верховна Рада України. (2014). Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та європейським союзом, європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони. Офіційний вісник України, 75(1), 83. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text
- Глушко, О. (2021). Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. Науково-педагогічні студії, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>
- Локшина, О. (2018). Забезпечення якості вищої освіти в умовах європеїзації України. Continuing Professional Education: Theory And Practice (Series: Pedagogical Sciences), 3–4(56–57), 127–132. https://lib.iitta.gov.ua/713772/1/ilovepdf_com-127-132.pdf
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. Український педагогічний журнал, 3, 21–87. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30>
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О., Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. Український педагогічний журнал, 3, 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-20-32>
- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). СПД Богданова А. М. https://lib.iitta.gov.ua/5435/1/Zmist_shkilnoi_osvity.pdf
- Максименко, О.О. (2021). Децентралізація в освіті європейських країн: досвід Норвегії. Український педагогічний журнал, 4, 77–87. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-77-87>
- Пуховська, Л. (2017). Професійна освіта та інновації: досвід країн Європейського Союзу. Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка, 14, 124–132. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2017_14_18
- Шкарлет, С.М. (Ред.). (2022). Освіта України в умовах воєнного стану. Інноваційна та проєктна діяльність: Науково-методичний збірник. «Букрек». <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrayiny.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.proyektna.diyalnist.pdf>
- Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. Український педагогічний журнал, 4, 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Council of the European Union. (2001). Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf>
- Council of the European Union. (2003). Council Conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks). Official Journal, C134, 3–4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607(01))
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal, C119, 2–10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29>
- Council of the European Union. (2018). Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area. Official Journal, C195, 7–12. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&rid=6](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&rid=6)

- Council of the European Union. (2019). Council Resolution on further developing the European Education Area to support future-oriented education and training systems. *Official Journal*, C389, 1–6. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019G1118%2801%29>
- 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*, C66, 1–21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1617706323424>
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>
- European Commission. (2012). European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations. Conditions for membership. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership_en
- European Commission. (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Empty: Strengthening European Identity through Education and Culture. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN>
- European Commission. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625>
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Parliamentary Research Service. (2021). The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)
- Google Academy. (2022, September 27). European cooperation in education and training https://scholar.google.com/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=European+cooperation+in+education+and+training+&btnG=
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *Proceedings of the SHS Web of Conferences*, 104, 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004>
- Maksymenko, O. (2021). Foreign languages in school education: European and Ukrainian trends. *Education: Modern Discourses*, 4, 50–65. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-06>
- Open method of coordination. (n.d.). EUR-Lex: An official website of the European Union. Retrieved September 28, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html>
- Palaščíková, D., Koľveková, G., Palaščíková, L. (2018). Integration Processes and Cooperation of the European Union Countries in the Scope of Education and Training Policy (pp. 1139–1146). In Staničková, M., L. Melecký, E. Kovářová and K. Dvoroková (Eds.). *Proceedings of the 4th International Conference on European Integration*. Ostrava: VŠB – Technical University of Ostrava. https://is.muni.cz/publication/1418268/ICEI-2018_Proceedings.pdf#page=1140
- Pépin, Luce. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121–132. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x>
- Treaty on European Union (1992). *Official Journal*, C191, 1–112. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT>
- Tushi, B., & Rushiti, A. (2017). European cooperation on education and training: et 2020 strategy. *KNOWLEDGE – International Journal*, 16(4), 1365–1368. <http://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/4386>

References

- Batechko, N.H., Bulvinska, O.I., Lokshyna, O.I., Mospan, N.V., Protsenko, O.B., Sysoieva, S.O. (Red.), Sokolova, I.V. (2020). *Yevropeyskiy prostr vyshchoi osvity: parametry yakosti ta ekspertyzy: navchalnyi posibnyk*. Kyiv. <http://heqes.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2020/12/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0>

- %BD%D0%B8%D0%BA-%D0%84%D0%9F%D0%92%D0%9E-%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B5%D1%82%D1%80%D0%B8-%D1%8F%D0%BA%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%96-%D1%82%D0%B0-%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B8-1.pdf (in Ukrainian).
- Council of the European Union. (2001). Report from Education Council to the European Council on the Concrete Future Objectives of Education and Training Systems. <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5980-2001-INIT/en/pdf> (in English).
- Council of the European Union. (2003). Council Conclusions of 5 May 2003 on reference levels of European average performance in education and training (Benchmarks). Official Journal, C134, 3–4. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52003XG0607(01)) (in English).
- Council of the European Union. (2009). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). Official Journal, C119, 2–10. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=celex%3A52009XG0528%2801%29> (in English).
- Council of the European Union. (2018). Council conclusions on moving towards a vision of a European Education Area. Official Journal, C195, 7–12. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607\(01\)&rid=6](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018XG0607(01)&rid=6) (in English).
- Council of the European Union. (2019). Council Resolution on further developing the European Education Area to support future-oriented education and training systems. Official Journal, C389, 1–6. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32019G1118%2801%29> (in English).
- 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, C66, 1–21. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32021G0226%2801%29&qid=1617706323424> (in English).
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05> (in English).
- European Commission. (2012). European Neighbourhood Policy and Enlargement Negotiations. Conditions for membership. https://ec.europa.eu/neighbourhood-enlargement/enlargement-policy/conditions-membership_en (in English).
- European Commission. (2017). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions Empty: Strengthening European Identity through Education and Culture. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2017%3A673%3AFIN> (in English).
- European Commission. (2020). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on achieving the European Education Area by 2025. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625> (in English).
- European Council. (2000). Lisbon European Council 23 and 24 March 2000 Presidency Conclusions. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm
- European Parliamentary Research Service. (2021). The European Education Area and the 2030 strategic framework for education and training. [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI\(2021\)690630_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2021/690630/EPRS_BRI(2021)690630_EN.pdf)
- Goo(in English).gle Academy. (2022, September 27). European cooperation in education and training https://scholar.google.com/scholar?hl=uk&as_sdt=0%2C5&q=European+cooperation+in+education+and+training+&btnG= (in English).
- Hlushko, O. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: yevropeiskiy dosvid. *Naukovo-pedahohichni studii*, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2018). Zabezpechennia yakosti vyshchoi osvity v umovakh yevropeizatsii Ukrainy. *Continuing Professional Education: Theory And Practice (Series: Pedagogical Sciences)*, 3–4(56–57), 127–132. https://lib.iitta.gov.ua/713772/1/ilovepdf_com-127-132.pdf (in Ukrainian).

- Lokshyna, O. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kluchovykh kompetentnosti dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (3), 21–30. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-3-21-30> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. I. (2009). Zmist shkilnoi osvity v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu: teoriia i praktyka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.). SPD Bohdanova A. M. https://lib.iitta.gov.ua/5435/1/Zmist_shkilnoi_osvity.pdf (in Ukrainian).
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. *Proceedings of the SHS Web of Conferences*, 104, 1–11. <https://doi.org/10.1051/shsconf/202110401004> (in English).
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Maksymenko, O., Shparyk, O. (2022). Pidtrymka YeS intehratsii ditei i molodi v systemy osvity derzhav-chleniv v umovakh viiny rf proty Ukrainy: stratehichni oriientyry ta uspishni praktyky. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-20-32> (in Ukrainian).
- Maksymenko, O. (2021). Foreign languages in school education: European and Ukrainian trends. *Education: Modern Discourses*, 4, 50–65. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-06> (in English).
- Maksymenko, O.O. (2021). Detsentralizatsiia v osviti yevropeiskykh krain: dosvid Norvehii. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 77–87. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-77-87> (in Ukrainian).
- Open method of coordination. (n.d.). EUR-Lex: An official website of the European Union. Retrieved September 28, 2022, from <https://eur-lex.europa.eu/EN/legal-content/glossary/open-method-of-coordination.html> (in English).
- Palaščáková, D., Kol'voková, G., Palaščáková, L. (2018). Integration Processes and Cooperation of the European Union Countries in the Scope of Education and Training Policy (pp. 1139–1146). In Staničková, M., L. Melecký, E. Kovářová and K. Dvoroková (Eds.). *Proceedings of the 4th International Conference on European Integration*. Ostrava: VŠB – Technical University of Ostrava. https://is.muni.cz/publication/1418268/ICEI-2018_Proceedings.pdf#page=1140 (in English).
- Pépin, Luce. (2007). The History of EU Cooperation in the Field of Education and Training: how lifelong learning became a strategic objective. *European Journal of Education*, 42(1), 121–132. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00288.x> (in English).
- Pukhovska, L. (2017). Profesiina osvita ta innovatsii: dosvid krain Yevropeiskoho Soiuzu. *Naukovyi visnyk Instytutu profesiino-tekhnicnoi osvity NAPN Ukrainy. Profesiina pedahohika*, 14, 124–132. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvpto_2017_14_18 (in Ukrainian).
- Shkarlet, S.M. (Red.). (2022). *Osvita Ukrainy v umovakh voiennoho stanu. Innovatsiina ta proiektna diialnist: Naukovo-metodychnyi zbirnyk. «Bukrek»*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/serpneva-konferencia/2022/Mizhn.serp.n.ped.nauk-prakt.konferentsiya/Nauk-metod.zbirnyk-Osv.Ukrainy.v.umovakh.voyennoho.stanu-%20Innovatsiyna.ta.proyektna.diyalnist.pdf> (in Ukrainian).
- Shparyk, O. (2021). Kontseptualni zasady tsyfrovoyi transformatsii osvity: yevropeyskyi ta amerykanskyi dyskurs. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 4, 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76> (in Ukrainian).
- Treaty on European Union (1992). *Official Journal*, C191, 1–112. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:11992M/TXT> (in English).
- Tushi, B., & Rushiti, A. (2017). European cooperation on education and training: et 2020 strategy. *KNOWLEDGE – International Journal*, 16(4), 1365–1368. <http://ikm.mk/ojs/index.php/kij/article/view/4386> (in English).
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2006). Uhoda pro partnerstvo i spivrobotnytstvo mizh Ukrainoiu i Yevropeiskym Spivtovarystvamy ta yikh derzhavamy-chlenamy. *Ofitsiynyi visnyk Ukrainy*, 24, 203. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/998_012#Text (in Ukrainian).
- Verkhovna Rada Ukrainy. (2014). Uhoda pro asotsiatsiiu mizh Ukrainoiu, z odniiei storony, ta yevropeiskym soiuzom, yevropeiskym spivtovarystvom z atomnoi enerhii i yikhnyimi derzhavamy-chlenamy, z inshoi storony. *Ofitsiynyi visnyk Ukrainy*, 75(1), 83. https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011#Text (in Ukrainian).

Olena Lokshyna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Head of the Department of Comparative Education of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

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

2021–2030 EUROPEAN COOPERATION STRATEGY IN THE FIELD OF EDUCATION AND TRAINING IN AS A EUROPEAN INTEGRATION BENCHMARK FOR UKRAINIAN EDUCATION

Abstract. The article is devoted to the analysis of the EU strategic benchmarks in the field of education and training for the period 2021–2030, which is relevant in the context of Ukraine’s European integration. Ukraine’s candidate status for EU membership (2022) makes the integration of Ukrainian education into the European educational area a cross-cutting task in the context of war and reconstruction. The use of the method of analysis of key EU documents on education provided the disclosure of the content of the framework programs of European cooperation “Education and Training 2010”, “Education and Training 2020”. The author describes the updated vision of the European Education Area, the construction of which is defined as the goal of such cooperation until 2025 in the Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training towards the European Education Area and beyond (2021–2030).

The European Education Area should be seen as a system that interconnects all levels of education of the EU Member States within the framework of lifelong learning with cross-cutting priorities such as mobility, skills, competences and qualifications, modern languages, digitalization, based on European identity and values.

It is stated that the EU is implementing a comprehensive strategy of cooperation in the field of education and training, which is positioned as an integral part of the comprehensive development of the European community. The sustainability of the vector of such cooperation, which is ensured by the cross-cutting strategic priorities of the framework programs, contributes to the harmonization of the development of national educational systems of the Member States and, accordingly, works towards the goal of building a knowledge society and economy.

The conclusion was made about the importance of understanding the possibilities and timeframe for harmonizing the guidelines for the development of the Ukrainian education system during the reconstruction period with the priorities of the 2030 Strategic Framework.

Keywords: education and training; European cooperation; European educational area; European integration; EU; Ukraine.



Світлана Науменко – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: якість загальної середньої освіти; моніторинг якості освіти; міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти; тестові технології.

✉ sveta_naum@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0002-8279-4427>

Світлана Головка – кандидат історичних наук, старший дослідник, старший науковий співробітник відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: проблеми якості освіти; нормативно-правове забезпечення якості освіти; міжнародні порівняльні дослідження якості загальної середньої освіти.

✉ GolovkoS@ukr.net

ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0795-7166>



УДК 373.3/.5.014.6–047.44(4:477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-18-31>

ДІАГНОСТУВАЛЬНЕ ОЦІНЮВАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКОГО ДОСВІДУ ТА ПЕРСПЕКТИВ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ

Анотація. У статті висвітлено європейські тенденції застосування діагностувального оцінювання результатів навчання здобувачів як інструменту забезпечення якості загальної середньої освіти. З'ясовано, що воно є важливим складником освітньої системи та використовується не лише для виявлення труднощів в освітньому процесі, визначення шляхів коригування поточних результатів навчання, планування освітнього процесу конкретного закладу та учня в подальшому, а й з метою вдосконалення навчальних програм, підвищення якості навчальних посібників та підвищення професійної компетентності педагогів.

Проаналізовано завдання для діагностувальних робіт з природничих предметів та історії обов'язкової школи Латвії другого та третього рівнів (6, 9 та 11 класи). Виявлено, що провідним принципом їх добору є компетентнісна спрямованість, а формою подання – тестові завдання відкритого типу. Важливою особливістю таких завдань також є використання рисунків, графіків,

діаграм, таблиць, проблемних питань, що потребують аналізу й пошуку інформації як в сучасних пошукових системах, так і в історичних джерелах, завдань за результатами дослідів та експериментів, формулювання висновків та узагальнень.

Акцентовано увагу на особливостях трансформації форм та методів діагностувального оцінювання в умовах карантинних обмежень, спричинених пандемією COVID-19, а також можливості його використання як альтернативи шкільним випускним (централізованим) іспитам по завершенню базової середньої освіти.

Окреслено перспективи використання європейського досвіду проведення діагностувального оцінювання для освітньої системи України. Наголошено на доцільності повоєнного загальнодержавного діагностувального оцінювання з метою виявлення реального рівня результатів навчання здобувачів базової загальної середньої освіти з урахуванням особливостей освітнього процесу в умовах карантинних обмежень і воєнного стану, вироблення подальшої освітньої стратегії країни, а також щорічного державного моніторингу якості освіти як інструменту оперативного коригування освітнього процесу.

Ключові слова: якість освіти; діагностувальне оцінювання; результати навчання; європейський досвід забезпечення якості загальної середньої освіти.

Постановка проблеми. Якість освіти, зокрема й загальної середньої, є важливим показником розвитку сучасного громадянського суспільства. Відтак саме вона відображає як успіхи і здобутки кожної окремої країни, так і широкий спектр проблем, що потребують оперативного розв'язку. Одним із ключових чинників якісної освіти є забезпечення вільного доступу її здобувачів до освітніх послуг. На жаль, з об'єктивних причин в Україні цей принцип було порушено: спочатку через запровадження карантинних обмежень на тлі пандемії Covid-19, а з 24 лютого 2022 р. – через руйнування освітньої інфраструктури та вимушеного переміщення учнів і педагогів із традиційних локацій внаслідок збройної агресії.

Попри це вітчизняна освітня система продемонструвала надзвичайну стійкість й адаптивність, що дало можливість вчасно завершити 2021–2022 навчальний рік та розпочати новий. Сприяв цьому й набутий під час карантину досвід організації дистанційного та змішаного навчання. Проте в умовах воєнного стану суттєвий вплив на освітній процес мають безпекові, демографічні, психологічні чинники, які потрібно враховувати. Через війну значна частина населення нашої країни, зокрема й учні, батьки та педагоги були змушені залишити свої домівки та переїхати до безпечніших територій або й узагалі за кордон. За даними ООН, станом на 18 березня 2022 р. з України виїхало понад 3,3 млн. українців (Куницький, 2022). Причому близько 90% із них – це жінки та діти. (Згідно зі статистикою Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, станом на 19 липня 2022 р. з України виїхало понад 9,5 млн. осіб (Буряченко, 2022).) Частина дітей, які разом з батьками залишилися вдома, позбавлені звичних речей, важливих для якісного навчання, а також вимушені навчатися в режимі періодичного перебування в укриттях. При цьому ситуація постійно змінюється залежно від регіону: частина тих, хто залишився в своїх домівках, переїжджає в інші області або виїздить за кордон, інші повертаються додому.

Хоча освітній процес у закладах загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) було достатньо оперативно відновлено вже з 14 березня 2022 р., воєнний стан накладає суттєві обмеження на його провадження (В Україні поновлено освітній процес, 2022). Залежно від безпекової ситуації в конкретному регіоні Міністерство освіти і науки України (далі – МОН України) рекомендувало проводити навчання в дистанційній або змішаній формі та приєднувати до навчання тимчасово внутрішньо переміщених дітей, а також тих, які були вимушені виїхати з батьками за кордон. За кордоном, зокрема в Польщі, Німеччині та інших країнах Європи, українські учні й учениці мають можливість навчатися в ЗЗСО за місцем їхнього теперішнього перебування. У школах деяких країн було організовано окремі українські класи. Окрім цього, частина вимушено переміщених закордон дітей продовжують одночасно дистанційно навчатися у вітчизняних закладах освіти, що, безперечно, створює додаткове навантаження на учнів та супроводжується різноманітними проблемами.

З огляду на це, в сучасних умовах українські учні й учениці мають різні умови для здобуття освіти: деякі з них навчаються очно, інші – лише дистанційно, а частина дітей взагалі не навчаються, оскільки перебувають на тимчасово окупованих територіях або у зонах активних бойових дій. Ці об'єктивні чинники спричиняють зниження якості загальної середньої освіти та зумовлюють необхідність пошуку дієвих механізмів компенсації освітніх втрат. Основою для їх розроблення мають стати результати ґрунтовного дослідження та аналізу рівнів навчальних досягнень учнів. Як один із його ефективних інструментів у європейській практиці застосовують діагностувальне оцінювання. Відтак актуальним є окреслення потенціалу діагностувального оцінювання в умовах функціонування вітчизняної освітньої системи, вивчення досвіду зарубіжжя щодо його реалізації та перспектив його використання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних дослідників і дослідниць переважає підхід, згідно з яким діагностувальне оцінювання розглядається як один із етапів формувального оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти, а його метою є визначення навчальних потреб учнів та спонукання їх до самоспрямування у навчанні та співробітництві (Дементівська, 2012). О.В. Онопрієнко наголошує, що в умовах реалізації формувального оцінювання важливого значення набувають його діагностувальна, прогностична, мотиваційна, розвивальна, навчальна, коригувальна та виховна функції. При цьому саме діагностувальна функція формувального оцінювання реалізує механізми виявлення проблем щодо засвоєння змісту, запобігання їх накопичення та сприяє своєчасному коригуванню освітнього процесу (Онопрієнко, 2016, с. 39).

Н.В. Морзе, О.В. Барна та В.П. Вембер розглядають діагностику навчання як обов'язковий складник освітнього процесу, спрямований на визначення рівня досягнення поставлених цілей та тісно пов'язаний з такими функціями оцінювання результатів навчання учнів й учениць, як контрольна, навчальна, коригувальна, стимулювально-мотиваційна, розвивальна, виховна та управлінська (Морзе та ін., 2013).

Згідно із дослідженнями О.Л. Фідкевич, сучасне оцінювання – це процес безперервного моніторингу індивідуального розвитку учнів й учениць, а система оцінювання – механізм проведення діагностико-розвивальної діяльності вчителя і учнів як повноправних учасників освітнього процесу (Фідкевич, 2021, с. 51).

А.В. Гривко та Л.С. Ващенко виділяють формувальне діагностичне (діагностувальне) оцінювання – «оцінювання для навчання», метою якого є діагностування навчальних проблем та допомога педагогам у плануванні шляхів їх розв'язання (оцінювання засобами усного, письмового або тестового опитування, спрямоване на визначення особливостей навчання учнів, їхніх досягнень та прогалів з метою розроблення стратегій вдосконалення освітнього процесу), а також поточне діагностичне (діагностувальне) оцінювання, за допомогою якого визначаються попередні навчальні результати здобувачів освіти та їхні наміри щодо нового циклу навчання (Гривко & Ващенко, 2021, с. 77–80).

В.М. Чорна та Н.В. Богер наголошують, що саме діагностувальні роботи є першим і одним із найважливіших етапів формувального оцінювання, зокрема, для початкової школи, оскільки їхні результати становлять основу для визначення індивідуального плану подальшої корекційної роботи (Чорна & Богер, 2022, с. 9).

На сьогодні вітчизняними дидактами відділу початкової освіти імені О.Я. Савченко Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України під керівництвом О.В. Онопрієнко обґрунтовано та розроблено технологію діагностувального навчання (Онопрієнко, 2020). Вона передбачає здійснення діагностування освітнього процесу на початку навчального року, результати якого призначені виключно для педагога та не підлягають оприлюдненню (Онопрієнко, 2020, с. 118, 119). На практиці технологія діагностувального навчання реалізована в системі навчально-методичного забезпечення для початкової школи нового покоління (збірниках вхідних діагностувальних завдань з української мови, математики та курсу «Я досліджую світ» для 2, 3, 4 і 5 класів (Онопрієнко та ін., 2020а, 2020б, 2020с)).

Сучасні зарубіжні дослідники (Rachel Brown, Joelle Brummitt-Yale, Sherman Fraser, Danielle Leboff, Jennie Tookoian тощо), на відміну від вітчизняних учених, розглядають діагностувальне оцінювання як відносно самостійний вид оцінювання результатів навчання учнів (разом із формувальним і підсумковим оцінюванням). Так, якщо формувальне та підсумкове оцінювання проводиться для виявлення як учні засвоюють і засвоїли навчальний матеріал на сьогодні, то діагностувальне оцінювання здійснюється для виявлення попередніх знань, умінь і навичок учнів й учениць, тобто того, чого їх навчили в попередніх класах і попередні вчителі (Fraser, 2019; Tookoian, 2018).

У праці Danielle Leboff (Leboff, 2020) висвітлено значення діагностувального оцінювання як джерела об'єктивної інформації для педагога, необхідної для оцінювання розуміння учнем або ученицею матеріалу певної теми, а також проаналізовано форми його здійснення (обговорення в класі, блок-схеми, інтелект-карти тощо).

Rachel Brown у своїй роботі (Brown, 2020) під діагностувальним оцінюванням розуміє виявлення сильних сторін і потреб учнів й учениць у конкретних галузях наук (навчальних предметах), щоб вчителі могли дати вказівки щодо задоволення цих потреб у навчанні. Дослідниця виділяє п'ять складників діагностувального оцінювання: 1) універсальний скринінг (universal screening) – дослідження, яке надає вчителю коротку інформацію про всіх учнів й учениць в класі у розрізі: хто з них має низькі бали порівняно з контрольними показниками на рівні класу; 2) спостереження в класі (classroom observations) – спостереження вчителя за зусиллями і поведінкою учнів й учениць в класі; 3) якісні дані (qualitative data) – інформація (дані) вчителя про компетентності учнів й учениць та результати виконання ними завдань в класі; 4) діагностувальний (діагностичний) тест (diagnostic test), який надає детальні відомості про компетентності учнів й учениць в певній галузі (з певного навчального предмета); 5) моніторинг прогресу (progress monitoring) – щотижневі та щомісячні сумарні оцінки учнів й учениць в певній галузі (з певного навчального предмета) та в цілому (Brown, 2020).

За Sherman Fraser, діагностувальна оцінка є освітнім інструментом, а діагностувальне оцінювання – одним із видів оцінювання, яке вчителі використовують для виявлення рівня знань учнів (Fraser, 2019). Дослідник виділяє такі методи діагностувального оцінювання, як попереднє тестування поточних знань учнів й учениць, опитування в класі, написання підказок, неформальна письмова оцінка. При цьому, на думку дослідника, діагностувальний тест призначений для підвищення рівня викладання і навчання та його результати не повинні впливати на підсумкову оцінку (Fraser, 2019).

Згідно із дослідженнями Joelle Brummitt-Yale (Brummitt-Yale, 2021), діагностувальне оцінювання – форма попереднього оцінювання, яка дає змогу вчителю визначити індивідуальні сильні й слабкі сторони, знання, вміння й навички учнів й учениць до початку навчання. Його метою є діагностика труднощів та планування учителем на основі аналізу подальшого розгортання освітнього процесу. Тобто діагностувальна оцінка дозволяє педагогу отримати інформацію про знання, вміння та навички учнів й учениць до початку вивчення теми, а відтак – можливість коригувати навчання (Brummitt-Yale, 2021).

За Jennie Tookoian, діагностувальні тести є індикатором для вчителя та самих учнів рівня їхньої підготовленості до вивчення нової теми. Це допомагає вчителю спланувати цілі навчання, наступні уроки та визначити аспекти, на пояснення і вивчення яких може знадобитися більше або менше часу (Tookoian, 2018). Особливостями діагностувального оцінювання, на думку дослідниці, є здійснення на початку уроку, чверті, навчального року або періоду навчання; можливість для вчителя отримати інформацію про поточний стан результатів навчання учнів й учениць, виявити сильні й слабкі сторони у результатах навчання здобувачів освіти; результати цього оцінювання не вважаються оцінкою в традиційному розумінні та не впливають на підсумковий бал учня (Tookoian, 2018).

Отже, на думку зарубіжних дослідників, діагностувальне оцінювання доповнює формувальне оцінювання та є надзвичайно корисним як для педагогів, так і для учнів. Його результати не

мають впливати на підсумковий бал здобувачів, а використовуватися переважно для визначення тих складників освітнього процесу, що потребують більшої уваги у майбутньому. Тож воно розглядається як попереднє вхідне оцінювання.

Отже, у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників достатньо ґрунтовно висвітлено загальні підходи щодо функцій та особливостей діагностувального оцінювання як важливого складника освітнього процесу. При цьому для його широкого запровадження у вітчизняній шкільній освіті корисним буде узагальнення зарубіжного досвіду практичного використання.

Формулювання цілей статті. Мета статті – схарактеризувати організаційно-педагогічні передумови широкого запровадження діагностувального оцінювання, висвітлити зарубіжний досвід застосування діагностувального оцінювання результатів навчання здобувачів загальної середньої освіти як інструменту забезпечення її якості та окреслити перспективи його використання в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Методичних рекомендаціях щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти (Україна, 2021) (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021) прописано діагностувальну функцію оцінювання разом із формуальною як один із пріоритетів оцінювання результатів навчання учнів й учениць ЗЗСО. При цьому наголошується, що діагностувальне оцінювання «дає можливість виявити стан набутого учнями досвіду навчальної діяльності відповідно до поставлених цілей, з'ясувати передумови стану сформованості отриманих результатів, причини виникнення утруднень, скоригувати процес навчання, відстежити динаміку формування результатів навчання та спрогнозувати їх розвиток» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 1). Передбачається, що оцінювання результатів навчання учнів й учениць може здійснюватися у письмовій формі, в тому числі й за допомогою діагностувальних робіт (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 2).

Тематичні діагностувальні роботи проводяться в межах формуального оцінювання і є «засобом зворотного зв'язку щодо опанування учнями частини очікуваних/обов'язкових результатів навчання (певної теми/частини теми/кількох тем чи розділу) з метою оперативного регулювання та коригування освітнього процесу задля підвищення його ефективності» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 8). За допомогою них учитель виявляє труднощі та коригує освітній процес для їх усунення в подальшому.

Діагностувальні роботи можуть проводитися в усній (переказ, власне висловлення тощо) або письмовій (диктант, переказ тощо) формах, у формі тестових завдань (закритого і відкритого типів), практичної та графічної роботи, комбінованої роботи тощо (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 9). Результатами оцінювання тематичних діагностувальних робіт є оцінювальні судження з висновками про сформованість кожного результату навчання, який діагностується на даному етапі навчання (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 10).

Також передбачається, що перед тематичною діагностувальною роботою проводиться урок узагальнення, а після неї – обов'язково встановлюється зворотній зв'язок щодо якості учіння (Наказ Міністерства освіти і науки України № 813, 2021, с. 11).

Наявні організаційно-нормативні передумови для запровадження діагностувального оцінювання як обов'язкового складника освітнього процесу. Натомість для його ефективної практичної реалізації потрібні напрацювання конкретних механізмів й інструментів. У цьому контексті цікавим та корисним може бути досвід інших країн.

Діагностувальне оцінювання як один із трьох видів оцінювання результатів навчання учнів й учениць (разом із формуальним та підсумковим) широко застосовується в таких країнах, як Латвія, Сінгапур, Південна Корея тощо. Його першочерговим завданням є надання своєчасної допомоги здобувачам освіти у процесі навчання та педагогам у процесі викладання. За допомогою діагностувального оцінювання вчитель, зокрема, виявляє знання та вміння, які учні не засвоїли або недостатньо засвоїли, та коригує подальше вивчення предмету з метою усунення виявлених труднощів.

Зокрема, в Латвії діагностувальне оцінювання достатньо широко використовується для виявлення сильних і слабких сторін навчання здобувачів освіти та визначення необхідної для них підтримки у навчанні (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, 2019). При цьому вчитель встановлює освітні потреби учнів й учениць та планує їхню подальшу освітню траєкторію.

Зауважимо, що в ЗССО Латвії також використовується й формувальне оцінювання. Воно є постійною частиною процесу навчання та забезпечує ефективний зворотний зв'язок здобувача освіти та вчителя щодо поточної успішності в порівнянні із запланованими результатами. Підсумкове оцінювання, яке також використовується в ЗССО Латвії, проводиться наприкінці певного етапу навчання (наприклад, теми, розділу, курсу, класу, рівня освіти) для оцінювання та документування результатів навчання учнів й учениць (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, 2019).

Особливістю діагностувального оцінювання в Латвії є його організація на загальнодержавному рівні Державним контент-центром освіти (Valsts izglītības saturs centrs). Метою цього оцінювання є вдосконалення змісту загальної середньої освіти, підвищення якості навчально-методичних посібників та рівня професійної компетентності педагогів (Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu, 2019).

Оскільки в країні не має офіційного поділу на рівні (цикли) освіти, але в навчальних програмах для ЗССО предметне навчальне навантаження учнів й учениць (кількість уроків в тиждень) розподіляється на чотири рівні по три класи (1–3, 4–6, 7–9 та 10–12 класи), то діагностувальне оцінювання проводиться по завершенню першого і другого рівнів освіти (у 3 та 6 класах) у березні або квітні (Diagnosticējošie darbi 3. un 6. klasē, 2021). До 2020 р. діагностувальне оцінювання проводилося також в 11 класі (за рік до завершення здобуття загальної середньої освіти) (Atcelts diagnosticējošais darbs 11. klasei, 2020; Valsts pārbaudes darbi, 2020).

У 3 класі учні й учениці складають три діагностувальні роботи: з латвійської мови (лише здобувачі освіти національних меншин країни), мови навчання (латвійської, польської або російської) та математики; у 6 класі – чотири: з латвійської мови, мови навчання (латвійської, польської або російської), математики та природознавства (природничих наук) (Diagnosticējošie darbi 3. un 6. klasē, 2021; Valsts pārbaudes darbi, 2020). До 2020 р. в 11 класі здобувачі освіти склали дві діагностувальні роботи: з фізики та хімії (Valsts pārbaudes darbi, 2020).

Латвійський досвід використання діагностувального оцінювання вказує на його значний потенціал щодо забезпечення якості загальної середньої освіти в цілому. Так, у 2021 р., коли у зв'язку з пандемією COVID-19 і карантинними заходами були скасовані випускні (централізовані) іспити після завершення базової загальної середньої освіти, дев'ятикласники склали дві обов'язкові діагностувальні роботи (з латвійської мови та математики) (Eksāmeni 9.klases, 2021). Також ЗССО мав право організувати ще одну (додаткову) діагностувальну роботу: з іноземної мови на вибір здобувача освіти (англійської, німецької, французької тощо); з історії Латвії; з мови навчання; з природничих наук (фізика, хімія, біологія, географія).

Пандемія COVID-19 і карантинні заходи вплинули і на формат діагностувальних робіт. З 2021 р. вони розробляються Державним контент-центром освіти, а реалізуються в одному з таких форматів: очно або дистанційно (у паперовому варіанті або на комп'ютері) (Diagnosticējošo darbu paraugi 3. un 6. klasēm, 2021).

Особливістю діагностувальних робіт в Латвії є те, що вони оцінюються у відсотках, а отриманий результат не впливає на семестрову й річну оцінки учнів й учениць (Diagnosticējošie darbi 3. un 6. klasē, 2021). Вчитель використовує результати діагностувальних робіт для коригування освітнього процесу до кінця поточного навчального року та для планування майбутнього освітнього процесу, зокрема в наступному класі. Після виконання учнями діагностувальної роботи та її оцінювання вчителем, здобувачі та їхні батьки можуть ознайомитися з результатами та роботою. Також результати діагностувальних робіт використовуються Державним освітнім контент-центром Латвії з метою удосконалення навчальних програм для ЗССО, підвищення якості навчальних посібників та рівня професійної компетентності вчителів.

Усі завдання в діагностувальних роботах мають компетентнісну спрямованість та орієнтовані на практичне застосування набутих знань, умінь, навичок, власного досвіду, креативного мислення тощо. У діагностувальних роботах з природничих наук для 6 і 9 класів (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022; Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 9.klase, 2021) та з історії Латвії для 9 класу (Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021) завдання представлені тестовими завданнями закритого і відкритого типу різних форм. При цьому переважають тестові завдання відкритого типу (від 55% у діагностувальній роботі з природничих наук для 6 класу до 80% у діагностувальній роботі з історії Латвії для 9 класу) (табл. 1).

Таблиця 1*

Кількість тестових завдань за формами у діагностувальних роботах з природничих наук та історії Латвії для 6 і 9 класів

Форми тестових завдань	Діагностувальна робота з природничих наук		Діагностувальна робота з історії Латвії. 9 клас
	6 клас	9 клас	
Завдання з вибором однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів	7	5	4+1+0
Завдання з вибором кількох правильних відповідей із запропонованих варіантів	1	0	0
Завдання на встановлення відповідності («логічні пари»)	0	0	4+0+0
Завдання відкритого типу з короткою відповіддю	1	1	4+2+3
Завдання відкритого типу з довгою відповіддю	9	18	1+19+4
Загальна кількість тестових завдань	18	24	13+22+7

* Таблицю складено з використанням даних (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022; Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 9.klase, 2021; Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021).

У діагностувальних роботах з природничих наук більшість завдань для 6 класу та всі завдання для 9 класу представлено у формі, що використовується в міжнародному дослідженні PISA, постійним учасником якого Латвія є з 2003 р. Тобто, на початку завдання подається певна інформація (умова завдання), після неї – кілька тестових завдань (2–3) різних форм до цієї інформації.

У діагностувальних роботах переважають завдання відкритого типу з довгою відповіддю (учні й учениці мають обґрунтувати свою відповідь). Наприклад, пояснити яким чином (пішки, на велосипеді, машині чи літаком) краще вирушити в подорож між двома пунктами, які на карті, масштаб якої 1: 40000, розташовуються на відстані 10 см один від одного (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022, с. 3).

Також міститься багато завдань з малюнками, графіками, діаграмами, таблицями (нетекстовими елементами) (табл. 2). Наприклад, у діагностувальній роботі з природничих наук для 6 класу є тестове завдання, в якому подано таблицю температури плавлення і кипіння двох речовин, і завдання: за допомогою даних цієї таблиці обрати (з поданих чотирьох варіантів) температуру за якою дві ці речовини залишаються рідкими (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022, с. 2), завдання на розуміння учнями й ученицями графіку середньомісячної температури повітря в двох містах, діаграми одного дослідження (на виявлення знань і вмінь, які молоді люди Латвії у віці від 13 до 25 років хотіли б додатково вивчати після занять) (Diagnosticējošais

darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022, с. 4). У діагностувальній роботі з природничих наук для 9 класу міститься шкала електромагнітних хвиль та три тестових завдання до неї, серед яких: обрати один із чотирьох поданих варіантів електромагнітних хвиль, які використовуються для передачі даних в Інтернеті 5G (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 9.klase, 2021, с. 3).

Таблиця 2*

Кількість завдань з нетекстовими елементами у діагностувальних роботах з природничих наук та історії Латвії для 6 і 9 класів

Види нетекстових елементів	Діагностувальна робота з природничих наук		Діагностувальна робота з історії Латвії. 9 клас
	6 клас	9 клас	
Загальна кількість тестових завдань	18	24	13+22
Кількість завдань** із нетекстовими елементами, серед яких із:	10	24	4+22
таблицями	1	10	0+22
рисунками	2	10	1+0
фотографіями	2	0	0+22
графіками	3	7	0
діаграмами	3	0	0
картами	0	0	3+0
Відсоток завдань з нетекстовими елементами,%	56%	100%	31%+100%

* Таблицю складено з використанням даних (Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 6.klase, 2022; Diagnosticējošais darbs dabaszinībās, 9.klase, 2021; Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021).

** Деякі завдання містять по кілька різних типів нетекстових елементів.

Діагностувальна робота з історії Латвії для 9 класу, на відміну від діагностувальних робіт з природничих предметів, має свої особливості. Вона складається з трьох частин:

- у першій частині учні й учениці повинні дати відповіді (й обрати із запропонованих варіантів) на 13 тестових завдань різних форм (див. табл. 1);
- у другій частині – уважно прочитати джерела інформації, розміщені на початку завдання та виконати тестові завдання до них. У цій частині роботи на початку подано п'ять коротких авторських історичних описів, наприклад, у діагностувальній роботі 2021 р. про діяльність колгоспів в 1947–1950 рр., дві історичні фотографії і таблиця колективізації агрохолдингів у Балтійських країнах в 1947–1950 рр. та 22 тестових завдання до них (наприклад, написати як автор певного (визначеного) джерела пояснює суть поняття колгосп (Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021, с. 7); за даними кількох (визначених у завданні) джерел охарактеризувати умови праці та побуту в колгоспах (Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021, с. 8) тощо);
- у третій частині – із трьох обраних тем («Аналіз зміни території Латвії, викликаних хрестовими походами», «Аналіз того, коли і чому виникла Латвійська держава», «Аналіз того, як кожен громадянин міг брати участь у відновленні латвійської державності») обрати одну і дати відповіді на 7 тестових завдань (наприклад, написати дату, коли відбулася подія на обрану тему; написати один історичний факт, пов'язаний з обраною подією (Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē, 9.klase, 2021, с. 11) тощо.

Діагностувальні роботи з фізики та хімії для 11 класу (Diagnosticējošais darbs fizikā. 11. klase, 2020; Diagnosticējošais darbs ķīmijā. 11. klase, 2020), які проводилися до 2020 р., передбачали виконання одного експериментального завдання (наприклад, щодо вивчення залежності між тиском й об'ємом замкненої системи (з фізики), пом'якшення жорсткої води за допомогою карбонату і фосфату натрію (з хімії) тощо). Таке завдання містить опис досліду (наприклад, як за допомогою шпурка створити систему, щоб пластикову пляшку з водою можна було підвісити до рухомого кінця шприца (Diagnosticējošais darbs fizikā. 11. klase, 2020, с. 2)) та таблиці для запису результатів вимірювань і формул, за якими здійснюються відповідні розрахунки. Учні мали самостійно провести дослід за поданим алгоритмом, виміряти певні величини, записати дані в таблицю, побудувати графіки залежностей, зробити відповідні розрахунки та узагальнення, сформулювати висновки (наприклад, щодо ефективності використання карбонату натрію і фосфату натрію як пом'якшувачів води (у роботі з хімії) (Diagnosticējošais darbs ķīmijā. 11. klase, 2020), а також оцінити точність вимірювань, виявити недоліки методу дослідження та запропонувати його вдосконалення (у роботі з фізики) (Diagnosticējošais darbs fizikā. 11. klase, 2020).

Доцільно відзначити, що метою діагностувальних робіт 2021 року було не лише визначення рівня освітніх досягнень учнів й учениць ЗЗСО, а й оцінювання досягнень і недоліків дистанційного навчання упродовж 2020/2021 навчального року, що мало велике значення для вироблення механізмів його вдосконалення.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Дослідження вітчизняних та зарубіжних учених засвідчують, що діагностувальне оцінювання є важливим складником сучасного освітнього процесу. Його широке запровадження сприятиме як зростанню якості загальної середньої освіти загалом, так і усуненню недоліків у конкретних умовах, оскільки цей інструмент дає можливість оперативно виявляти рівень результатів навчання та динаміку досягнення освітніх цілей, труднощі для кожного здобувача та планувати корекційні заходи щодо їх подолання.

Для вітчизняної освіти діагностувальне оцінювання має стратегічне значення, зокрема у контексті виявлення освітніх втрат в умовах воєнного стану, руйнування освітньої інфраструктури та комунікацій, вимушеного переміщення суб'єктів освітнього процесу, нестабільності кількісного і якісного складу учнівських та вчительських колективів закладів загальної середньої освіти. З огляду на це, вже до кінця поточного навчального року було б доцільно організувати принаймні локальні, наскільки це можливо з урахуванням безпекової ситуації, діагностувальні оцінювання (на рівні окремих областей, територіальних громад, закладів освіти) з метою виявлення рівня освітніх досягнень здобувачів та основних труднощів, що ускладнюють опанування ними змісту навчання (зокрема, в аспектах дистанційного навчання).

Це дасть можливість внести корективи щодо організації освітнього процесу в наступному навчальному році та виробити механізми компенсації освітніх втрат, конкретні рекомендації щодо вдосконалення змісту та технологій навчання. Актуальним є й діагностувальне оцінювання українських учнів закордоном, які продовжують навчання дистанційно у вітчизняних закладах освіти.

Доцільним після завершення воєнного стану є здійснення діагностувального оцінювання на загальнодержавному рівні, яке дасть репрезентативні результати щодо якості освітнього процесу, що майже впродовж трьох років здійснюється переважно в дистанційному та змішаному форматі, сприятиме виробленню нової освітньої траєкторії держави в умовах євроінтеграційних процесів. З огляду на це, пріоритетним завданням уже сьогодні є розроблення інструментарію такого дослідження, визначення найоптимальніших форм, методів та способів реалізації, вироблення концепції створення та напрацювання банку завдань. Перспективними в подальшому є проведення щорічних діагностувальних оцінювань на рівнях початкової та базової загальної середньої освіти як орієнтирів для поступального розвитку шкільної вітчизняної освіти.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у подальшому ґрунтовному аналізі та висвітленні європейського досвіду застосування діагностувального оцінювання результатів здобувачів загальної середньої освіти як одного з інструментів забезпечення її якості, зокрема, у контексті

сучасних практик створення завдань для діагностувальних робіт та інтерпретації їх результатів, а також у представленні авторських діагностувальних робіт з різних навчальних предметів і висвітленні результатів їх апробації в закладах освіти України.

Використані джерела

- Буряченко О. (2022, Листопад 16). Відновлення України через діалог усіх українців світу. Об'єднавшись – зробити неможливе, всупереч усьому! *Укрінформ*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3605567-vidnovlennaukraini-cerez-dialog-usih-ukrainciv-svitu-obednavsis-zrobiti-nemozlive-vsuperec-usomu.html>.
- В Україні поновлено освітній процес у ЗЗСО після вимушених канікул. (2022, Березень 16). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/ua/news/v-ukrayini-ponovleno-osvitnij-proces-u-zzso-pislyavimushenih-kanikul>.
- Гривко, А., & Ващенко, Л. (2021). Поточне та формувальне оцінювання в базовій та старшій профільній школі. *Український педагогічний журнал*, (2), 72–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/288>.
- Дементівська, Н. П. (2012). Формуюче оцінювання в курсі з допрофільної підготовки за програмою Intel «Шлях до успіху». *Інформатика і інформаційні технології в навчальних закладах*, (2), 60–69.
- Засекіна, Т. М. (2020). Новий навчальний рік – нові орієнтири. За матеріалами доповідей на веб-конференції «Учені НАПН України – українським вчителям», 27 серпня 2020 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-1>. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/92>.
- Куницький, О. (2022, Березень 19). ООН: Понад 3,3 мільйона людей залишили Україну через війну. *DW. Made for minds*. <https://www.dw.com/uk/oon-ponad-33-miliona-liudei-zalyshyly-ukrainu-cherez-viynu/a-61186128>.
- Морзе, Н. В., Барна, О. В., & Вембер, В. П. (2013). Формувальне оцінювання: від теорії до практики. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*, (6), 45–57. <https://core.ac.uk/download/pdf/33688458.pdf>.
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 290 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо окремих питань завершення 2021/2022 навчального року» (2022, Квітень 01). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku>.
- Наказ Міністерства освіти і науки України № 813 «Про затвердження методичних рекомендацій щодо оцінювання результатів навчання учнів 1–4 класів закладів загальної середньої освіти» (2021, Липень 13). *Міністерство освіти і науки України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/60f/538/89c/60f53889c15b9988843949.pdf>.
- Онопрієнко, О. В. (2016). Формувальне оцінювання навчальних досягнень учнів: сутність і методика здійснення. *Український педагогічний журнал*, (4), 36–42. <https://lib.iitta.gov.ua/714698/>.
- Онопрієнко, О. В. (2019). Технологія конструювання інструментарію формувального оцінювання навчальних досягнень учнів першого та другого класів. *Український педагогічний журнал*, (1), 77–85. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-77-85>. <https://lib.iitta.gov.ua/715473/>.
- Онопрієнко, О. В. (2020). Реалізація технології вхідного діагностування навчання учнів у посткарантинний період. *Модернізація освітнього середовища: проблеми та перспективи: матеріали Шостої Міжнародної науково-практичної конференції, м. Умань, 08–09 жовтня 2020 року. Вісник Польсько-української науково-дослідницької лабораторії дидактики імені Я. А. Коменського*. 117–120. <https://lib.iitta.gov.ua/722342/>.
- Онопрієнко, О. В. (2021). Комплексна діагностувальна робота як нова форма контролю навчальних досягнень учнів. *IX Волошинські читання. Шкільна літературна освіта: традиції і новаторство: зб. матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України*. 44–47. <https://lib.iitta.gov.ua/728692/>.
- Онопрієнко, О. В., Петрук, О. М., & Андрусенко, І. В. (2020а). Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання: Українська мова. Математика. Я досліджую світ. 3 клас. Видавництво «Ранок». <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protesu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-3-klas-navchalnyu-posibnyk/>.

- Онопrienko, O. V., Petruk, O. M., & Andrusenko, I. V. (2020b). Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання: Українська мова. Математика. Я досліджую світ. 4 клас. Видавництво «Ранок». <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protseu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-4-klas-navchalnyu-posibnyk/>.
- Онопrienko, O. V., Petruk, O. M., & Andrusenko, I. V. (2020c). Організація освітнього процесу в початковій школі. Діагностування навченості учнів початкової школи. Вхідні діагностувальні завдання: Українська мова. Математика. Я досліджую світ. 5 клас. Видавництво «Ранок». <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protseu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-5-klas-navchalnyu-posibnyk/>.
- Фідкевич, О. Л. (2021). Особливості зворотного зв'язку як етапу формувального оцінювання в 3–4 класах початкової школи. *Навчання української мови та мов національних меншин учнів закладів загальної середньої освіти в контексті компетентнісного підходу: збірник тез Всеукраїнської наукової конференції (21 квітня 2021 р.)*. 51–53. <https://lib.iitta.gov.ua/725032/>.
- Чорна, В. М., & Богер, Н. В. (2022). Особливості формувального оцінювання в початковій школі. *Імідж сучасного педагога*, 6(201), 88–94. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-88-94](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94). <http://isp.poippp.pl.ua/article/view/248701>.
- Atcelts diagnosticējošais darbs ķīmijā 11. klasei. (2020, marts 20). *ķīmijas skolotājs*. <https://www.kimijas-sk.lv/index.php/notikumi/item/2160-atcelts-diagnosticējošais-darbs-ķīmija-11-klasei>.
- Brown, R. (2020, November 12). Diagnostic Assessment as a Tool for Identifying Learner Needs. *Illuminate Education*. <https://www.illuminateed.com/blog/2020/11/diagnostic-assessment/>.
- Brummitt-Yale, J. (2021, December 20). What is Diagnostic Assessment? – Definition & Examples. *study.com*. <https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html>.
- Diagnosticējošais darbs dabaszinībās. 9.klase. (2021). 2020./2021. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20202021-macibu-gada-uzdevumi>.
- Diagnosticējošais darbs dabaszinībās (krievu mācību valodā). 6.klase. (2022). 2021./2022. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20212022-macibu-gada-uzdevumi>.
- Diagnosticējošais darbs fizikā. 11. klase. (2020). 2018./2019. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20182019-macibu-gada-uzdevumi>.
- Diagnosticējošais darbs ķīmijā. 11. klase (2020). 2018./2019. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20182019-macibu-gada-uzdevumi>.
- Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē. 9.klase. (2021). 2020./2021. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20202021-macibu-gada-uzdevumi>.
- Diagnosticējošie darbi 3. un 6. klasē (2020./2021.m.g.). (2021, Janvāris 10). *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/diagnosticējosie-darbi-3-un-6-klase-20202021mg>.
- Diagnosticējošo darbu paraugi 3. un 6. klasēm (aizpildīšanai datorā). (2021, Janvāris 25). *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/diagnosticējoso-darbu-paraugi-3-un-6-klasem-aizpildisanai-datora>.
- Eksamēni 9.klases skolēniem ir atcelti. Mācību gads noslēgsies ar vērtējumu gadā. (2021, Marts 18). *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/eksameni-9klases-skoleniem-ir-atcelti-macibu-gads-noslegties-ar-vertejumu-gada>.
- Fraser, Sh. (2019, January 31). What Is a Diagnostic Assessment? *chron*. <https://work.chron.com/diagnostic-assessment-4165.html>.
- Leboff, D. (2020, October 26). What Engaging Assessments Look Like In Online Learning Environments. *top hat*. <https://tophat.com/blog/assessments/>.
- Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem. (2019, Septembris 3). (Ministru kabineta noteikumi, Nr. 416). *Likumi*. <https://likumi.lv/ta/id/309597>.
- Tookoian, J. (2018, August 16). What is a Diagnostic Assessment? *edulastic*. <https://edulastic.com/blog/diagnostic-assessment/>.
- Valsts pārbaudes darbi 2018./2019. m.g. (2020, jūnijs 26). *Valsts izglītības satura centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/valsts-parbaudes-darbi-20182019-mg>.

References

- Buriachenko O. (2022, Lystopad 16). Vidnovlennia Ukrainy cherez dialog usikh ukrainsiv svitu. Obiednavshys – zrobyty nemozhlyve, vsuperech usomu! *Ukrinform*. <https://www.ukrinform.ua/rubric-ato/3605567-vidnovlennia-ukraini-cerez-dialog-usih-ukrainciv-svitu-obednavsis-zrobiti-nemozlive-vsuperech-usomu.html> (in Ukrainian).
- V Ukraini ponovleno osvittinii protses u ZZSO pislia vymushenykh kanikul. (2022, Berezen 16). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/ua/news/v-ukrayini-ponovleno-osvittnij-proces-u-zzso-pislya-vimushenih-kanikul> (in Ukrainian).
- Hryvko, A., & Vashchenko, L. (2021). Potochne ta formuvalne otsiniuvannia v bazovii ta starshii profilni shkoli. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (2), 72–83. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-2-72-83>. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/288> (in Ukrainian).
- Dementiievska, N. P. (2012). Formuiuche otsiniuvannia v kursy z doprofilnoi pidhotovky za prohramoiu Intel «Shliakh do uspihku». *Informatyka i informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*, (2), 60–69 (in Ukrainian).
- Zasiekina, T. M. (2020). Novyi navchalnyi rik – novi oriientyry. Za materialamy dopovidei na veb-konferentsii «Ucheni NAPN Ukrainy – ukrainskym vchyteliem», 27 serpnia 2020 r. *Visnyk Natsionalnoi akademii pedahohichnykh nauk Ukrainy*, 2(2). <https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-2-12-1>. <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/92> (in Ukrainian).
- Kunytyskiy, O. (2022, Berezen 19). OON: Ponad 3,3 miliona liudei zalyshyly Ukrainu cherez viinu. *DW. Made for minds*. <https://www.dw.com/uk/oon-ponad-33-miliona-liudei-zalyshyly-ukrainu-cherez-viinu/a-61186128> (in Ukrainian).
- Morze, N. V., Barna, O. V., & Vember, V. P. (2013). Formuvalne otsiniuvannia: vid teorii do praktyky. *Informatyka ta informatsiini tekhnologii v navchalnykh zakladakh*, (6), 45–57. <https://core.ac.uk/download/pdf/33688458.pdf> (in Ukrainian).
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 290 «Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo okremykh pytan zavershennia 2021/2022 navchalnogo roku» (2022, Kviten 01). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-metodichnih-rekomendacij-shchodo-okremih-pitan-zavershennya-20212022-navchalnogo-roku> (in Ukrainian).
- Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy № 813 «Pro zatverdzhennia metodychnykh rekomendatsii shchodo otsiniuvannia rezultativ navchannia uchniv 1–4 klasiv zakladiv zahalnoi serednoi osvity» (2021, Lypen 13). *Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy*. <https://mon.gov.ua/storage/app/uploads/public/60f/538/89c/60f53889c15b9988843949.pdf> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V. (2016). Formuvalne otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv: sutnist i metodyka zdiisnennia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (4), 36–42. <https://lib.iitta.gov.ua/714698/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V. (2019). Tekhnologiiia konstruiuvannia instrumentarii formuvalnogo otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen uchniv pershoho ta druhoho klasiv. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, (1), 77–85. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2019-1-77-85>. <https://lib.iitta.gov.ua/715473/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V. (2020). Realizatsiia tekhnologii vkhidnogo diahnostuvannia navchennia uchniv u postkarantynnyi period. *Modernizatsiia osvitnoho seredovyshcha: problemy ta perspektyvy: materialy Shostoї Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii, m. Uman, 08–09 zhovtnia 2020 roku. Visnyk Polsko-ukrainskoi naukovo-doslidnytskoi laboratorii dydaktyky imeni Ya. A. Komenskoho*. 117–120. <https://lib.iitta.gov.ua/722342/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V. (2021). Kompleksna diahnostuvalna robota yak nova forma kontroliu navchalnykh dosiahnen uchniv. *IX Voloshynski chytannia. Shkilna literaturna osvita: tradytsii i novatorstvo: zb. materialiv vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii z nahody 95-richchia Instytutu pedahohiky NAPN Ukrainy*. 44–47. <https://lib.iitta.gov.ua/728692/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V., Petruk, O. M., & Andrusenko, I. V. (2020a). *Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannia navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia: Ukrainska mova. Matematyka. Ya doslidzhuu svit. 3 klas. Vydavnytstvo «Ranok»*. <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protsesu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-3-klas-navchalnyy-posibnyk/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V., Petruk, O. M., & Andrusenko, I. V. (2020b). *Orhanizatsiia osvitnoho protsesu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannia navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia: Ukrainska*

- mova. Matematyka. Ya doslidzhuui svit. 4 klas.* Vydavnytstvo «Ranok». <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protsehu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-4-klas-navchalnyy-posibnyk/> (in Ukrainian).
- Onopriienko, O. V., Petruk, O. M., & Andrusenko, I. V. (2020c). *Orhanizatsiia osvitnoho protsehu v pochatkovii shkoli. Diahnostuvannia navchenosti uchniv pochatkovoi shkoly. Vkhidni diahnostuvalni zavdannia: Ukrainska mova. Matematyka. Ya doslidzhuui svit. 5 klas.* Vydavnytstvo «Ranok». <https://undip.org.ua/library/orhanizatsiia-osvitnoho-protsehu-v-pochatkoviy-shkoli-diahnostuvannia-navchenosti-uchniv-pochatkovoi-shkoly-5-klas-navchalnyy-posibnyk/> (in Ukrainian).
- Fidkevych, O. L. (2021). Osoblyvosti zvorotnoho zviazku yak etapu formuvalnoho otsiniuvannia v 3–4 klasakh pochatkovoi shkoly. *Navchannia ukraïnskoi movy ta mov natsionalnykh menshyn uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v konteksti kompetentnisnoho pidkholu: zbirnyk tez Vseukraïnskoi naukovoï konferentsii (21 kvitnia 2021 r.)*. 51–53. <https://lib.iitta.gov.ua/725032/> (in Ukrainian).
- Chorna, V. M., & Boher, N. V. (2022). Osoblyvosti formuvalnoho otsiniuvannia v pochatkovii shkoli. *Imidzh suchasnoho pedahoha*, 6(201), 88–94. [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6\(201\)-88-94](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2021-6(201)-88-94). <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/248701> (in Ukrainian).
- Atcelts diagnosticējošais darbs ķīmijā 11. klasei. (2020, marts 20). *ķīmijas skolotājs*. <https://www.kimijas-sk.lv/index.php/notikumi/item/2160-atcelts-diagnosticijosais-darbs-kimija-11-klasei> (in Latvian).
- Brown, R. (2020, November 12). Diagnostic Assessment as a Tool for Identifying Learner Needs. *Illuminate Education*. <https://www.illuminateed.com/blog/2020/11/diagnostic-assessment/> (in English).
- Brummitt-Yale, J. (2021, December 20). What is Diagnostic Assessment? – Definition & Examples. *study.com*. <https://study.com/academy/lesson/what-is-diagnostic-assessment-definition-examples.html> (in English).
- Diagnosticējošais darbs dabaszinībās. 9.klase. (2021). 2020./2021. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20202021-macibu-gada-uzdevumi> (in Latvian).
- Diagnosticējošais darbs dabaszinībās (krievu mācību valodā). 6.klase. (2022). 2021./2022. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20212022-macibu-gada-uzdevumi> (in Latvian).
- Diagnosticējošais darbs fizikā. 11. klase. (2020). 2018./2019. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20182019-macibu-gada-uzdevumi> (in Latvian).
- Diagnosticējošais darbs ķīmijā. 11. klase (2020). 2018./2019. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20182019-macibu-gada-uzdevumi> (in Latvian).
- Diagnosticējošais darbs Latvijas vēsturē. 9.klase. (2021). 2020./2021. mācību gada uzdevumi. *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/20202021-macibu-gada-uzdevumi> (in Latvian).
- Diagnosticējošie darbi 3. un 6. klasē (2020./2021.m.g.). (2021, Janvāris 10). *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/diagnosticijosie-darbi-3-un-6-klase-20202021mg> (in Latvian).
- Diagnosticējošo darbu paraugi 3. un 6. klasēm (aizpildīšanai datorā). (2021, Janvāris 25). *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/diagnosticijosodarbu-paraugi-3-un-6-klasem-aizpildisanai-datora> (in Latvian).
- Eksāmeni 9.klases skolēniem ir atcelti. Mācību gads noslēgsies ar vērtējumu gadā. (2021, Marts 18). *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/jaunums/eksameni-9klases-skoleniem-ir-atcelti-macibu-gads-noslegties-ar-vertejumu-gada> (in Latvian).
- Fraser, Sh. (2019, January 31). What Is a Diagnostic Assessment? *chron*. <https://work.chron.com/diagnostic-assessment-4165.html> (in English).
- Leboff, D. (2020, October 26). What Engaging Assessments Look Like In Online Learning Environments. *top hat*. <https://tophat.com/blog/assessments/> (in English).
- Noteikumi par valsts vispārējās vidējās izglītības standartu un vispārējās vidējās izglītības programmu paraugiem. (2019, Septembris 3). (Ministru kabineta noteikumi, Nr. 416). *Likumi*. <https://likumi.lv/ta/id/309597> (in Latvian).
- Tookoian, J. (2018, August 16). What is a Diagnostic Assessment? *edulastic*. <https://edulastic.com/blog/diagnostic-assessment/> (in English).
- Valsts pārbaudes darbi 2018./2019. m.g. (2020, jūnijs 26). *Valsts izglītības satūra centrs*. <https://www.visc.gov.lv/lv/valsts-parbaudes-darbi-20182019-mg> (in Latvian).

Svitlana Naumenko, Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: quality of general secondary education; monitoring the quality of education; international comparative studies of the quality of general secondary education; test technologies.

Svitlana Holovko, Candidate of Historical Sciences (Ph.D.), Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Monitoring and Assessment of the Quality of General Secondary Education, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: problems of the quality of education; regulatory and legal provision of education quality; international comparative studies of the quality of general secondary education.

DIAGNOSTIC ASSESSMENT AS A TOOL FOR ENSURING THE QUALITY OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE CONTEXT OF EUROPEAN EXPERIENCE AND PROSPECTS FOR IMPLEMENTATION IN UKRAINE

Abstract. The article highlights the European trends in the use of diagnostic assessment of student learning outcomes as a tool to ensure the quality of general secondary education. It has been found that it is an important component of the educational system and is used not only to identify difficulties in the educational process, to determine ways to correct current learning results, to plan the educational process of a specific institution and student in the future, but also to improve educational programs, to increase the quality of educational manuals and upgrading the professional competence of teachers.

Tasks for diagnostic works on science subjects and history of Latvian compulsory school of the second and third levels (6th, 9th and 11th grades) were analyzed. It was found that the leading principle of their selection is competency orientation, and the form of submission is open-ended test tasks. An important feature of such tasks is also the use of drawings, graphs, diagrams, tables, problematic questions that require analysis and search for information both in modern search engines and in historical sources, along with tasks based on the results of researches and experiments, formulation of conclusions and generalizations.

Attention is focused on the features of the transformation of forms and methods of diagnostic assessment in the conditions of quarantine restrictions caused by the COVID-19 pandemic, as well as the possibility of its use as an alternative to school final (centralized) exams upon completion of basic secondary education.

The prospects of using the European experience of diagnostic assessment for the educational system of Ukraine are outlined. The expediency of the post-war state-wide diagnostic assessment with the aim of identifying the real level of learning outcomes of students of basic general secondary education, taking into account the peculiarities of the educational process in the conditions of quarantine restrictions and martial law, the development of the country's further educational strategy, as well as the annual state monitoring of the quality of education as a tool for operational adjustment of educational process.

Keywords: quality of education; diagnostic assessment; learning outcomes; European experience in ensuring the quality of general secondary education.



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

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

 osmaksku@ukr.net

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

УДК 373.3/5.014.5/6:005.342

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-32-44>

ІННОВАЦІЇ В УПРАВЛІННІ ШКІЛЬНОЮ ОСВІТОЮ У ГЛОБАЛІЗОВАНОМУ СВІТІ

Анотація. У статті розглянуто особливості новітніх позицій трансформування та реформування управління шкільною освітою за сучасних глобалізованих умов розвитку освіти у світі та спрямування спільних зусиль світових організацій і країн на розбудову якісної, доступної освіти для кожного у суспільстві, на сталий розвиток задля майбутнього та вдосконалення людського потенціалу і підвищення конкурентності людського капіталу задля розв'язання викликів та нагальних завдань сьогодення щодо ключових життєво важливих питань існування людства. Зосереджуючи увагу на засадничих принципах демократичного розвитку та децентралізації управління життям сучасного суспільства, питання інновацій управління шкільною освітою висвітлюється у контексті зміни сутності терміна «управління» та з позицій залучення і функціонування власне громадянського суспільства, взаємовпливовості та спільної трансформації обох, співпраці на рівні шкільної освіти як безпосередніх учасників, організаторів, зацікавлених та відповідальних осіб, а також представників територіальних громад. Проаналізовано, що формат нової рамки управління шкільною освітою складається з поєднання формального і неформального управління, партисипативного управління, управління освітою / освітнього менеджменту, школо-базованого управління / менеджменту, лідерства та автономії навчального закладу.

Представлено погляди на феномен школо-базованого менеджменту як інноваційного інструменту подальших змін процесу управління, його складові, що охоплюють комплекс завдань для спільного вирішення та вдосконалення освіти з урахуванням потреб та перспективних трансформацій школи, суспільства, держави.

Розглянуто особливості трансформування процесу управління для учасників за умов глобалізації: впровадження реформування школо-базованого менеджменту та прогностичні погляди щодо особливостей внутрішніх змін сторін і подальшого вдосконалення сутнісних характеристик.

Ключові слова: управління; шкільна освіта; школо-базований менеджмент; формальне-неформальне управління; децентралізація.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Питання управління шкільною освітою перебувають у полі осо-

бливої уваги світових організацій, світової наукової та освітньої спільноти в умовах швидкого розвитку світових ринків та розробки глобалізаційних напрямів політик державних систем, що вимагає постійного вдосконалення людського капіталу задля його конкурентності шляхом забезпечення якісної освіти у поєднанні з активністю та узгодженістю дій суспільства і держави.

Нагальна потреба безперервного вдосконалення управління шкільною освітою за реалій глобалізаційних змін акцентує питання інновацій у цьому освітньому секторі, як ключовому секторі, що власне є, створює та функціонує у своїх кордонах як модель взаємодії освіти та суспільства за участі усіх зацікавлених сторін, що у свою чергу спонукає до змін освітнє середовище та суспільство у цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Дослідження управління шкільною освітою у теоретичному та практичному напрямках є ключовим у реаліях сучасності та охоплюють документи світових організацій, праці вчених України і світу.

Світові організації, серед яких Світовий банк, ОЕСР, ЮНЕСКО, та ЄС приділяють увагу питанню управління шкільною освітою. Оскільки демократичні процеси активно заохочуються і втілюються для широко суспільного залучення до функціонування суспільно значущих галузей, освітнє управління шкільною системою, як і освітньою системою в цілому, за сучасного рівня демократизації дозволяє реєструвати та аналізувати досягнення. Водночас, важливим вважається процесуально визначати стани та перспективи розвитку, фіксувати новації та шляхи подальших удосконалень управління шкільної освіти.

ЄС у співпраці з ОЕСР координує перебіг процесу реформування та змін в управлінні системою шкільної освіти, констатує, що остання стає більш ефективною, справедливою та дієвою. Програма реалізації чітко розроблена за стратегічними напрямками та уважно контролюється. Так, спільно здійснюється послідовна робота щодо розв'язання проблемних питань держав-членів ЄС (щодо стратегій розвитку навичок, шкільних ресурсів, а також розробки реформ шкільної освіти, фінансової підтримки, розробки цілеспрямованої політичної вказівки щодо забезпечення якості через консультування «рівний рівному» та взаємодіюче навчання). Особлива увага приділяється адекватному та ефективному інвестуванню у ресурси школи, покращенню співпраці освітньої та економічної сфер задля збору даних та аналізу результативних інвестицій в освіту тощо. Вважається, що індивідуальна політична підтримка освітніх реформ держав-членів може допомогти покращити управління шкільними системами та підвищити ефективність і справедливість.

Особливо наголошується на продовженні поєднання автономності та гарантії якості. Основною тенденцією останніх років є просування децентралізації та збільшення автономії школи. Вважається, що надання школам більшої автономії щодо шкільної практики та організації або використання ними фінансових ресурсів дає їм більше можливостей адаптуватися до їхніх конкретних потреб та місцевих умов. Однак переваги цього залежать від спроможності шкіл ефективно планувати та керувати власним розвитком, а також від того, наскільки вони підзвітні батькам, місцевим громадам та органам управління освітою. Водночас результати PISA засвідчують, що шкільна автономія у поєднанні з підзвітністю веде до кращого досягнення базових навичок. Механізми забезпечення якості дуже відрізняються у Європі, але мають деякі спільні проблеми. Серед останніх, виокремлюються такі: як ставити цілі та вимірювати прогрес для систем освіти і навчання учнів; забезпечувати якість для все більш децентралізованих і багаторівневих систем освіти; заохочувати діалог та культуру довіри між зацікавленими сторонами освіти; визначити пріоритетність людських і фінансових ресурсів.

Необхідною зазначається розробка відповідних інструментів і процесів для фіксації кількісних і якісних даних, що посилять гарантію якості. Вважається, що механізми забезпечення якості повинні враховувати шкільний клімат і добробут учнів, а також розвиток компетенцій учнів. Відповідно для цього збалансованого аналізу необхідні як кількісні, так і якісні дані. Школи та місцеві зацікавлені сторони мають інвестувати у розвиток потенціалу, щоб визначити найбільш відповідні інструменти та показники, щоб відстежувати прогрес учнів та розвиток школи, а також розвивати спільне розуміння того, як інтерпретувати дані. Це має бути доповнено зовнішніми

механізмами моніторингу, такими як національні або регіональні оцінювання шкіл та/або широкомасштабні оцінки учнів. Важливим вбачається перехід від підходу «контрольного списку», зосередженого на формальному дотриманні правил і процедур, до підтримуючого підходу, зосередженого на розвитку школи, що підвищує стандарти та покращує результати навчання (European Commission, 2017).

Учені закордоння, серед яких М. Віндзіо, Р. Сакмен, К. Мартенс, здійснювали аналітичні порівняння діючих типів управління в освіті країн світу в умовах глобалізаційних процесів (Windzio et al., 2005).

Увагу школо-базованому менеджменту як шляху децентралізованого прийняття рішень у навчальних закладах шкільної освіти у своїх роботах приділяють П. Барера-Осоріо, Т. Фасіх, Х. Е. Патрінос, Л. Сантібон'єз (Barrera-Osorio et al., 2009).

Проблема учительського менеджменту є складовою системних досліджень світових організацій у контексті розвитку освітньої децентралізації. Одним з них є дослідження цього аспекту в рамках роботи Світового банку К. Гейнор (Gaunor, 1998), поряд з розглядом питання законодавчого втілення децентралізації у базовій освіті К. Флорестал та Р. Купе (Florestal & Cooper, 1997), політики та консенсусу у децентралізації освіти Е. Б. Фіске (Fiske, 1996), фінансового партнерства спільноти в освіті М. Брей (Bray, 1999) та ін.

З огляду на внутрішні виклики України та світові досягнення, вітчизняні вчені комплексно аналізують питання управління шкільною освітою, освітніх реформ та інновацій в освітньому управлінні. Так, компаративний аналіз тенденцій та трансформацій у шкільній освіті ЄС та США, у переліку питань якого увага зосереджена на децентралізаційно-централізаційному аспекті шкільної освіти, здійснили О. І. Локшина, О. З. Глушко, А. П. Джурило, С. М. Кравченко, Н. В. Нікольська, М. М. Тименко, О. М. Шпарик (Локшина та ін., 2018).

Оскільки ключовим є потреба демократичної організації суспільства, А. П. Джурило розглядає проблему управління шкільною освітою країн у контексті пошуку оптимальних шляхів розвитку управління освітніми системами (Джурило, 2015).

Вітчизняні компаративісти досліджували концептуальні ідеї управління шкільною освітою у світовому освітньому просторі, а саме:

- європейський досвід та українські перспективи щодо взаємодії школи та громади в управлінні школою (Бойченко, 2011);
- реформування управління сучасною загальною середньою освітою США (Бойченко, 2010);
- демократизація та трансформації управління початковою школою Європи (Ярова, 2013, 2016);
- зміст як порівнюваний показник та інструмент демократизації шкільної освіти країн ЄС (Локшина, 2009);
- зміст як європейський вектор трансформації шкільної освіти України у зіставленні з європейськими країнами (Lokshyna et al, 2015).

Глобалізаційні впливи на освітній простір школи аналізувала Сбруєва А. (Сбруєва, 2005), А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина, О. М. Шпарик (Локшина та ін., 2021).

Теоретичні питання методологій управління в освітній галузі розробляє Л. Калініна (Калініна, 2017).

Термінологічне поле управління в освіті висвітлюють у своїх роботах Г. Тимошко (Тимошко, 2011), В. Семяновський (Семяновський, 2018), В. Белова (Белова, 2021).

Формулювання цілей статті. Світовий попит на якісну і неперервну освіту молоді та підготовку людського потенціалу, що спонукаються активною конкуренцією та надшвидкими змінами в умовах пришвидшених процесів глобалізації, створюють нагальну потребу самоорганізації, самовідповідальності та саморегулювання демократичного суспільства, освіти та країни. Збалансування процесів взаємодії останніх широко здійснюється і готує до таких комунікацій покоління від самого початку здобуття освіти, активізуючись особливо у ланці шкільної освіти.

Означені процеси отримали широке втілення та продовжують розвиватися як феномен управління шкільною освітою суспільство-шкільна освіта-держава. Саме новачі в управлінні дозволять розвивати шкільну освіту та результативно втілювати стратегічні завдання сталого розвитку світу за умови існування активного громадянського суспільства, що підкріплюється постійною роботою у цьому напрямі організацій, вчених та дослідників. Відтак, **метою статті** є розглянути сутнісні характеристики управління шкільною освітою у сучасному глобалізованому світі.

У переліку наукових **методів**, застосованих для виокремлення особливостей проблеми, вважаємо необхідним відзначити аналіз, опис, порівняння.

Виклад основного матеріалу дослідження. Осучаснена невід’ємна складова нашого буття – управління – розглядається, вибудовується і відбувається виходячи з існуючих швидко змінних умов та перспектив глобального сталого розвитку людства на засадах рівності та партнерства для реалізації взаємодії на усіх рівнях і в усіх галузях життя спільноти в окремій країні та світі у цілому. Основними засадничими принципами у цьому процесі є демократизація, гуманізація та людиноцентризм, в координатах яких набуває подальшого втілення розвиток громадянського суспільства (UNESCO, & Vokova, 2017).

Функціонування громадянського суспільства розгортається на основі модель дій «індивідуум – група – спільнота», яка працює на розумінні, критичному мисленні і спрямована на вирішення усіх життєвих питань. Індивідуум у такій моделі активної залученості та взаємодії є частиною процесу від генерації до прийняття і реалізації рішень, контролю результатів, а також наділений відповідальністю та правом участі в управлінні практично усіх питань суспільного життя з освітою включно.

Орієнтирами спрямування діяльності освітнього поля за умови долученості громадянського суспільства як середовища змін сучасного світу, обрано рівність на демократичних засадах; доступність, досяжність якісної освіти (UNESCO, & Vokova, 2017).

Людина означена метою вирішення нагальних питань свого існування, а відтак саме людина у взаємодії всередині спільноти та суспільства визнається рушійною силою змін власного життя. Долучення людей до прийняття та реалізації рішень здійснюється через громадянське суспільство, залучення усіх зацікавлених сторін, контактування з та зі створенням місцевих організацій, які стають активними втілювачами необхідних змін. Громадянське суспільство є вагомим і відповідальним на усіх рівнях та в усіх сферах життя. Саме галузь освіти, яка є середовищем широкої взаємодії та ключовою галуззю підготовки членів цього суспільства змін, набуває пріоритетності у необхідних трансформаціях та розвитку людського капіталу протягом життя.

Спираючись на умови середовища – громадянського суспільства, шкільна освіта є етапом підготовки людини до активного входження у самостійне доросле життя, а питання управління шкільною освітою набуває нового формату функціонування школа як спільнота закладу (освітня і зацікавлена) – галузеві освітні органи – освітня спільнота країни – місцеві / суспільні організації.

Зусилля усіх освітніх рівнів та зацікавлених сторін, охоплюючи власне учасників освітнього процесу та середовища спільноти / країни, спрямовані на створення активно-діючої та багатовимірної системи розвитку людського капіталу за основними життєвими етапами та освітніми рівнями.

Управління в освіті є рушійною силою зміни суспільства у багатовимірному просторі освітніх взаємодій, яке реалізується у кількох вимірах, а саме:

- у мікрівимірі самого учня і його середовища,
- у мезовимірі навчального середовища (учні – учителі),
- у макровимірі функціонування навчального закладу у спільноті (власне заклад у навколишньому середовищі – батьки, спільнота),
- у мегавимірі активної одиниці у освіті країни (взаємодії з закладами та адміністративними установами галузі).

За аналізом питання управління в освіті ЮНЕСКО, значені зрушення у наділенні функціональними управлінськими впливами знайшли своє втілення у тлумаченні у термінологічному полі освітньої галузі ключових термінів через розширення власне сутності поняття «управління

ня» (governance). Так, загальновідоме поняття управління застосовується для сфери освіти у різних вимірах. Але управління набуває окремої особливості, оскільки суспільний характер освіти ускладнюється і переформатовується у своїх функціях за рахунок уведення складової – суспільної участі (самих учнів, батьків, учителів, зацікавлених, спільноти тощо). Освітнє управління вже є не лише системою адміністрування та менеджменту освіти країни. Термін набуває ширшого змісту, оскільки охоплює формальні та неформальні процеси, на основі яких формуються політика, визначаються пріоритети, розподіляються ресурси та впроваджуються, відслідковуються і аналізуються освітні реформи. Управління в освіті є не тільки питанням центральної влади, але й кожного рівня системи від міністерства до класу чи спільноти. Йдеться про розподіл повноважень щодо прийняття рішень на усіх рівнях (UNESCO, 2016, р. 12–13).

Формат нової рамки управління шкільною освітою складають формально-неформальне управління, партисипативне управління, управління освітою / освітній менеджмент, школо-базоване управління / менеджмент, освітня автономія.

Поєднання формального-неформального управління веде до зміни формату його функціонування та вимагає вибудови цілісної дієвої структури сталих зав'язків, механізмів та засад. Для забезпечення цього процесу використовується перелік інструментів, серед яких освітнє адміністрування, децентралізація, управління / менеджмент, школо-базоване управління / менеджмент, автономія, які є однойменними запропонованими ЮНЕСКО загальноприйнятими термінами освітньої галузі.

Для означення процесу та втілення неформальної суспільної складової в управлінні на противагу вертикальній владі використовується термін «партисипативне управління» (participative / participatory management). Він прийнятий як практика надання членам групи, наприклад працівникам компанії чи громадянам громади, можливості брати участь в ухваленні організаційних рішень, а також означає управління, засноване на участі всіх працівників організації у прийнятті управлінських рішень (Семяновський, 2018, с. 48).

В адміністративному відношенні за втілення принципу територіальної організації влади, термін партисипативного управління (participative management) дотичний до управління територіальною громадою, яка серед інших питань опікується освітою. Останній визнається перспективним та ефективним напрямом суспільної діяльності у різних напрямках (Семяновський, 2018, с. 48).

Управління освітою / освітній менеджмент (educational management) як термін пропонується тлумачити як управління у галузі освіти, академічний менеджмент, шкільне управління (UNESCO Thesaurus. (n.d.)).

Школо-базоване управління / менеджмент (school-based management / SBM) є терміном, що дозволяє позначати більшу автономію шкіл у прийнятті рішень щодо використання людських, матеріальних та фінансових ресурсів (UNESCO Thesaurus. (n.d.)).

Освітня автономія (educational autonomy) як термін означає врегулювання повноважень, наданих освітнім установам будь-якого рівня щодо певного ступеня незалежності / самоуправління в адмініструванні та укладанні програмних матеріалів (UNESCO Thesaurus. (n.d.)).

Отже, виходячи з демократичних перспектив сталого розвитку, управління шкільною освітою означено у полі термінів, що передбачають зміну відносин у межах освітньої галузі країни, розширюючи та задіюючи усіх учасників до активної співпраці на кожному рівні з певними повноваженнями. Вищезначені терміни підлягають якісній та кількісній оцінці, що уможливило проведення досліджень на предмет результатів їх втілення, які фіксуються у проектах міжнародних організацій та статистичних відомств країн європейського та північноамериканського регіонів.

Історія шкільного управління, яке базується на співпраці, децентралізації та наданні повноважень шкільній спільноті, сягає 1960 року. Школо-базований менеджмент (ШБМ) – це управлінська концепція, запропонована в Америці через невдоволення бенефіціарів послугами освітньої системи. Управління на базі школи є прийняттям її як реформи в освітній системі, децентралізацією та передачею повноважень, з метою надання більшої свободи школі з питань стратегії власного управління (Moradi et. al., 2016). (Таблиця 1.)

Таблиця 1

Історія школо-базованого менеджменту у світі

Країна	Рік	Завдання
США	1970–1980	Збільшення бюджету, розширення повноважень вчителів, примушування рад до цього сприяти управлінню школою та створенню інфраструктури для покращення навчальної ситуації учнів
Канада	1970	Збільшення внеску батьків у освіту, допомагаючи фінансова незалежність шкіл
Австралія	1970	Підвищення продуктивності за рахунок більшої незалежності акціонерів
Бразилія	1982	Підвищення продуктивності в управлінні школою, виконання більше демократичний процес вибору шкільного персоналу та підвищення батьків внесок у шкільні справи
Англія	1988	Надання більшої фінансової незалежності школам та збільшення їхньої ефективності
Гонконг, Китай	1991	Підвищення відповідальності, внесок у прийняття рішень і ефективність школи
Мексика	2001	Збільшення внеску батьків у сільські школи

Джерело: Moradi et. al., 2016, p. 192–193.

Країни європейського та північноамериканського просторів, пройшовши значний шлях демократичного перетворення суспільства, починаючи з 80-х років ХХ століття, досягли значного рівня розвитку громадянського суспільства. Останнє стає активним утіленням змін на місцях, продовжує оновлення освітнього поля, стаючи одним з інструментів та розвиваючи саме формат управління як основну рушійну силу змін та створюючи нове середовище підготовки молоді до забезпечення власного життя і відповідального ставлення в умовах нелегкої ситуації сьогодення.

Школо-базований менеджмент / управління на базі школи (school-based management) за визначенням Б. Дж. Колдвелла (Brian J. Caldwell) – це системна децентралізація повноважень і відповідальності на шкільному рівні для ухвалення рішень з важливих питань, пов'язаних із діяльністю школи, у централізовано визначених рамках цілей, напрямів діяльності / політики, навчальної програми, стандартів та підзвітності (Caldwell, 2005, с. 1).

ШБМ передбачає перелік повноважень та їх виконання, а саме: (1) бюджетні асигнування, (2) наймання і звільнення вчителів та іншого шкільного персоналу, (3) розробка навчальних програм, (4) закупівля підручників та інших навчальних матеріалів, (5) покращення інфраструктури та (6) моніторинг та оцінка продуктивності вчителя і результати навчання учнів. ШБМ загалом включає управління на основі громади та батьків. Залежно від делегованих функцій розрізняють чотири моделі, які описують різні види ШБМ, серед яких:

1. Адміністративно-контрольний ШБМ, у якому влада передана директору школи.
2. Професійно-контрольний ШБМ, у якому вчителі мають основну владу приймати рішення, щоб використовувати свої знання про школу та її учнів.
3. ШБМ під контролем громади, у якому батьки мають основну владу приймати рішення.
4. ШБМ зі збалансованим контролем, у якому повноваження щодо прийняття рішень розподіляються між батьками та вчителями.

На практиці програма ШБМ зазвичай використовує поєднання чотирьох моделей. Однак, зробивши окремі школи центром освітньої політики змін, ШБМ не припускає, що уряди будуть повністю виключені від прийняття рішень (Barrera-Osorio et al., 2009, с. 4–11).

Реформи за типом ШБМ були запроваджені в країнах із різноманітними освітніми системами (наприклад, Австралії, Канаді, Ізраїлі і Сполучені Штатах, деякі з них 30 років тому). До переліку переваг ШБМ відносять:

- більше внесків та ресурсів від батьків;
- більш ефективне використання ресурсів, тому що ті, хто приймає рішення, а саме кожна школа детально знайома зі своїми потребами;
- вища якість освіти внаслідок більш ефективного та прозорого використання ресурсів;
- більш відкрите та доброзичливе шкільне середовище, оскільки громада залучена до управління нею;
- збільшення участі всіх місцевих зацікавлених сторін у прийнятті рішень, що веде до більш колегіальних стосунків і підвищення задоволеності середовищем;
- покращення успішності студента.

Серед країн ОЕСР існує тенденція до збільшення автономії, делегування відповідальності та заохочення чуливості до місцевих потреб з метою підвищення рівня продуктивності (OECD, 2004). Більшість країн, учні яких успішно складають міжнародні тести успішності учнів, надають своїм місцевим органам влади та школам значну автономію щодо прийняття та впровадження змісту освіти, розподілу і управління ресурсами або те й інше. За кількома винятками, більшість учнів у країнах ОЕСР навчаються у школах, у яких вчителі та зацікавлені сторони відіграють певну роль у вирішенні того, які курси пропонуються та як витрачаються гроші в межах школи. Існує сильний позитивний зв'язок між шкільною автономією та успішністю учнів. Окрім того вбачається, що більша шкільна автономія не обов'язково пов'язана зі значними відмінностями в школі (Barrera-Osorio et al., 2009, с. 4–11).

Перші фіксовані результати впливовості ШБМ з'явилися наприкінці 1990-х і набирали обертів на початку 2000-х, що збігається з увагою до результатів навчання та розробкою потужної бази даних. Подальші дослідження підкреслили важливість прийняття рішень на місцевому рівні щодо навчання та підтримки навчання і викладання, особливо у сприянні персоналу розробляти і виконувати навчальний план та педагогічну програму, яка відповідає потребам учнів, враховуючи пріоритети місцевого середовища, включаючи здатність визначати потреби і контролювати результати. Вагомим у цьому зв'язку стає формування потенціалу громади задля підтримки зусиль шкіл. На макрорівні міжнародні дослідження досягнені учнів, такі як TIMSS і TIMSS-R, PISA і PISA+ підтвердили важливість балансу централізації та децентралізації, причому відносно високий рівень шкільного управління є одним із елементів децентралізації, включаючи прийняття місцевих рішень з відповідних питань з персоналом, професіоналізмом, моніторингом результатів та розбудовою підтримки громади. Саме ці складові відображають важливість інтелектуального та соціального капіталу в побудові системи самокерованих шкіл (Caldwell, 2005, с. 11).

Як зазначає Б. Колдвел, соціальний капітал означає побудову взаємодопоміжних стосунків між школою, родиною, громадою, церквою, бізнесом, промисловістю та іншими державними і приватними установами. Досвід показує, що незалежно від того, наскільки сильні були стратегічні наміри, знадобиться багато років, щоб зміна балансу централізації та децентралізації на користь останньої вплинула на результати. Одна справа – прийняти закон, який передає владу, повноваження, відповідальність та вплив з одного рівня на інший – такий зсув є зміною структури. Інша справа – нарощувати потенціал, щоб мати бажаний вплив на навчання та змінювати культуру на всіх рівнях. Важливе значення має те, що керівники шкіл повинні переконатися, що вони та їхні колеги ознайомлюються зі знаннями про передову практику покращення школи, і що створення соціального та інтелектуального капіталу лежить в основі роботи керівників у школі.

Іншою важливою складовою, за узагальненням дослідника, є вимірювання результатів успіху у впровадженні шкільного управління. Підвищена увага до вимірювання результатів є ознакою шкільної реформи у країні, незалежно від того, наскільки зосереджено увагу на

управлінні в школі. З іншого боку, зосередженість на результатах є аспектом підзвітності, який незмінно супроводжує впровадження практики. Простіше кажучи, в обмін на отримання більших повноважень для управління своїми власними справами від школи слід очікувати, що вона покаже, наскільки добре вона досягає цілей шкільної системи. Якщо зусилля спрямовані на досягнення успіху усіма учнями у будь-якій ситуації, то школи повинні мати можливість вимірювати, наскільки добре учні навчаються у будь-який момент часу, та визначати, який досвід навчання необхідний для забезпечення успіху, а потім вимірювати та звітувати про результати. Порівняльний аналіз ефективності шкіл у подібних соціально-економічних обставинах є звичайною практикою в системах, де запроваджено шкільне управління. Учителі стають вмілими в аналізі даних про успішність учнів у своїх школах і в різних школах у системах, де уведено порівняльний аналіз. У цьому відношенні фахівець у галузі освіти розвиває такі ж здібності, як і спеціаліст із охорони здоров'я, у підході, орієнтованому на результати, до своєї роботи. Результати є дуже важливими, якщо потрібно встановити зв'язок між шкільним управлінням і навчанням.

Наступним вагомим аспектом є зміна культури, яка вимагається у центрі, і має бути настільки ж потужна, як і зміна культури, яка потрібна в школах. Зміни культур у центрі та в школах тоді, як ініціатива в управлінні на базі школи, як правило, є ініціативою уряду та найвищих керівників шкільної системи, персонал центру часто чинить опір змінам, оскільки вони сприймають і дійсно відчувають втрату влади, повноважень, відповідальності та впливу. Незабаром можуть з'явитися сили, які можуть ініціювати повернення до централізації. Це не повинно відбуватися, якщо є розуміння того, що зміна може вимагати збільшення влади, повноважень, відповідальності та впливу у питаннях, пов'язаних із централізовано визначеною структурою цілей, напрямів діяльності, навчальних програм, стандартів та відповідальності. Залишається потреба надати потужну підтримку школам, і це часто найкраще зробити на регіональному або районному рівні шляхом деконцентрації та розпорощення персоналу, який не викладає у школі. Вагомим є не тільки розвиток потенціалу в центрі, щоб запроваджувати ці зміни, але і нарощування потенціалу на рівні школи. Важливим є узагальнена думка, що керівники на центральному рівні повинні глибоко розуміти природу шкільного управління та зв'язки з навчанням, які необхідні для покращення школи, усвідомлюючи, що це означає створення різних можливостей для напрямів освіти і підтримку, а не втрату статусу.

Сутнісною особливістю шкільного управління в більшості шкільних систем є децентралізація бюджету до рівня школи. Аргументом на користь децентралізації значної суми системного бюджету на шкільний рівень є те, що в школі існує унікальне поєднання потреб учнів у навчанні, що вимагає особливого поєднання ресурсів усіх видів. Більше неможливо визначити таку комбінацію в центрі, чи то для стандартного розподілу персоналу, чи то для визначення того, як гроші мають витратитися на матеріали, обладнання та послуги. Деякі шкільні системи децентралізовано на рівні школи і рішення, пов'язані з виділенням понад 90% державного бюджету на державну шкільну освіту. За таких обставин проблема полягає в розробці відповідної моделі розподілу ресурсів, яка буде розподіляти ресурси у справедливий і прозорий спосіб, гарантуючи, що школи мають «глобальний бюджет», який дає їм змогу використовувати ресурси для задоволення унікального поєднання місцевих потреб у навчанні. Реалізація цього завдання може зайняти кілька років із постійним удосконаленням на основі досвіду та змін у політиці. Модель розподілу ресурсів зазвичай враховує кількість учнів, рівень навчання, особливі освітні потреби та місце розташування школи. Важливим висновком є те, що керівники на центральному рівні повинні розвивати здатність визначати механізм розподілу, який надає ресурси школам у спосіб, що відображає унікальне поєднання потреб, яке можна виявити у різних школах. Керівники шкіл розвинули спроможність до планування бюджету, який забезпечить підтримку високопріоритетних потреб у навчанні та вирішення централізовано визначених пріоритетів. Розбудова потенціалу на місцевому рівні є ключовою темою успішного досвіду шкільного управління. Вимоги до нарощування потенціалу для вчителів

– це професійний розвиток, що стосується таких тем, як оцінка потреб, розробка навчальної програми, педагогіка на основі досліджень та постійний моніторинг. Для директорів та інших керівників на шкільному рівні ці теми також є актуальними, але важливі й інші, зокрема стратегічне лідерство, управління людськими ресурсами, розробка політики, планування, розподіл ресурсів, розбудова громад та встановлення кордонів між школами та іншими організаціями у приватному і державному секторах, які можуть підтримувати роботу шкіл, у тому числі медичних. Розвиток цих можливостей є важливим для створення того, що отримало назву «новий професіоналізм» в освіті, що базується на дослідженнях, орієнтований на дані, орієнтований на команду та керується результатами. Це стосується створення інтелектуального капіталу школи та передбачає створення, поширення і використання професійних знань, які враховують базу знань, що швидко розширюється, а також необхідність доступу до цієї бази у своєчасний і легко зрозумілий спосіб. Керівники шкіл повинні присвятити більшу частину своєї роботи розбудові потенціалу в школі і приділяти велику увагу управлінню знаннями для створення інтелектуального капіталу школи.

Враховуючи вимоги сучасності, головними рушійними силами змін у всіх галузях суспільного життя з освітою винятково визначаються запити на нові системи, здатні постійно переналаштовуватися, щоб створити нові джерела суспільної цінності. На думку вчених??? ініціали Бентлі та??? ініціали Вілдона, це означає інтерактивне поєднання різних рівнів і функцій управління, а не пошук статичного плану, який наперед визначає їх відносну вагу. Головне питання полягає не в тому, як можемо досягти точного балансу між різними шарами – центральним, регіональним та місцевим – або між різними секторами – державним, приватним та добровільним (Caldwell, 2005, с. 22). При впровадженні в правильних умовах це одна з кількох стратегій, які слід одночасно використовувати в постійно змінюваному поєднанні стратегій, які передбачають різні рівні управління в шкільній системі (Caldwell, 2005).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок.

Світові організації, вибудовуючи політику на означених позиціях рівності, якості, доступності, приймають базові документи для формування механізмів узгодження і спрямування спільних зусиль на вирішення життєвих проблем щодо підготовки суспільства та його одиниць до відповідального і самостійного функціонування в умовах сучасності.

Демократичні процеси переорієнтовують цілі та завдання навчальних закладів – шкіл, сприяючи наділенню їх, їхнього середовища та територіальних спільнот новими повноваженнями, разом з управлінськими функціями у межах повноважень та питань власної зацікавленості. Оскільки відбувається залучання суспільної складової до участі, то відбувається наділення певними повноваженнями. Повноваження делегуються відповідно до територіального принципу за схемою: центральні – регіональні – місцеві.

Питання управління шкільною освітою є ключовим, оскільки індивідуум в умовах демократичного громадянського суспільства, входячи у відповідальне життя на певному етапі, залучається до управління через вирішення власних важливих та освітніх питань у період навчання у взаємодії у спільноті.

Галузь управління освітою означена розширенням сутнісного змісту термінів для застосування в освіті через суспільну складову у системі формально-неформального сучасного управління.

Перелік ключових інноваційних інструментів реформаторських змін управління освітньою ланкою на рівні школи охоплює трансформований зміст сутності управління, децентралізацію, школо-базований менеджмент, автономію, лідерство. Їх відповідне поєднання дозволяє створити різні моделі управління формальними та неформальними процесами у поєднанні для найбільшої ефективності функціонування шкільної освіти.

Децентралізація освітніх систем вимагає узгодженості сукупного переліку функцій для кожного рівня та напрямку освіти. Відмінності будуть відкриватися у постійних, фіксованих у показниках, змінах за умов трансформації складових від рівня до рівня, від системи до системи, від країни до країни, вбираючи традиції, історію, напрацьований досвід.

Для України, яка рухається у напрямку демократизації суспільства та суспільного життя, питання інновацій та їх застосування в управлінні шкільною освітою потребує глибокого вивчення, дослідження та розробки для подальшого практичного втілення, що сприятиме трансформації не тільки освіти, але і суспільства в цілому.

Використані джерела

- Белова, В.В. (2021). *Система управління середньою освітою в Англії*. Кандидатська дисертація. НАПН України. Інститут педагогіки. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Bielova-V.V._Diss_Sept.-19-2-1.pdf
- Бойченко, К. В. (2011). Взаємодія школи та громади в управлінні школою: європейський досвід та українські перспективи. *Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць*. Полтавський державний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. Полтава. 63–68.
- Бойченко, М. А. (2010). *Тенденції реформування управління сучасною загальною середньою освітою США*. Кандидатська дисертація. Полтавський державний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка.
- Джурило, А.П., Глушко, О.З., Локшина, О.І., Маріуц, І.О., Тименко, М.М., Шпарик, О.М. (2018). *Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США*. ТОВ «КОНВІ ПРИНТ». <https://lib.iitta.gov.ua/713168/1/18-01.pdf>
- Джурило, А. П. (2015). Актуальні проблеми управління освітніми системами у зарубіжжі: централізація і децентралізація. *Український педагогічний журнал*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_4_22
- Калініна, Л. (2017). Науковий дискурс сучасних методологій організаційного механізму управління в сфері освіти. *Рідна школа*. 1–2. 8–17. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILE=&2_S21STR=rsh_2017_1-2_4
- Локшина, О. І. (2009). Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: теорія і практика (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.). СПД Богданова А. М. <https://lib.iitta.gov.ua/5435/>
- Сбруева, А. А. (2005). *Тенденції реформування середньої освіти розвинених англосовітських країн в контексті глобалізації (90-ті рр. ХХ – початок ХХІ ст.)*. Ін-т педагогіки АПН України. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427>
- Семяновський, В. М. (2018). Партисипативне управління як модель управління територіальними громадами. *Статистика України*, 1, 47–51. <http://194.44.12.92:8080/jspui/handle/123456789/3424>
- Тимошко, Г. М. (2011). Сутність поняття «управління» та «менеджмент» в педагогічній теорії і практиці. *Теорія та методика управління освітою*, 7. http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/tmuo/2011_7/13.pdf
- Ярова, О. Б. (2013). Тенденції упровадження європейського виміру у початкову освіту Євросоюзу. *Порівняльно-педагогічні студії*. 4 (18). 63–72.
- Ярова, О. Б. (2016). Школо-базований менеджмент як інструмент демократизації європейської початкової освіти. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки*. 1, 342–349.
- Barraera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., Santibáñez, L. (2009). Decentralized Decision-making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. *Directions in Development; human development*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2632>
- Bray, M. (1996). *Decentralization of Education: community financing*. World Bank. <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Background%20materials/Bray.pdf>
- European Commission. (2017, May 30). *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. School development and excellent teaching for a great start in life*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN>
- Fiske, V. E. (1996). *Decentralization of Education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-3723-8>
- Florestal, K., Cooper, R. (1997). *Decentralization of Education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-3933-8>
- Gaynor, C. (1998). *Decentralization of Education: teacher management*. World Bank. http://web.worldbank.org/archive/website002381/WEB/PDF/DID_5.PDF

- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O. (2021). *Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland*. SHS Web of Conferences; Les Ulis, Vol. 104, DOI:10.1051/shsconf/202110401004 <https://www.proquest.com/openview/d8c4c295a1ab5493e164235e27bd8009/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040545>
- Lokshyna, O.I., Shparyk, O.M., Dzhurylo, A.P. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, III (30), Issue: 59, 7–10. <https://lib.iitta.gov.ua/709999/1/The%20European%20Vector%20of%20School%20Education%20Content%20Transformations%20in%20Ukraine.pdf>
- Moradi S., Beidokht, A.A. Fathi K. (2016). Comparative Comparison of Implementing School-Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice. *International Education Studies*, Vol. 9, No. 9. 191–198. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112703.pdf>
- UNESCO Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP) (2016, January). *Changing dynamics in the governance of education: A comparative analysis of emerging issues and reforms in emerging countries*. <https://pdf4pro.com/amp/view/education-unesco-5d7613.html>
- UNESCO Thesaurus. (n.d.). Education. Retrieved August 21, 2021, from <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/mt1.20>
- UNESCO, & Bokova, I. G. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development 2009–2017*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>.
- UNESCO, International Academy of Education & Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025>
- Windzio, M., Sackmann, R., Martens, K. (2005). *Types of Governance in Education – A Quantitative Analysis (No. 25)*. Universität Bremen, Collaborative Research Center 597 – Transformations of the State, Bremen. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28275/1/501321926.PDF>

References

- Byelova, V.V. (2021). Sy`stema upravlinnya seredn`oyu osvitoyu v Angliyi. Kandy`dats`ka dy`sertaciya. NAPN Ukrainy`. Insty`tut pedagogiky`. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2021/12/Bielova-V.V._Diss_Sept-19-2-1.pdf (in Ukrainian).
- Bojchenko, K. V. (2011). Vzayemodiya shkoly` ta gromady` v upravlinni shkoloyu: yevropejs`ky`j dosvid ta ukrajin`s`ki perspekty`vy`. *Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti: zbirny`k naukovy`x prac`*. Poltav`s`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet imeni V.G. Korolenka. Poltava. 63–68. (in Ukrainian).
- Bojchenko, M. A. (2010). Tendenciya reformuvannya upravlinnya suchasnoyu zagal`noyu seredn`oyu osvitoyu SShA. Kandy`dats`ka dy`sertaciya. Poltav`s`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet im. V.G. Korolenka. (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A.P., Glushko, O.Z., Lokshy`na, O.I., Mariucz, I.O., Ty`menko, M.M., Shpary`k, O.M. (2018). Transformacijni procesy` u shkil`nij osviti krayin Yevropejs`kogo Soyuzu ta SShA. TOV «KONVI PRINT». <https://lib.iitta.gov.ua/713168/1/18-01.pdf> (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A. P. (2015). Aktual`ni problemy` upravlinnya osvitnimy` sy`stemamy` u zarubizhzi: centralizaciya i decentralizaciya. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, 4, 170–178. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2015_4_22 (in Ukrainian).
- Kalina, L. (2017). Naukovy`j dy`skurs suchasny`x metodologij organizacijnogo mexanizmu upravlinnya v sferi osvity`. *Ridna shkola*. 1–2. 8–17. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=rsh_2017_1-2_4 (in Ukrainian).
- Lokshy`na, O. I. (2009). Zmist shkil`noyi osvity` v krayinax Yevropejs`kogo Soyuzu: teoriya i prakty`ka (druga polovyna XX – pochatok XXI st.). SPD Bogdanova A.M. <https://lib.iitta.gov.ua/5435/> (in Ukrainian).
- Sbruyeva, A. A. (2005). Tendenciya reformuvannya seredn`oyi osvity` rozvy`nny`x anglovmovny`x krayin v konteksti globalizaciyi (90-ti rr. XX – pochatok XXI st.). In-t pedagogiky` APN Ukrainy`. <http://repository.sspu.sumy.ua/handle/123456789/427> (in Ukrainian).

- Semyanovs`ky`j, V. M. (2018). Party`sy`paty`vne upravlinnya yak model` upravlinnya tery`torial`ny`my` gromadamy`. *Staty`sty`ka Ukrayiny*, 1, 47–51. <http://194.44.12.92:8080/jspui/handle/123456789/3424> (in Ukrainian).
- Ty`mshko, G. M. (2011). Sutnist` ponyattya «upravlinnya» ta «menedzhment» v pedagogichnij teorii i prakty`ci. *Teoriya ta metody`ka upravlinnya osvityu*, 7. http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ttmuo/2011_7/13.pdf (in Ukrainian).
- Yarova, O. B. (2013). Tendenciya uprovadzhenya yevropejs`kogo vy`miru u pochatkovu osvitu Yevrosoyuzu. *Porivnyal`no-pedagogichni studiyi*. 4 (18). 63–72. (in Ukrainian).
- Yarova, O. B. (2016). Shkolo-bazovany`j menedzhment yak instrument demokraty`zacyi yevropejs`koyi pochatkovoyi osvity`. *Naukovi zapy`sky` Berdyans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`*. 1, 342–349. (in Ukrainian).
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T., Patrinos, H. A., Santibáñez, L. (2009). Decentralized Decision-making in Schools: The Theory and Evidence on School-based Management. *Directions in Development; human development*. World Bank. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/2632> (in English).
- Bray, M. (1996). *Decentralization of Education: community financing*. World Bank. <http://www1.worldbank.org/publicsector/decentralization/Feb2004Course/Background%20materials/Bray.pdf> (in English).
- European Commission. (2017, May 30). *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. School development and excellent teaching for a great start in life*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1496304694958&uri=COM:2017:248:FIN> (in English).
- Fiske, B. E. (1996). *Decentralization of Education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-3723-8> (in English).
- Florestal, K., Cooper, R. (1997). *Decentralization of Education*. World Bank. <https://doi.org/10.1596/0-8213-3933-8> (in English).
- Gaynor, C. (1998). *Decentralization of Education: teacher management*. World Bank. http://web.worldbank.org/archive/website00238I/WEB/PDF/DID_5.PDF (in English).
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O. (2021). *Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland*. SHS Web of Conferences; Les Ulis, Vol. 104, DOI:10.1051/shsconf/202110401004 <https://www.proquest.com/openview/d8c4c295a1ab5493e164235e27bd8009/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040545> (in English).
- Lokshyna, O.I., Shparyk, O.M., Dzhurylo, A.P. (2015). The European Vector of School Education Content Transformations in Ukraine Science and Education a New Dimension. *Pedagogy and Psychology*, III (30), Issue: 59, 7–10. <https://lib.iitta.gov.ua/709999/1/The%20European%20Vector%20of%20School%20Education%20Content%20Transformations%20in%20Ukraine.pdf> (in English).
- Moradi S., Beidokht, A.A. Fathi K. (2016). Comparative Comparison of Implementing School-Based Management in Developed Countries in the Historical Context: From Theory to Practice. *International Education Studies*, Vol. 9, No. 9. 191–198. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1112703.pdf> (in English).
- UNESCO Education Sector Division for Policies and Lifelong Learning Systems (ED/PLS) Section of Education Policy (ED/PLS/EDP) (2016, January). *Changing dynamics in the governance of education: A comparative analysis of emerging issues and reforms in emerging countries*. <https://pdf4pro.com/amp/view/education-unesco-5d7613.html> (in English).
- UNESCO Thesaurus. (n.d.). Education. Retrieved August 21, 2021, from <http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/en/page/mt1.20> (in English).
- UNESCO, & Bokova, I. G. (2017). *UNESCO moving forward the 2030 agenda for sustainable development 2009–2017*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247785>. (in English).
- UNESCO, International Academy of Education & Caldwell, B. J. (2005). *School based management*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000141025> (in English).
- Windzio, M., Sackmann, R., Martens, K. (2005). *Types of Governance in Education – A Quantitative Analysis (No. 25)*. Universität Bremen, Collaborative Research Center 597 – Transformations of the State, Bremen. <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28275/1/501321926.PDF> (in English).

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

Research interests: *theory and practice of reforming of school education management; innovations and trends of the general secondary education management in the countries of Europe and North America.*

INNOVATIONS IN THE MANAGEMENT OF SCHOOL EDUCATION IN THE GLOBALIZED WORLD

Abstract. The article is devoted to the features of the new positions of the transformation and reform of school education management under the contemporary globalized conditions of education development in the world and the direction of joint efforts of the world organizations and countries to build high-quality, accessible, equal education for everyone in a society aimed at the sustainable development for the future and improvement of human potential and increasing the competitiveness of human capital in order to solve the challenges and urgent tasks of today regarding the vital issues of humanity's existence. Focusing attention on the basic principles of democratic development and decentralization of management of the life of modern society, the issue of innovations in school education management is highlighted in the context of changing the essence of the term "management" and from the point of the involvement and functioning of the civil society itself, the mutual influence and joint transformation of both, cooperation at the level of school education as direct participants, organizers, interested and responsible persons, as well as territorially affiliated. It is analyzed that the format of the new school education management framework consists of a combination of formal and informal management, participatory management, education management / educational management, school-based management, leadership and autonomy of the educational institution.

The views on the phenomenon of school-based management as an innovative tool for the further changes in the management process, its components, encompassing a set of tasks for the joint solution and improvement of education, taking into account the needs and perspective transformations of the school, society, state are presented.

The peculiarities of the transformation of the management process for the participants under the conditions of globalization from the introduction of school-based management reform and prognostic views regarding the peculiarities of the internal changes of the parties and the further improvement of essential characteristics are considered.

The list of scientific methods used to identify the peculiarities of the issue includes analysis, description, and comparison.

Keywords: management; school education; school-based management; formal-informal management; decentralization.



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

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

✉ glushko.oks74@gmail.com

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

УДК 37.014.3:061.1ЄС

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-45-58>

СТРАТЕГІЧНИЙ ТА ЗАКОНОДАВЧИЙ РІВНІ РЕФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ОСВИТИ НА КОМПЕТЕНТІСНИХ ЗАСАДАХ У КРАЇНАХ ЄС

Анотація. У статті наведено огляд стратегічних та законодавчих принципів реформування змісту шкільної освіти у країнах ЄС, оновлення змісту навчальних програм на компетентнісних засадах, зроблено акцент на розвитку цифрової компетентності як ключової в учнів закладів загальної середньої освіти на сучасному етапі. На основі аналізу європейських стратегічних документів Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя (2018), Європейського плану навичок для конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (2020), Плану дій з цифрової освіти 2021–2027 (2020), Цифровий компас: європейський шлях до цифрового десятиліття (2021) було виявлено та охарактеризовано сутність трансформацій, що мали місце в освіті держав-членів ЄС, наголошено на необхідності підвищення рівня цифрових навичок для кожного європейця.

У статті уточнюються значення термінів *ключові компетентності*, *навички*, *трансверсальні компетентності*. Обґрунтовано важливість формування та розвитку ключових і трансверсальних компетентностей в учнів для успішного професійного розвитку в майбутньому.

Розкрито компетентнісні засади модернізації змісту освіти в державах-членах ЄС. З'ясовано, що більшість країн ЄС, одним із пріоритетів освітньої політики визначають розвиток ключових компетентностей. Підкреслюється, що країни ЄС перебувають на різних етапах впровадження ключових компетентностей у навчальні програми/плани шкільної освіти, проте завдяки реформуванню змісту і застосуванню міждисциплінарного підходу, цей процес значно активізувався. З'ясовано, що формування трансверсальних компетентностей в учнів, у тому числі, сприяє розвитку предметних компетентностей. Зроблено висновок, що в умовах реформування європейської шкільної освіти саме компетентнісна парадигма формує інноваційний погляд на освіту, сприяє забезпеченню якісної та ефективної освіти.

Ключові слова: Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя; Європейський Союз; загальна середня освіта; зміст освіти; ключові компетентності; навички; трансверсальні компетентності.

Постановка проблеми. Світові виклики, перед якими постало людство, спонукають до глибокого переосмислення й пошуків шляхів виходу з кризи. У центрі дискусії постають питання щодо переоцінки знань, умінь, навичок і ставлення, що необхідні учням для успіху та самореалізації у сьогоденні і в майбутньому. В умовах переходу до «зеленої» та цифрової економіки, освіта є головною рушійною силою, яка дозволить Європі бути конкурентоспроможною та інноваційною, активно застосовуючи нові технології. Кожна людина має право на якісну та інклюзивну освіту, професійну підготовку та навчання протягом усього життя, щоб підтримувати та набувати відповідних компетентностей і навичок, які дають змогу бути активним членом суспільства, відповідальним громадянином, успішним у професійній діяльності.

Сьогодні відбувається процес модернізації української освітньої системи, де компетентнісна парадигма освіти займає ключове місце. Він, насамперед реалізується через оновлення освітнього законодавства, – «Нова українська школа» (2016), Закон України «Про освіту» (2017), державні стандарти початкової і базової середньої освіти (2018, 2020), тощо. Тому проблема структуризації змісту шкільної освіти, визначення функції кожної освітньої галузі та навчального предмета, компетентності, навички, цінності та досягнення, котрими повинні оволодіти учні, набувають пріоритетного значення.

Відтак, сформульовані стратегічні цілі розвитку сектора освіти в ЄС, зокрема трансформація на компетентнісні засади, синхронізуються із тенденціями розвитку освіти в Україні. В умовах оновлення змісту базової середньої освіти та переходу від знаннєвої до компетентнісної парадигми освіти, надзвичайно актуальним є осмислення теорії та освітніх практик, що застосовуються у зарубіжжі з досліджуваної проблеми.

У зв'язку з цим актуалізується потреба системного аналізу процесу модернізації освіти у державах-членах ЄС на компетентнісних засадах, зокрема автор зосереджує увагу лише на тих викликах та новаціях, які стосуються оновлення змісту шкільної освіти. Водночас, враховуючи сьогоденні трансформаційні зміни, пов'язані з переходом на цифрову економіку й важливість для кожного європейця володіння цифровими навичками, загострилася проблема ефективного формування цифрової компетентності в учасників освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти розвитку освіти на компетентнісних засадах є предметом наукових розвідок як вітчизняних, так і зарубіжних фахівців. Теоретичні питання змісту навчальної програми, становлення та розвиток ідеї компетентності в освіті, проблема ключових і наскрізних компетентностей у міжнародному вимірі, підходи щодо їх імплементації у зміст шкільної освіти, запровадження цифрових компетентностей і навичок у шкільну практику є предметом досліджень таких зарубіжних фахівців, як Дж. Барбусас (Barbousas, 2021), М. Баррет (Barrett, 2018, 2021), М. Стівенсон (OECD, 2018), Г. Феллон (Falloon, 2020), Н. Фрізен (Friesen, 2018), А. Шлейхер (Schleiche, 2019) та ін.

Розкриттю теоретичних положень та практиці реалізації компетентнісного підходу в Україні та зарубіжжі присвячено праці таких вітчизняних науковців, як В. Биков, О. Спірін, О. Пінчук (Биков, Спірін, Пінчук, 2020), Н. Бібик (Бібик, 2004), А. Джурило, О. Глушко, О. Шпарик (Dzhurylo, Hlushko, & Shparuk, 2021; Глушко, 2021), В. Кремень, Л. Гриневич, В. Луговий, & Ж. Таланова (Кремень, Гриневич, Луговий & Таланова, 2021), О. Локшина (Локшина, 2019), О. Овчарук (Овчарук, 2020), О. Пометун, Н. Гупан (Пометун & Гупан 2019), В. Редько (Редько, 2019).

У працях О. Ляшенко, О. Топузова аналізуються процеси оновлення і структуривання змісту базової середньої освіти в Україні. Розкрито компетентнісні засади модернізації змісту освіти, висвітлено проблеми упровадження компетентнісного орієнтованого навчання, особливості формування в учнів ключових і предметних компетентностей (Liashenko, 2019; Ляшенко & Топузов, 2021).

Авторським колективом А. Джурило, О. Глушко, О. Шпарик проаналізовано поняття «м'яких навичок», а також підходи до формування та розвитку «м'яких навичок» у школах ЄС. Підкреслюється, що в умовах сьогодення, формування та розвиток м'яких навичок в учнів загальноосвітніх шкіл мають за мету сприяти розкриттю особистісного потенціалу кожного та

успішно реалізувати себе в професії у майбутньому (Dzhurylo, Hlushko, & Shparyk, 2021). Праці вищезазначених учених, а також стратегічні та законодавчі документи щодо розвитку освіти на компетентнісних засадах у країнах ЄС, стали підґрунтям для визначення та окреслення перспектив досліджуваної проблеми.

Метою дослідження є окреслення стратегічних та законодавчих засад реформування змісту шкільної освіти в умовах компетентнісної парадигми навчання в країнах ЄС.

Виклад основного матеріалу. Європейський Парламент і Рада ЄС 22 травня 2018 р. схвалили оновлену *Європейську довідкову рамку ключових компетентностей для навчання впродовж життя (A European Reference Framework on Key Competences for Lifelong Learning, 2018)*. В оновленій рамці подано визначення поняття «ключових компетентностей» як таких, які потрібні всім індивідуумам для особистісної реалізації та розвитку, працевлаштування, соціальної інтеграції, сталого способу життя, успішного життя в мирних суспільствах, ведення здорового способу життя та активного громадянства. Усі ключові компетентності вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них сприяє розвитку та самореалізації особистості, її успішному життю в суспільстві. У документі задекларовано загальні принципи щодо розуміння ключових компетентностей, необхідних сьогодні та в майбутньому для подальшого соціально-економічного розвитку європейських суспільств, оновлено перелік ключових компетентностей та умінь (Council of the European Union, 2018).

Оновлений варіант Європейської довідкової рамки ключових компетентностей для навчання впродовж життя в редакції 2018 р., вказує на нові вимоги та потреби Європи. Важливим пріоритетом освітньої політики є посилення розвитку наскрізних навичок і ключових компетентностей на різних освітніх рівнях, у тому числі на рівні неформального та інформального навчання. Не менш важливим акцентом є те, що ключові компетентності необхідно розвивати постійно впродовж життя, починаючи з раннього дитинства. Отже, навчання впродовж життя – це перспективний шлях вдосконалення навичок і компетентностей кожної людини, підвищення її кваліфікації та перекваліфікації. Щоб досягти професійного успіху, залишатися конкурентоспроможними на ринку праці, працівники повинні будуть постійно отримувати нові навички, що вимагатиме від них гнучкості, креативності, позитивного ставлення до навчання протягом життя. Освіта в цьому контексті повинна стати ключовою рушійною силою для досягнення стійкого відновлення і подальшого інтенсивного розвитку, спрямованого на перехід до цифрової економіки та суспільства.

На думку європейських освітніх експертів (С. Діллон, М. Стівенсон, А. Шлейхер), навички є частиною цілісної концепції компетентності. Навички – це вміння використовувати свої знання для досягнення мети. Зasadничою характеристикою поняття «навички» є те, що вони мають розвиватися поступово й набуваються людиною у процесі практики (OECD, 2019a; OECD, 2019b; Schleiche, 2019 Mai 27). Наразі навички відносяться до конкретних набутих умінь, які різноманітні за складністю. Розрізняють тверді та м'які навички.

Нині, стратегічним завданням перед Європою стає підвищення рівня цифрових навичок у кожного європейця. Сильна цифрова економіка, з громадянами, які володіють цифровими навичками, – є важливою умовою для активного розвитку інновацій у всіх сферах життя, економічного зростання, збільшення робочих місць і, як наслідок, європейської конкурентоспроможності у глобальному світі. У 2020 р. Європейська комісія опублікувала *Європейський план навичок для конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості (European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience, 2020)*, у якому визначено цілі і план дій щодо цифрової освіти. Зокрема, передбачено забезпечити належний рівень і відсоток володіння цифровими навичками, відповідно 70% дорослих повинні мати базові цифрові навички до 2025 р. Зусилля також мають бути спрямовані на зниження кількості 13–14-річних дітей, які погано володіють комп'ютерами та не мають цифрової грамотності, з 30% у 2019 р. до 15% у 2030 році (European Commission, 2020). Окрім того, одним із пріоритетів, відповідно до запропонованого плану, є забезпечення рівного доступу для кожного щодо підвищення кваліфікації та перекваліфікації.

Для посилення конкурентоспроможності, покращення кожним європейцем власних навичок, забезпечення соціальної справедливості, в умовах переходу до зеленої та цифрової економіки, були визначені 12 дій, а саме:

1. Пакт про навички.
2. Зміцнення навичок інтелекту (розвиток штучного інтелекту).
3. Підтримка ЄС стратегічних національних заходів з підвищення кваліфікації.
4. Пропозиція щодо рекомендації Ради із професійної освіти та навчання конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості.
5. Розгортання ініціативи європейських університетів щодо підвищення кваліфікації вчених.
6. Навички з підтримки переходу до зеленої та цифрової ери.
7. Збільшення рівня випускників STEM освіти, розвиток підприємницьких та трансверсальних (наскрізних) навичок¹.
8. Навички для життя.
9. Ініціатива щодо індивідуальних облікових записів навчання для підтримки навчання дослих людей.
10. Європейський підхід до мікрокредитів.
11. Нова платформа Europass.
12. Удосконалення структури щодо покращення можливостей інвестицій держав-членів, в тому числі і приватних інвестицій, у кваліфікацію, навички (European Commission, 2020, р. 1).

План дій Європейської комісії з цифрової освіти і навичок визнає ключову роль, яку можуть відігравати цифрові технології у навчанні та навчанні впродовж життя, незалежно від кордонів, мови та віку. На сьогодні багато проектів, підтриманих програмою Еразмус +, є конкретними прикладами цього плану, який має на меті допомогти підготувати Європу до цифрової ери. На оновленні програми Erasmus виділено фінансування із бюджетом у 26 мільярдів євро (European Commission, 2020, р. 2).

Наразі, в контексті нашого дослідження, окремо зупинимося на рекомендації щодо розвитку трансверсальних (наскрізних) навичок. У баченні ЮНЕСКО, ці навички користуються все більшим попитом в учнів, вони допомагають успішно адаптуватися до змін і вести змістовне та продуктивне життя. Трансверсальні компетентності стосуються шести сфер, а саме:

- критичне та інноваційне мислення;
- інтер-персональні навички (наприклад, презентаційні та комунікаційні навички, організаційні навички, робота в команді та співпраця тощо);
- інтра-особистісні навички (наприклад, самодисципліна, ентузіазм, наполегливість, самомотивація тощо);
- глобальне громадянство (наприклад, толерантність, відкритість, повага до різноманітності, міжкультурне розуміння, повага до навколишнього середовища тощо);
- медіа та інформаційна грамотність, така як здатність знаходити інформацію та отримувати доступ до неї за допомогою ІКТ, а також аналізувати й оцінювати медіаконтент, етичне використання ІКТ;
- інші, охоплювали такі компетентності і навички, як фізичне здоров'я або релігійні цінності, які можуть не входити не в одну із інших областей. (UNESCO, 2016). Отже, прогнозований перехід ЄС до ресурсоефективної, цифрової та кліматично нейтральної економіки, із активним застосуванням штучного інтелекту, вимагатиме від європейців кардинальних змін у наборі навичок і компетентностей, які необхідні кожному у майбутньому для розкриття власного потенціалу й подальшого успішного розвитку суспільства.

1) Трансверсальні компетентності (або навички) – це навички, які зазвичай розглядаються як навички, конкретно не пов'язані з певною роботою, завданням, академічною дисципліною чи галуззю знань, але такі, що їх можна використовувати в різноманітних ситуаціях і робочих умовах (наприклад, організаційні навички) (IBE2013).

Наступний стратегічний документ, який був прийнятий на рівні ЄС 30 вересня, 2020 р., **План дій з цифрової освіти (2021–2027)**, (The Digital Education Action Plan (2021–2027)). Він визнає спільне бачення розвитку цифрової освіти в Європі, спрямований на шляхи адаптації систем освіти держав-членів до цифрової епохи. Серед важливих пріоритетів визначено підвищення цифрових навичок і компетентностей для подальшої цифрової трансформації. Зокрема, у ньому наголошено на важливості розвитку базових цифрових навичок та компетентностей з раннього віку (European Commission, 2021a).

У документі **2030 Цифровий компас: європейський шлях до цифрового десятиліття, 2021** (2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade, Brussels, 2021) були викладені цифрові амбіції ЄС на 2030 р., означений майбутній шлях щодо цифрової трансформації ЄС, створення системи моніторингу та окреслені ключові віхи та засоби досягнення цих амбіцій. Особливий акцент зроблений на розвитку європейських хмарних технологій, розвиткові штучного інтелекту, сприянню широкому застосуванню цифрових технологій і навичок у суспільному житті. Базові цифрові навички для всіх громадян і можливість набутти нових спеціалізованих цифрових навичок для професійної діяльності є передумовою для активної участі в цифровому десятилітті (European Commission, 2021b, p. 4). Рівний доступ до освіти, що дозволяє набутти базових цифрових навичок, має бути правом для всіх громадян ЄС, а навчання протягом усього життя має стати реальністю. Отже, тільки надання громадянам належних навичок дозволить їм працювати ефективніше та використовувати переваги передових технологій та інновацій.

Прийнята за останні роки в ЄС ціла низка стратегічних документів, направлена на підвищення якості освіти, сприяє цифровій трансформації систем освіти держав-членів, серед іншого визначає, що кожному європейцю необхідно володіти базовими цифровими навичками, акцентовано на важливості рівного доступу до цифрової освіти й інноваційних цифрових технологій, акцентує на важливості покращення рівня надання цифрових навичок і компетентностей у сфері освіти і навчання. Окрім розвитку ключових компетентностей, посилюється увага до розвитку трансверсальних компетентностей і навичок в учнів, з орієнтацією на їхні здібності, інтереси та потреби.

В умовах реформування європейської шкільної освіти саме компетентнісна парадигма формує інноваційний погляд на освіту, реалізує дитиноцентристський підхід до організації навчання. Наразі одним із пріоритетів освітньої політики в країнах ЄС є посилення ключових компетентностей шляхом адаптації навчальних планів/програм навчання та нормативних актів відповідно до швидких змін на ринку праці та запитам суспільства. Існують різні стратегії щодо реалізації компетентнісного підходу в систему шкільної освіти, затверджені на законодавчому рівні країн-членів ЄС. Це, зокрема, інтеграція ключових компетентностей у зміст навчальних програм шкіл. Такі навчальні програми, розробляються навколо набору ключових компетентностей, які можуть бути міжпредметними та / або предметно-залежними. Більшість європейських країн досягли значного прогресу у запровадженні ключових компетентностей у зміст національних навчальних планів, проте цей процес потребує подальшого розвитку та удосконалення й активного залучення всіх зацікавлених сторін (OECD, 2018). Подальший активний поступ у цьому процесі має сприяти підвищенню якості та ефективності освіти, саморозвитку особистості та досягненню результатів у професійній сфері.

Переважна більшість країн ЄС, надають перевагу стратегії розвитку частини ключових компетентностей (Європейська Довідкова Рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя, (2018)). Зокрема, це такі ключові компетентності, як володіння рідною мовою, багатомовна компетентність, математична компетентність, цифрова компетентність, громадянська компетентність. Деякі країни, наприклад Польща у національній освітній стратегії, наголосили на необхідності імплементації всіх ключових компетентностей, визначених у Європейській довідковій рамці (Джурило та ін., 2018; Глушко, 2019).

Є країни, зокрема Фінляндія, Латвія, де стратегія розвитку освіти передбачає формування в учнів трансверсальних компетентностей та навичок. У Фінляндії базовий національний навчальний план містить предмети, визначені Законом про базову освіту (the Basic Education Act)

для всіх класів. Основними предметами, що викладаються в школі, відповідно до Національної базової освітньої програми є: 1) рідна мова та література; 2) друга національна мова; 3) іноземні мови; 4) математика; 5) екологічні дослідження; 6) біологія; 7) географія; 8) фізика; 9) хімія; 10) оздоровча освіта; 11) релігія; 12) етика; 13) історія; 14) суспільствознавство; 15) музика; 16) візуальне мистецтво; 17) ремесла; 18) фізична культура; 19) економіка домогосподарства; 20) консультування (Eurydice, 2022).

Як бачимо, у Фінляндії навчальна програма організована за предметами, кожен із яких передбачає набуття певних компетентностей. Національна навчальна програма забезпечує єдину основу для місцевих навчальних програм, таким чином підвищуючи рівність в освіті по всій країні. Одне з правил: національний базовий навчальний план залишає простір для місцевих варіацій, і тому школи та вчителі мають велику свободу у розробці власних навчальних програм. Навчальні програми кожного муніципалітету та школи більш детально регулюють навчання та шкільну роботу, враховуючи місцеві потреби, особливості та перспективи.

Наразі, навчальний курикулум можна визначити як «суму досвідів», компетентностей (знання, цінності, ставлення, навички, уміння), яких набувають учні в освітньому закладі. Навчальний курикулум, орієнтований на компетентності, а отже на досягнення цілей, передбачає застосування предметних і/або міждисциплінарних компетентностей. Як правило, навчальна програма (курикулум) описує, ті навички, а саме що «учень зможе зробити» наприкінці навчального циклу в рамках одного предмета або навчального напрямку, які були набуті компетентності (Рада Європи, 2018).

Ключовою рисою національної культури освіти у Фінляндії є забезпечення рівних можливостей для всіх. Застосовуються індивідуальні заходи підтримки, які забезпечують та гарантують кожному учневі можливість повністю розкрити свій потенціал. Відмінності між школами невеликі, а якість викладання висока по всій країні. Метою навчальної програми є уможливлення реформи шкільної освіти, що покращить якість та ефективність процесу навчання та, відповідно, покращить результати навчання. Найважливішим механізмом забезпечення якості є самооцінювання, яке здійснюють самі заклади освіти.

Національну навчальну програму для базової освіти Фінляндії було оновлено у 2014 р. Роботу на національному рівні проводила Фінська національна рада освіти (The Finnish National Board of Education), Національне агентство освіти Фінляндії (The Finnish National Agency for Education). Національне агентство освіти Фінляндії є державною структурою, відповідальною за освіту та догляд за дітьми раннього віку, дошкільну, базову, загальну та професійну старшу середню освіту, а також за освіту та навчання дорослих. Загальнодержавну базову освітню програму запроваджено для 1–6 класів у всіх школах з 1 серпня 2016 р. Для 7–9 класів, відбулося поетапне запровадження починаючи з 2017 по 2019 р. включно. Цілі та зміст предметів було оновлено, щоб відобразити сучасне суспільство, а також знання та навички, необхідні в майбутньому. Реформа навчальної програми має за мету гарантувати, що знання та навички фінських дітей та молоді залишатимуться міцними й актуальними у майбутньому як на національному, так і на міжнародному рівнях. Особлива увага приділяється розвитку в учнів ІКТ навичок. Розвиток трансверсальних компетентностей в учнів включено в мету кожного предмета. Це, зокрема: 1) уміння вчитися; 2) комунікативні компетентності (комунікативні навички та взаємодія); 3) ІКТ-навички; 4) багатомовна компетентність; 5) навички підприємництва та трудового життя; 6) уміння організувати власну роботу, турбота про себе та інших (life management); 7) творення власного сталого майбутнього (Eurydice, 2022).

Окремі ключові цілі реформи передбачають посилення участі учнів у навчальному процесі, підвищення значущості навчання та надання можливості кожному учневі почуватися успішним. Також одним із важливих пріоритетів вважається виховання почуття відповідальності за свої вчинки, зокрема дітей і молоді заохочують більш відповідально ставитися до своїх шкільних завдань. Учні ставлять цілі, вирішують проблеми та оцінюють своє навчання на основі поставлених цілей. Досвід, почуття, сфери інтересів і взаємодія учнів з іншими, закладають основу для навчання. Завдання вчителя полягає в тому, щоб навчати та направляти учнів, щоб вони мали мо-

тивацію й зацікавленість навчатися протягом усього життя, застосовуючи індивідуальні підходи до навчання кожного учня.



Рис. 1 Національна базова освітня програма Фінляндії (Eurydice, 2022)

2 липня 2020 р. Сейм Латвійської Республіки затвердив Національний план розвитку на 2021–2027 рр. (Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam (NAP 2027 ir Latvijas)), який передбачає стратегічні цілі, пріоритети та заходи для сталого та збалансованого розвитку країни на наступний семирічний плановий період. Для латвійського суспільства актуальними в довгостроковій перспективі є чотири стратегічні цілі – продуктивність і дохід, рівні можливості, соціальна довіра та регіональний розвиток. Зокрема, якісна і доступна освіта є важливим елементом соціальної справедливості й рівних можливостей. Основою є ефективна та розвинена система освіти, яка забезпечує безперервну освіту. Для досягнення стратегічних цілей були визначені пріоритети, серед яких, знання та навички (акцент на розвиток цифрових навичок) для особистого та національного зростання – обізнане, інклюзивне та творче суспільство створює ефективну, інноваційну та продуктивну економіку. Інвестиції в розвиток цифрових компетентностей у системі освіти в Латвії визнано одним із ключових напрямків стратегії. У документі наголошується на важливості ефективного впровадження нових навчальних планів та підходів у загальноосвітній сфері. Поширення передового досвіду, з особливим акцентом на підприємницькій діяльності та цифрових навичках, освіти для сталого розвитку, навичках майбутнього (творчість, гнучкість, адаптивність) та навичках STEM/STEAM. Серед пріоритетних завдань реформування освіти є підвищення успішності учнів у читанні, природничих і математичних дисциплінах (Nacionālais attīstības plans ..., 2020).

Необхідність розвитку компетентностей й відповідних навичок обґрунтована у документах Стратегія сталого розвитку Латвії до 2030 р., (Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam, LIAS2030, 2010) та Національному плану розвитку на 2021–2027 рр. (LNAP, 2020). Після затвердження цих документів розпочинається черговий етап реформування загальної середньої освіти. На цьому етапі, у рамках проекту «Компетентнісний підхід до навчальної програми», скорочено «Школа 2030» (Skola 2030) заплановано імплементацію компетентнісного підходу на всіх освітніх рівнях. Цей проект було розпочато у жовтні 2016 р. і триватиме він до грудня 2023 р. (Latvijas Ilgtspējīgas attīstības ..., 2010; Nacionālais attīstības plans ..., 2020).

Міністерством освіти і науки, відповідно до реформування освіти на компетентнісні засади у навчальну програму для базової шкільної освіти були введені нові предмети, а саме: «Інженерні науки» для учнів 7–9 класів, «Дизайн і технології» та «Драма» (створення нового предмета «Драма», поєднання його з іншими видами мистецтва (література, образотворче мистецтво, музика)), був модернізований зміст таких навчальних предметів, як історія (історія Латвії та всесвітня історія об'єднані в один предмет, що викладається з 7 класу), інформатика (запровадження предмета «Інформатика» для 1–9 класів (у 1–3 класах інтегрований з іншими предметами), спорт і здоров'я (замість колишнього предмета фізкультури введено предмет «Спорт і здоров'я»). У навчальний план були внесені деякі зміни, зокрема посилені міждисциплінарний підхід, іноземні мови (уведення другої іноземної мови з 4 класу). Отже, імплементація стратегічних цілей у зміст базової шкільної освіти сприятиме розвитку в учнів таких ключових компетентностей, як цифрова компетентність, компетентність у науках, технологіях та інженерії, громадянська компетентність, мультикультурна та багатомовна компетентності.

Ще одна помітна зміна, запроваджена в рамках реформи компетентнісного підходу, стосується зосередження уваги на цінностях. Головне – розвивати в учнів такі риси, як відповідальність, працьовитість, доброта, толерантність, повага до культурної різноманітності. Як бачимо, зміст освіти спрямовується на формування в учнів ціннісних ставлень, що є важливою характеристикою реформування змісту освіти Латвії.

Ключові компетентності, або як їх у Португалії також називають базовими компетентностями, були введені до національного законодавства про середню загальну та професійну освіту та навчання з 2001 р., проте з 2009 р. вони набувають більш вагомого і системного значення. Наразі у Португалії на рівні базової освіти діють освітні навчальні програми для молоді (cursos de educação e formação de jovens, португальською CEF) та професійні програми (cursos profissionais португальською). Основна мета цих програм полягає у наданні учням сучасних знань, навичок та компетентностей, допомогти учням у профорієнтації. Існування рівних типів програм сприяють розвитку в учнів ключових компетентностей, зокрема формуванню підприємницької компетентності, здобуттю різних практичних навичок, які допоможуть їм у майбутньому знайти роботу). Однією з ключових компетентностей є цифрова компетентність, і вона є обов'язковим предметом для всіх старших класів середньої освіти (Cedefop, 2021).

Процес реформування освіти, зокрема змісту, відбувається також в Іспанії. Органічний закон про освіту 2/2006 (Ley Orgánica de Educación (LOE), 2006), який діяв з 2006 р., був змінений Органічним законом 3/2020 (LOMLOE), прийнятим у 2020 р. Реалізація поправок, внесених LOMLOE, почалася в 2020/21 навчальному році і завершиться у 2023/24 навчальному році. Ця реформа зосереджена на інтересах дитини та ставить права дитини серед керівних принципів системи, сприяє гендерній рівності, заохочує постійне вдосконалення шкіл та індивідуалізацію навчання, надає центральну роль розвитку цифрових компетентностей і визнає важливість освіти для сталого розвитку.

Модернізований Національний рамковий курикулум для початкової, неповної середньої та старшої середньої освіти Норвегії затверджено на законодавчому рівні в серпні 2020 р. Уряд Норвегії визначив три секторальні цілі для початкової та середньої освіти:

1. Учні повинні мати гарне інклюзивне середовище навчання.
2. Учні повинні оволодіти базовими навичками та мати ґрунтовні знання з предмету.

3. Більшість учнів мають завершити повну середню освіту та навчання.

У Основній навчальній програмі наголошено на цінностях та принципах освіти, а саме для початкової та середньої освіти та навчання, що встановлено Королівським указом від 1 вересня 2017 р. та відповідно до розділів 1–5 Закону про освіту (Royal Decree on 1 September 2017, and pursuant to section 1–5 of the Education Act). Наразі освіта має базуватися на фундаментальних цінностях християнської та гуманістичної спадщини та таких традицій, як повага до людської гідності та природи, а також на інтелектуальній свободі, рівності та солідарності, цінностях різних релігій та вірувань, і є вкоріненою в права людини. Освіта та навчання повинні допомогти розширити знання та розуміння національної культурної спадщини та спільних міжнародних культурних традицій, а також розуміння культурного розмаїття. Освіта, відповідно до навчальної програми, має сприяти демократії, рівності та науковому мисленню. Отже, до засадничих цінностей освіти та навчання відносять: людську гідність; ідентичність і культурне розмаїття; критичне мислення та етичну свідомість; креативність, радість від створення, бажання досліджувати; дбайливе ставлення до природи та екологічна свідомість; демократичні цінності.

У навчальній програмі визначено основні цінності та головні принципи початкової та середньої освіти та навчання. Відповідно до програми поняття «компетентність» розуміється, як здатність здобувати та застосовувати знання та навички для подолання викликів і вирішення завдань у знайомих і незнайомих контекстах і ситуаціях. Компетентність передбачає розуміння та здатність розмірковувати та критично мислити. Як зазначено у програмі, цілі компетентностей у предметах необхідно розглядати разом, як у межах предметів, так і поза ними (Core curriculum – values ..., 2017).

Основна навчальна програма робить наголос на наскрізних компетенціях у навчанні. Цифрова компетентність визнана наскрізною ключовою компетентністю, яка сприяє й допомагає набуттю інших ключових компетентностей. Суспільство, що змінюється, вимагає все більше і більше наскрізних навичок і компетенцій. Тому важливо, щоб кожен предмет сприяв розвитку трансверсальних компетентностей. Цілі, встановлені для трансверсальних компетентностей, такі:

- думати й уміти вчитися;
- набутти культурної компетентності, бути здатним до взаємодії та самовираження;
- піклуватися про себе та керувати повсякденним життям;
- бути грамотним, володіти кількома мовами;
- набутти ІКТ-компетентності;
- бути підприємливим та компетентним у професійному житті;
- бути залученим до побудови сталого майбутнього (Utdanningsdirektoratet, n.d.).

Відповідно до програми кожна школа, кожного навчального року повинна мати принаймні одну чітко визначену тему, проект або курс, який поєднує зміст різних предметів і розглядає обрану тему з точки зору кількох предметів. Вони називаються мультидисциплінарними навчальними модулями. Школи планують і впроваджують мультидисциплінарні навчальні модулі, а теми та тривалість можуть відрізнятися залежно від місцевих потреб та інтересів. Учні беруть участь у плануванні модулів. Отже, у навчальній програмі Норвегії заплановано принаймні один мультидисциплінарний навчальний модуль на рік. У програмі зазначено, що школа має сприяти вивченню трьох міждисциплінарних тем: здоров'я та життєві навички, демократія та громадянство та сталий розвиток. Ці три міждисциплінарні теми в навчальній програмі базуються на переважаючих суспільних викликах й дилемах. Опрацьовуючи міждисциплінарні теми учні розвивають як ключові, так і трансверсальні компетентності, зокрема громадянську компетентність, критичне та інноваційне мислення, компетентність культурної обізнаності та самовираження, здоров'язберезувальної компетентності тощо. Водночас Національний рамковий курикулум залишається предметно-базованим. Оцінювання предметної компетентності учнів має дати уявлення про те, що вони знають і вміють, але ключовою метою оцінювання також є сприяння навчанню та розвитку.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз стратегічних документів щодо запровадження ключових компетентностей у сферу освіти дозволяє зробити висновок, що розробка та оновлення стратегічних документів ЄС (Європейська довідкова рамка ключових

компетентностей для навчання впродовж життя, 2018; Європейський план навичок для конкурентоспроможності, соціальної справедливості та стійкості, 2020; План дій з цифрової освіти (2021–2027), 2021; Цифровий компас: європейський шлях до цифрового десятиліття, 2021 р. вивели на новий рівень ідею компетентнісно-орієнтованої освіти. Варто зазначити, що результатом реформування освіти на сучасному етапі розвитку є перехід від знаннєвої парадигми до компетентнісної, тобто стає важливим не стільки обсяг засвоєних знань, які швидко застарівають, скільки вміння їх застосовувати, здатності самостійно, креативно діяти в різних професійних та життєвих ситуаціях. Реформування систем освіти із застосуванням компетентнісної парадигми сприяє розкриттю потенціалу кожного учня, адаптації методів навчання до потреб кожного, допомагає задовольнити різні навчальні потреби та темпи навчання учнів.

У результаті дослідження ми дійшли висновку, що більшість європейських країн досягли значного прогресу у запровадженні ключових компетентностей у зміст національних навчальних планів. Інтеграція компетентнісного підходу в національні системи освіти країн ЄС, оновлення змісту освіти на компетентнісних засадах у секторі обов'язкової шкільної освіти можна охарактеризувати як системний, структурний процес, що впливає на розвиток національних освітніх систем.

Стратегічні та законодавчі документи з розвитку освіти на компетентнісних засадах в ЄС, наголошують на важливості подальшого розвитку компетентнісної ідеї в європейському освітньому просторі, зазначається, що освіта на всіх її рівнях повинна навчати як ключовим, так і трансверсальним компетентностям і навичкам.

Сучасний розвиток цифрових технологій, їх залучення у різних сферах суспільства, спонукає освітню сферу особливу увагу приділяти удосконаленню цифрових навичок і компетентностей як учнів, так і вчителів і керівників освітніх закладів. В освітній політиці одним із пріоритетів визначено розвиток цифрових компетентностей, причому вони стають наскрізними у навчальних програмах переважної більшості країн-членів ЄС. Проте, у державах-членах все ще існують структурні перешкоди, такі, як обмежена доступність комп'ютерів для учнів, передусім з низьким соціально-економічним статусом, що перешкоджає навчанню цифрової компетентності. Для покращення рівня цифрової компетентності в учнів потрібен цілісний підхід до педагогічного використання ІКТ у школі. Забезпечення учнів та вчителів ІКТ-обладнанням недостатньо для покращення їхніх цифрових навичок. Їх також необхідно заохочувати до використання цифрових інструментів та підтримувати у цьому. Для того, щоб освітня система посіла належне місце в цифрових змінах, увага повинна приділятися розвитку цифрової компетентності молоді на всіх освітніх рівнях через конкретний зміст.

За результатами аналізу впливає висновок, що у зміст курикулума держав-членів ЄС, поряд із ключовими компетентностями, активізувалось запровадження трансверсальних компетентностей. Навчальний заклад на всіх рівнях має навчати, розвивати та вдосконалювати трансверсальні компетентності, такі, як креативність, критичне та інноваційне мислення, відповідальність, толерантність до культурного розмаїття, комунікабельність, емоційний інтелект, емпатія тощо. Подальшого дослідження потребує питання підходів до оцінювання набуття учнями ключових і трансверсальних компетентностей.

Використані джерела

- Биков, В., Спірін, О., Пінчук, О. (2020). Сучасні завдання цифрової трансформації освіти. *Вісник Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття»*. *UNESCO Chair Journal “Lifelong Professional Education in the XXI Century”*, (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36)
- Бібік, Н. (2004). Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: кол. монографія. «К.І.С.», 45–50.
- 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>
- Глушко, О. (2021). Компетентнісний підхід в освіті: європейський досвід. *Науково-педагогічні студії*, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21>

- 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>
- Кремень, В., Гриневич, Л., Луговий, В., & Таланова, Ж. (2021). Формування цифрової компетентності у школі: кадрові виклики і відповіді для України. *Український Педагогічний журнал*, (4), 6–28. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28>
- Локшина, О. (2019). Європейська довідкова рамка ключових компетентностей для навчання впродовж життя: оновлене бачення 2018 року. *Український Педагогічний журнал*, (3), 21–30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrprj_2019_3_5
- Ляшенко, О., & Топузов, О. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український Педагогічний журнал*, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36>
- Овчарук, О. (2020). Сучасні підходи до розвитку цифрової компетентності людини та цифрового громадянства в європейських країнах. *Інформаційні технології і засоби навчання*, Том 76, (2), 1–13.
- Пометун, О., Гупан, Н. (2019). Розвиваймо критичне мислення як наскрізне уміння у навчанні історії. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Вип. 27 (2), 92–98. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-27-0.92-98>
- Рада Європи. (2018). Рамка компетентностей для культури демократії. Том 3. Рекомендації щодо впровадження. 135 с. <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-3-/1680966748>
- Редько, В. (2019). Концептуальні засади змісту освітнього іншомовного комунікативного середовища компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Педагогіка і психологія*, (1), 13–23.
- Шпарик, О. (2021). Концептуальні засади цифрової трансформації освіти: європейський та американський дискурс. *Український педагогічний журнал*, (4), 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76>
- Barbousas, J. (2021). Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation. La Trobe University. Australia. <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/>
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Barrett, M. (2021). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence framework, assessments and findings. 63 p. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Cedefop. (2021). Vocational education and training in Portugal: short description, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2801/251891>
- Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. (2017). Ministry of Education and Research. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf>
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union*, Vol. 61, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Dzhurylo, A. and Shparyk, O. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 70, no. 2. 43–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05>
- European Commission. (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1196/IP_20_1196_EN.pdf
- European Commission. (2021a). Digital Education Action Plan (2021–2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>
- European Commission. (2021b). 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118>
- Eurydice. (2022). National Education Systems. Finland. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland>

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. vol. 68, (5). 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4>
- Friesen, N. (2018). Continuing the Dialogue: Curriculum, Didaktik and Theories of Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724–732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537377>
- Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam. (2010). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/LIAS_2030_parluks_lv_0.pdf
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu Nr. 418/Lm13. Apstiprināts ar 2020 gada 2 jūlija. (2020). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf
- Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*. 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>.
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future We Want. 23 p. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. 146 p. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf
- OECD. (2019b). Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Skills for 2030. 15 p. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf
- Schleiche, A. (2019 Mai 27). *A new tool for navigating through a complex world*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/new-tool-navigating-through-complex-world-andreas-schleicher?trk=public_profile_article_view
- UNESCO, 2016. School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region. Bangkok Office. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577>
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Retrieved October 17, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=his01-03&lang=eng>

References

- Barbousas, J. (2021). Teaching in the 21st century: challenges, key skills and innovation. La Trobe University. Australia. <https://www.latrobe.edu.au/nest/teaching-in-the-21st-century-challenges-key-skills-and-innovation/> (in English).
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308> (in English).
- Barrett, M. (2021). Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA Global Competence framework, assessments and findings. 63 p. <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (in English).
- Bibik, N. (2004). Kompetentnisnyi pidkhdid: refleksyvnyi analiz zastosuvannia. Kompetentnisnyi pidkhdid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukraïnski perspektyvy: kol. monohrafiia. «K.I.S.», 45–50. (in Ukrainian).
- Bykov, V., Spirin, O., Pinchuk, O. (2020). Suchasni zavdannia tsyfrovoi transformatsii osvity. Visnyk Kafedry YuNESKO «Neperervna profesiina osvita KhKhI stolittia». UNESCO Chair Journal “Lifelong Professional Education in the XXI Century”, (1), 27–36. [https://doi.org/10.35387/ucj.1\(1\).2020.27-36](https://doi.org/10.35387/ucj.1(1).2020.27-36) (in Ukrainian).
- Cedefop. (2021). Vocational education and training in Portugal: short description, Publications Office, <https://data.europa.eu/doi/10.2801/251891>. (in English).
- Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. (2017). Ministry of Education and Research. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf> (in English).
- Council of the European Union. (2018). Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance) (2018/C189/01). *Official Journal of the European Union*, Vol. 61, 1–13. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (in English).
- Dzhurylo, A. and Shparyk, O. (2019). ICT competence for secondary school teachers and students in the context of education informatization: global experience and challenges for Ukraine. *Information Technologies and Learning Tools*, vol. 70, no. 2. 43–58. <https://doi.org/10.33407/itlt.v70i2.2438>. (in English).

- Dzhurylo, A. P., Hlushko, O. Z., Lokshyna, O. I., Mariuts, I. O., Tymenko, M. M. ta 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> (in Ukrainian).
- Dzhurylo, A., Hlushko, O., & Shparyk, O. (2021). Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. *Education: Modern Discourses*, 4, 39–49. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05> (in English).
- European Commission. (2020). European Skills Agenda for sustainable competitiveness, social fairness and resilience. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/en/ip_20_1196/IP_20_1196_EN.pdf (in English).
- European Commission. (2021a). Digital Education Action Plan (2021–2027). <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/action-plan>. (in English).
- European Commission. (2021b). 2030 Digital Compass: the European way for the Digital Decade. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/en/TXT/?uri=CELEX%3A52021DC0118> (in English).
- Eurydice. (2022). National Education Systems. Finland. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/finland/finland> (in English).
- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development*. vol. 68, (5). 2449–2472. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09767-4> (in English).
- Friesen, N. (2018). Continuing the Dialogue: Curriculum, Didaktik and Theories of Knowledge. *Journal of Curriculum Studies*, 50(6), 724–732. <https://doi.org/10.1080/00220272.2018.1537377> (in English).
- Hlushko, 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> (in Ukrainian).
- Hlushko, O. (2021). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: yevropeyskyi dosvid. *Naukovo-pedahohichni studii*, (5), 8–21. <https://doi.org/10.32405/2663-5739-2021-5-8-21> (in Ukrainian).
- Kremen, V., Hrynevych, L., Luhovy, V., & Talanova, Zh. (2021). Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti u shkoli: kadrovi vyklyky i vidpovidi dlia Ukrainy. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 6–28. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-6-28> (in Ukrainian).
- Latvijas Ilgtspējīgas attīstības stratēģijas līdz 2030. gadam. (2010). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/LIAS_2030_parluku_lv_0.pdf (in Latvian).
- Latvijas Nacionālais attīstības plāns 2021–2027 gadam. Latvijas Republikas Saeimas lēmumu Nr. 418/Lm13. Apstiprināts ar 2020 gada 2 jūlija. (2020). https://www.pkc.gov.lv/sites/default/files/inline-files/NAP2027_apstiprin%C4%81ts%20Saeim%C4%81_1.pdf (in Latvian).
- Liashenko, O. (2019). Modernization of the general secondary education content as the basis of reforming the Ukrainian school. *Education: Modern Discourses*, 2, 126–133. <https://doi.org/10.32405/2617-3107-2019-1-15>. (in English).
- Liashenko, O., & Topuzov, O. (2021). Naukovyi suprovid modernizatsii zmistu bazovoi serednoi osvity: problemy i vyklyky. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (4), 29–36. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-29-36> (in Ukrainian).
- Lokshyna, O. (2019). Yevropeiska dovidkova ramka kluchovykh kompetentnostei dlia navchannia vprodovzh zhyttia: onovlene bachennia 2018 roku. *Ukrainskyi Pedahohichnyi zhurnal*, (3), 21–30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/ukrpj_2019_3_5 (in Ukrainian).
- OECD. (2018). The Future of Education and Skills. Education 2030. The Future We Want. 23 p. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf) (in English).
- OECD. (2019a). OECD Future of Education and Skills 2030. OECD Learning Compass 2030. A Series of Concept Notes. 146 p. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf (in English).
- OECD. (2019b). Future of Education and Skills 2030. Conceptual learning framework. Concept note: Skills for 2030. 15 p. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030.pdf (in English).
- Ovcharuk, O. (2020). Suchasni pidkhody do rozvytku tsyfrovoy kompetentnosti liudyny ta tsyfrovoho hromadianstva v yevropeyskykh krainakh. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, Tom 76, (2), 1–13. (in Ukrainian).

- Pometun, O., Hupan, N. (2019). Rozvyvaimo krytychne myslennia yak naskrizne uminnia u navchanni istorii. Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Vyp. 27 (2), 92–98. <https://doi.org/10.32626/2309-9763.2019-27-0.92-98> (in Ukrainian).
- Rada Yevropy. (2018). Ramka kompetentnosti dlia kultury demokratsii. Tom 3. Rekomendatsii shchodo vprovadzhennia. 135 s. <https://rm.coe.int/rf-cdc-vol-3-/1680966748> (in Ukrainian).
- Redko, V. (2019). Kontseptualni zasady zmistu osvitnoho inshomovnoho komunikatyvnoho seredovyshcha kompetentnisno oriietovanoho navchannia inozemnykh mov uchniv pochatkovoï shkoly. Pedahohika i psykholohiia, (1). 13–23. (in Ukrainian).
- Schleiche, A. (2019 Mai 27). *A new tool for navigating through a complex world*. LinkedIn. https://www.linkedin.com/pulse/new-tool-navigating-through-complex-world-andreas-schleicher?trk=public_profile_article_view (in English).
- Shparyk, O. (2021). Kontseptualni zasady tsyfrovoi transformatsii osvity: yevropeyskyi ta amerykanskyi dyskurs. Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal, (4), 66–76. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2021-4-65-76> (in Ukrainian).
- UNESCO, 2016. School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region. Bangkok Office. <https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577> (in English).
- Utdanningsdirektoratet. (n.d.). *Core curriculum – values and principles for primary and secondary education*. Retrieved October 17, 2022, from <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=his01-03&lang=eng> (in English).

Oksana Hlushko, *Candidate of Pedagogical Sciences, Junior Research Fellow, Department of Comparative Pedagogy, Institute of Pedagogy, National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.*
Research interests: *comparative pedagogy, EU educational policy in the field of education and training, educational reforms and pedagogical innovations in EU countries and Ukraine.*

STRATEGIC AND LEGISLATIVE LEVELS OF REFORMING THE CONTENT OF SCHOOL EDUCATION ON THE BASIS OF COMPETENCE ORIENTATION IN EU COUNTRIES

Abstract. The article provides an overview of the strategic and legislative principles of reforming the content of school education in the countries of the European Union, updating the content of educational programs on the basis of competence orientation, the emphasis is placed on the development of digital competence as a key for students of general secondary education institutions at the current stage. Based on the analysis of European strategic documents European Framework of Reference for Key Competencies for Lifelong Learning (2018), European Skills Plan for Competitiveness, Social Justice and Sustainability (2020), Digital Education Action Plan 2021–2027 (2020), Digital Compass: The European Path to the Digital Decade (2021), the essence of the transformations that took place in the education of the EU member states was identified and characterized, the need to improve the level of digital skills for every European was emphasized.

The article clarifies the meaning of the terms “key competencies”, “skills”, “transversal competencies”. The importance of the formation and development of key and transversal competencies in students for successful professional development in the future is substantiated.

The competency-based principles of the modernization of the content of education in the EU member states are revealed. It was found that the majority of EU countries define the development of key competencies as one of the priorities of the educational policy. It is emphasized that the EU countries are at different stages of introducing key competencies into curricula/plans of school education, however, thanks to the reform of the content and the application of an interdisciplinary approach, this process has been significantly accelerated. It was found that the formation of transversal competencies in students, including, contributes to the development of subject competencies. It was concluded that in the context of reforming European school education, it is the competence paradigm that forms an innovative view of education, contributes to ensuring high-quality and effective education.

Keywords: European Reference Framework of Key Competencies for Lifelong Learning; European Union; secondary education; content of education; key competencies; skills; transversal competencies.



Олександр Маліхін – 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>

Інна Ліпчевська –

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

Коло наукових інтересів: педагогіка вищої освіти, педагогіка початкової освіти, візуальна грамотність, візуальна компетентність.

✉ innalipchevska@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-6901-5863>



УДК 378.091.33–028.22:373.3.011.3–051](045)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-59-66>

ВІЗУАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Анотація: Вища освіта в Україні реалізується в змішаній формі з превалюванням дистанційної складової. За таких умов актуалізується питання залучення до навчального процесу інформаційно-комунікаційних технологій, що, зокрема, передбачає розширення складової візуального навчання та візуальної комунікації в навчально-пізнавальній діяльності студентів. Водночас, концепція Нової української школи висуває перед закладами педагогічної освіти вимогу наявності сформованості вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи як складової їх методичної та психолого-педагогічної компетентностей. До першої з них відноситься обізнаність педагогів щодо дидактичного потенціалу стратегій, технологій, методів, засобів і форм сучасної візуалізації в початковій освіті, уміння їх упровадження у власну професійну діяльність, а також володіння базовими основами дизайну візуального контенту. Друга передбачає обізнаність з питань візуального сприйняття, візуальної уяви, візуального мислення, знання вікових особливостей зазначених психологічних процесів в учнів початкової школи й уміння їх урахувати в навчальній взаємодії та під час створення візуального контенту уроку; усвідомлення переваг і вмотивованість до використання візуалізації в освіті. Проблема підготовки

педагогів з питань, які представлені вище, частково вирішується на курсах підвищення кваліфікації в контексті реалізації положень «Нової української школи» для вчителів початкових класів. Проте, відповідно до отриманих результатів опитування вчителів початкової школи й аналізу освітньо-кваліфікаційних і робочих програм педагогічних закладів вищої освіти, констатуємо доцільність модернізації змісту підготовки вчителів початкової школи з зазначеного напрямку шляхом розроблення й упровадження дидактичної системи формування вмінь візуалізації навчальної інформації.

Ключові слова: підготовка майбутнього вчителя початкової школи; уміння візуалізації; початкова освіта; вища педагогічна освіта; візуалізація навчальної інформації.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Необхідною умовою побудови успішної, потужної держави є стабільний розвиток освіти з врахуванням тенденцій суспільних трансформацій і чинників, зумовлених непередбачуваними глобальними впливами. У контексті світових тенденцій цивілізаційних змін, швидкого прогресу, розширення простору інноваційної діяльності в усіх сферах суспільства актуалізуються проблеми людиноцентризму, зокрема створення індивідуальних освітніх траєкторій та створення умов для вдосконалення наявних і формування нових компетентностей упродовж життя. Отже, освіта може бути визначена як «неперервний процес розвитку особистості, її знань і навичок, а також формування готовності до осмислення й сприйняття змін, прийняття рішення щодо власних подальших дій» (Ничкало, 2014, с. 4). У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» констатується, що в умовах сьогодення постають питання «посилення уваги до забезпечення й вдосконалення освітньої якості, взаємного визнання освітніх досягнень і кваліфікацій, визначення і формування в освіті ключових компетентностей для навчання впродовж життя, створення конкурентоспроможних освітніх систем, використання в них інформаційно-комунікаційних технологій» (Кремень та ін., 2021, с. 4). Сучасна вища освіта «має розумно поєднати утилітарну прагматику професійної підготовки фахівця з «прагматикою» фундаментальних знань, завдяки яким інноваційне суспільство забезпечить потреби цивілізаційного розвитку, збереже й посилить його гуманістичний потенціал, наповнить життя й діяльність смислами та цінностями» (Саух, 2020, с. 2). Вона має будуватися на засадах результативної парадигми, системотвірним чинником якої є триада особистісно-орієнтованого, діяльнісного та компетентнісного підходів, визначених як «психологічне підґрунтя організації освітнього процесу», «дидактична основа його здійснення» та «гносеологічна основа здобуття освіти» відповідно (Ляшенко & Мальований, 2017, с. 178).

Водночас сучасна українська освіта функціонує в умовах військового стану через неспровоковану повномасштабну агресію РФ та непередбачуваних глобальних впливів, таких як пандемія Covid-19. Превалювання змішаної форми навчання на всіх її ланках – від дошкільної до вищої та освіти дорослих – визначає необхідність відповідної адаптації педагогічного процесу, зокрема пошуку інноваційних технологій, методів і засобів підвищення ефективності навчання на мотиваційно-ціннісному, організаційно-процесуальному, когнітивно-змістовому, комунікативно-діяльнісному й оцінювально-аналітичному рівнях, а також можливостей нівелювання негативного психологічного впливу оточуючої дійсності на учнів і студентів (Малихін та ін., 2022).

Одним із можливих перспективних шляхів удосконалення наявної освітньої системи відповідно до сучасних реалій є імплементація в педагогічний процес візуалізації навчальної інформації. Це нововведення обумовлено активним використанням візуального контенту в усіх сферах життя суспільства та набуває першочергової актуальності в зв'язку з широкими можливостями ІКТ щодо візуалізації як складової змішаної та дистанційної освіти. У педагогіці на теоретико-методологічному рівні активно розробляються можливості використання візуалізації для покращення результатів засвоєння навчальної інформації, розвитку критичного мислення, креативності, навичок комунікації тощо (Kędra & Żakevičiūtė, 2019, с. 5), (Özsoy & Saribaş, 2021, с. 69). Значущість візуалізації, як складової початкової освіти, а отже й підготовки майбутнього вчителя

початкових класів, також визначається характерними особливостями сучасних учнів молодшого шкільного віку: візуальною спрямованістю їхнього сприйняття та наявним феноменом кліпового мислення. Доцільно звернути увагу на «емоційну забарвленість» візуального контенту, який учитель може використовувати на уроці, а також мислеобразів, які формуються в свідомості учнів. Ця властивість візуалізації дає змогу використовувати її для подолання стресу в учнів і формування емоційно-комфортного освітнього середовища як в умовах традиційної очної форми навчання, так і на уроках у форматі онлайн.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Питанню розвитку вищої освіти в Україні присвячено праці С. Алексєєвої, Н. Арістової, І. Зязюна, Л. Калініної, В. Кременя, О. Ляшенко, Ю. Мальованого, Н. Ничкало, Р. Попова, П. Сауха, О. Топузова, зокрема проблематиці вищої педагогічної освіти приділено значну увагу Н. Авшенюк, В. Бобрицькою, В. Бондарем, О. Дубасенюк, В. Желановою, О. Малихіним, С. Сисоєвою, Л. Хоружою.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що аспект модернізації фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти відбувається за двома ключовими напрямками: підвищення ефективності професійно-педагогічної освіти (О. Біда, В. Бондар, В. Желанова, Я. Кодлюк, О. Комар, С. Мартиненко, М. Марусинець, І. Осадченко, І. Пальшкова, Л. Петухова, Л. Хоружа) та розвитку педагогічної думки щодо реалізації вчителями компетентнісно-зорієнтованого навчання учнів початкової школи (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, Н. Котелянець, В. Мартиненко, О. Онопрієнко, К. Пономарьова, О. Прищеп, О. Савченко) Зазначені напрями дослідження є взаємопов'язаними та впливають на спрямування розвитку як безпосередньо початкової освіти так і вищої освіти за спеціальністю «Початкова освіта».

Упровадження візуалізації в освітній процес закладів вищої педагогічної освіти розглядається в працях вітчизняних (Д. Безуглий, Л. Білоусова, Н. Білошапка, М. Друшляк, Н. Житеньова, В. Імбер, Н. Ляшова, О. Семеніхіна, С. Шумаєва) та зарубіжних (Н. Albarqami, E. Anderson, A. Arcavi, T. Buzan, J. Elkins, L. Eutsler, T. Farrell, P. Felten, C. Huilcapi-Collantes, L. Marentette, G. Özsoy, K. Shatri, G. Wilhelmsen) науковців. Вузкоспрямоване питання візуалізації навчальної інформації як складової підготовки майбутніх учителів початкової школи фактично не висвітлюється в науково-педагогічній літературі.

Мета статті полягає в обґрунтуванні актуальності та доцільності формування вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи в закладах вищої освіти та визначення місця зазначених умінь у структурі професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі візуалізація стала вагомим складовою як професійної діяльності (педагогіці, менеджменті, маркетингу, бізнесі тощо), так і особистого життя (Instagram, Facebook) багатьох людей (D. Roem, N. Sousanis, J. Maeda, G. Reynolds, D. Pink, M. Neumeier, D. Norman, J. Medina та інші). Наявний запит суспільства щодо формування вмінь візуалізації інформації здобувачів освіти послугував причиною включення візуальної грамотності в освітні програми США, Австралії, Великобританії, Німеччини, Франції та інших країн. Зазначене питання відображено в «Рамковій програмі візуальної грамотності в системі вищої освіти / The Framework for Visual Literacy in Higher Education» (ACRL, 2022 р.), «Програмі медійної та інформаційної грамотності для викладачів та студентів / Media & Information Literacy Curriculum for Educators & Learners» (UNESCO, 2021 р.), «Загальноєвропейському стандарті візуальної компетентності / Common European Framework of Reference for Visual Literacy» (ENViL, 2016 р.), оновленому в 2021 р., та інших міжнародних рамкових документах, стандартах (*Frameworks and standards*).

Тенденція до поширення стратегій, технологій, методів і прийомів візуалізації спостерігається і в українській системі вищої педагогічної освіти, проте дидактичну та методичну виваженість, системність цих інновацій, у першу чергу, можна констатувати за напрямками підготовки вчителів інформатики, математики та природничих дисциплін. Включення візуалізації як складової підготовки майбутніх учителів початкової школи на сучасному етапі розвитку вітчизня-

ної освіти має фрагментарний характер. Аналіз освітньо-професійних програм галузі знань 01 Освіта / Педагогіка за спеціальністю 013 «Початкова освіта» та відповідних робочих програм / силабусів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти провідних педагогічних закладів вищої освіти України свідчить про відсутність сфокусованої уваги до зазначеного питання. Так, відповідно до змісту оприлюднених програм/силабусів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника:

- у робочих програмах/силабусах з психології (загальної, вікової та педагогічної) не виокремлюється питання візуального сприйняття та відсутній розгляд візуального мислення;
- робочі програми/силабуси з педагогіки, дидактики, педагогічної майстерності, педагогічних технологій, методик викладання мовно-літературної, математичної, природничої та інших освітніх галузей не включають питання візуалізації навчальної інформації, натомище їх складовими є питання наочних методів навчання (спостереження, ілюстрації та демонстрації) та наочних засобів навчання, які в традиційному трактуванні є пасивними, орієнтованими на суб'єкт-об'єктну взаємодію між учителем та учнями.

Зазначимо, що питання візуальної комунікації (яке безпосередньо пов'язане з візуальною грамотністю, а отже й уміннями візуалізації інформації) розглядається лише в контексті візуального мистецтва в робочій програмі «Методика навчання мистецької освітньої галузі» Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Можна констатувати протиріччя між змістом освітньо-професійних програм підготовки майбутніх учителів початкових класів та необхідною професійно-педагогічною компетентністю вчителя для реалізації вимог Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) у контексті візуалізації навчальної інформації. Адже в зазначеному документі визначено вміння та навички опрацювання візуального контенту та візуалізації інформації як обов'язкові результати навчання учнів у мовно-літературній, математичній, природничій, технологічній та інформативній освітніх галузях, формування яких передбачає наявність відповідного рівня вмінь візуалізації у вчителів. Цей дисонанс логічно продовжується під час розгляду типових освітніх програм О. Савченко, Р. Шияна, програм «Інтелект України», «На крилах успіху», «Росток», «Світ, у якому я живу». Наприклад, за програмою О. Савченко в першому циклі початкової освіти передбачається опрацювання учнями візуального контенту, а в другому циклі цей напрям роботи розширюється візуальним представленням інформації учнями, а за програмою Р. Шияна учні мають опрацювати та створювати візуальні матеріали з першого року навчання. Упровадження зазначених видів діяльності в освітній процес потребує відповідної кваліфікації педагога.

Частково це протиріччя розв'язується в межах курсу підвищення кваліфікації вчителів початкової школи НУШ (Міністерство освіти і науки України та ін., 2018), який ознайомлює вчителів з прикладами імплементації візуалізації в освітній процес, а саме з:

- візуальними стратегіями розвитку критичного мислення: створення понятійних таблиць, таблиць «Аналіз ознак поняття», діаграм Венна, циклічних діаграм, деревоподібних діаграм тощо;
- стратегією поживлення візуальної уяви під час читання;
- візуальним супроводом проектної діяльності – унаочнення цілей проєкту, плану, процесу виконання, кінцевого результату, зокрема створенням лепбуків та їх подальшим використанням в процесі навчання;
- упровадженням карт знань (ментальних карт) в освітній процес;
- візуальними прийомами для супроводу читання з розумінням: використання схеми-малюнку «Встановлюю зв'язки», малюнку «Чарівна квітка» з початком речень-передбачень подальшого змісту тексту, схемами рефлексії щодо зміни власної точки зору учнів у процесі читання, схемами «тонких» (буквальних, які спрямовані на пригадування інформації) та «товстих» (спрямованих на розуміння, застосування, аналіз, оцінку інформації та її творче опрацювання) запитань;

- візуальним супроводом стратегій «Щоденні 3» та «Щоденні 5», зокрема створенням «Я-схеми» як опори в самостійній навчальній діяльності учнів, упровадженням «читання картинок (ілюстрацій)» з книги як складової діяльності «читаю для себе» та під час добору книжок тощо;
- створенням і використанням у процесі навчання стіни слів;
- стратегією «Огляд галереї» з візуальним представленням результатів роботи груп (наприклад у вигляді переліку таблиць, діаграм тощо);
- створенням і використанням візуальних матеріалів для організації повсякденної діяльності класу: кола вибору, унаочнення рутин класу;
- стратегіями для організації дискусій у класі: Т-схемами, дискусійною сіткою Алверманна, шкалою ставлення «Так-Ні»;
- стратегіями для інтегрованого розвитку навичок писемного мовлення та критичного мислення: створенням таблиць ЗНХ (знаю – хочу дізнатися – дізнався) та РАФТ (роль – аудиторія – формат – тема);
- унаочненням інформації за стратегіями «кубування», «мозкового штурму», «асоціативного куща» тощо.

Розгляд зазначених інновацій спрямовано на підвищення обізнаності педагогів щодо сучасних стратегій, форм, технологій, методів, прийомів і засобів візуалізації, а також формування вмінь їх використання в освітньому процесі задля вирішення конкретних педагогічних задач відповідно до сучасних освітніх підходів. Водночас пропонований зміст курсів НУШ тільки частково охоплює суть візуалізації як складової методичної компетентності вчителя та, фактично, не розкриває питання психологічної основи цього феномена, особливостей ефективного дизайну візуальних засобів, можливостей залучення засобів ІКТ візуалізації до освітнього процесу. Як уже зазначалося раніше, система підготовки вчителя початкової школи також не приділяє належної уваги зазначеному питанню. Наслідки фрагментарної підготовки вчителів до впровадження візуалізації навчальної інформації в освітній процес простежуються в освітніх результатах випускників початкової школи. Так, аналіз вітчизняних моніторингових досліджень якості початкової освіти (загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. та 2021 р., моніторингу НУШ щодо рівня сформованості наскрізних умінь учнів початкової школи 2021 р., інформаційно-аналітичних матеріалів Загальнодержавного моніторингового дослідження впровадження реформи НУШ 2021 р.) опосередковано свідчить про недостатню імплементацію дидактичного потенціалу візуалізації в початкову освіту. Протягом 2018–2021 років у випускників початкової школи констатується відсутність підвищення рівня сформованості вмінь опрацьовувати та створювати візуальний контент у межах математичної компетентності та регрес зазначеного показника в межах читацької компетентності. Наявну ситуацію можна пояснити недостатнім розвитком умінь візуалізації навчальної інформації учителів початкової школи, що унеможливує ефективне формування відповідних умінь і навичок в учнів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На сьогодні необхідним є системне бачення вмінь візуалізації навчальної інформації майбутніх учителів початкової школи як складової їхньої професійно-педагогічної компетентності. Остання є цілісною сукупністю «теоретичних знань, практичних умінь, досвіду, індивідуальних якостей учителя, діалектичний перебіг яких забезпечує ефективність і результативність педагогічної дії» (Хоружа, 2003, с. 28) та, водночас, може розглядатися як рівень здатності та готовності майбутнього вчителя до подальшої професійної діяльності. Її структуризація за ключовими компетентностями сучасного педагога передбачає виокремлення п'яти взаємопов'язаних складових: психолого-педагогічної, фахово-предметної, методологічної, методичної та самоосвітньої (Малихін, 2014, с. 71).

Безпосередньо вміння візуалізації навчальної інформації доцільно, насамперед, віднести до психолого-педагогічної загалом та методичної компетентностей зокрема. Перша з них передбачає аспект обізнаності у питаннях візуального сприйняття, візуальної уяви, візуального мис-

лення та сформованість відповідних умінь учителя; знання вікових особливостей зазначених психологічних процесів в учнів початкової школи та вміння їх урахувати в навчальній взаємодії; знання психолого-педагогічних особливостей створення візуального контенту в початковій школі, а також усвідомлення переваг і вмотивованість до використання візуалізації в освіті. Друга передбачає обізнаність щодо дидактичного потенціалу стратегій, форм, технологій, методів і засобів сучасної візуалізації в початковій освіті; уміння їх упровадження у власну професійну діяльність (зокрема, уміння аналізу та синтезу, структуризації, ущільнення інформації та її відображення з урахуванням взаємозв'язків між елементами, а також уміння використовувати засоби ІКТ задля візуалізації навчальної інформації); володіння базовими аспектами дизайну візуального контенту (основи композиції, колористики, уміння їх використання в практиці візуалізації).

У межах вияву методологічної компетентності має реалізовуватися увідповіднення візуалізації, яка застосовується, сучасній освітній парадигмі; у межах вияву фахово-предметної – урахування предметних особливостей використання візуалізації в освітньому процесі (під час навчання окремих предметів), а самоосвітньої – аналіз, оцінювання та підвищення ефективності використання візуалізації в процесі навчання; самоаналізу, самооцінювання, самовдосконалення в аспекті формування вмінь візуалізації як складової власної професійно-педагогічної компетентності.

Отже, констатуємо доцільність модернізації змісту підготовки вчителів початкової школи шляхом розроблення й упровадження дидактичної системи формування в них умінь візуалізації навчальної інформації.

Використані джерела

- Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Мазорчук, М., Лісова, Т., & Вакуленко, Т. (2022). Звіт про результати другого циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти «Стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2021 р. У 2-х частинах. Частина I. Що знають і вміють випускники початкової школи та як змінилася ситуація за три роки. Український центр оцінювання якості освіти.
- Звіт. (2019a). Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти» 2018 р. частина II. Математика. Український центр оцінювання якості освіти.
- Звіт. (2019b). Звіт про результати першого циклу загальнодержавного моніторингового дослідження якості початкової освіти «стан сформованості читацької та математичної компетентностей випускників початкової школи закладів загальної середньої освіти». 2018. частина III. Читання. Український центр оцінювання якості освіти.
- Кремень, В. Г., Луговий, В. І., & Топузов, О. М. (Ред.). (2021). Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. КОНВІ ПРИНТ. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua>
- Ляшенко, О. І., & Мальований, Ю. І. (2017). На шляху до нової української школи: Концептуальні засади і виклики. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: Актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України)* / с. 175–182.
- Малихін, О., Арістова, Н., & Рогова, В. (2022). Мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану: Змішане навчання. *Український педагогічний журнал*, (3), 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- Малихін, О. В. (2014). Ієрархія компетентностей сучасного педагога. *1025 – річчя історії освіти в Україні: Традиції, сучасність та перспективи*, 65–75.
- Міністерство освіти і науки України, EdEra & Освіторія. (2018). *Онлайн-курс для вчителів початкової школи*. EdEra. <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about>
- Ничкало, Н. Г. (2014). *Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів*. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова.
- Саух, П. Ю. (2020). Стратегічне бачення нової моделі вищої освіти: Рух до створення університетів світового класу. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, (2(2)), 1–6.

- Хоружа, Л. Л. (2003). Етична компетентність учителя як основа реалізації гуманістичної парадигми освіти. *Шлях освіти*, (3), 27–33.
- Frameworks and standards. (2021). *Visual Literacy Today*. <https://visualliteracytoday.org/frameworks-and-standards/>
- 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 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>
- Malykhin, O. V., & Aristova, N. O. (2019). Improving computer engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 2, 208. <https://doi.org/10.17770/tr2019vol2.4113>
- 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>

References

- By`chko, G., Tereshhenko, V., Gorox, V., Mazorchuk, M., Lisova, T., & Vakulenko, T. (2022). Zvit pro rezul`taty drugogo cy`klu zagal`noderzhavnogo zovnishn`ogo monitory`ngu yakosti pochatkovoyi osvity` «Stan sformovanosti chy`tacz`koyi ta matematy`chnoyi kompetentnostej vy`puskny`kiv pochatkovoyi shkoly` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`» 2021 r. U2-x chasty`nax. Chasty`na I. Shho znayut` i vmiyut` vy`puskny`ky` pochatkovoyi shkoly` ta yak zminy`lasya sy`tuaciya za try` roky`. *Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`*. (in Ukrainian).
- Zvit. (2019a). Zvit pro rezul`taty` pershogo cy`klu zagal`noderzhavnogo monitory`ngovogo doslidzhennya yakosti pochatkovoyi osvity` «stan sformovanosti chy`tacz`koyi ta matematy`chnoyi kompetentnostej vy`puskny`kiv pochatkovoyi shkoly` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`» 2018 r. chasty`na II. Matematy`ka. *Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`*. (in Ukrainian).
- Zvit. (2019b). Zvit pro rezul`taty` pershogo cy`klu zagal`noderzhavnogo monitory`ngovogo doslidzhennya yakosti pochatkovoyi osvity` «stan sformovanosti chy`tacz`koyi ta matematy`chnoyi kompetentnostej vy`puskny`kiv pochatkovoyi shkoly` zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`». 2018. chasty`na III. Xy`tannya. *Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`*. (in Ukrainian).
- Kremen`, V. G., Lugovy`j, V. I., & Topuzov, O. M. (Red.). (2021). *Nacional`na dopovid` pro stan i perspekty`vy` rozvy`tku osvity` v Ukraini*. KONVI PRINT. <https://doi.org/10.37472/NAES-2021-ua> (in Ukrainian).
- Lyashenko, O. I., & Mal`ovany`j, Yu. I. (2017). Na shlyaxu do novoyi ukrayins`koyi shkoly`: Konceptual`ni zasady` i vy`kly`ky`. *Naukove zabezpechennya rozvy`tku osvity` v Ukraini: Aktual`ni problemy` teorii i prakty`ky` (do 25-richchya NAPN Ukrainy`)* / s. 175–182. (in Ukrainian).
- Maly`xin, O., Aristova, N., & Rogova, V. (2022). Minimizaciya osvitnix vtrat uchniv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` v umovax voyennogo stanu: Zmishane navchannya. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (3), 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76/> (in Ukrainian).
- Maly`xin, O. V. (2014). Iyerarxiya kompetentnostej suchasnogo pedagoga. 1025 – richchya istoriyi osvity` v Ukraini: Trady`ciyi, suchasnist` ta perspekty`vy`, 65–75. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrainy`, EdEra & Osvitoriya. (2018). Onlajn-kurs dlya vchy`teliv pochatkovoyi shkoly`. EdEra. <https://courses.ed-era.com/courses/course-v1:MON-EDERA-OSVITORIA+ST101+st101/about> (in Ukrainian).
- Ny`chkalo, N. G. (2014). Rozvy`tok profesijnoyi osvity` v umovax globalizacijny`x ta integracijny`x procesiv. *Ky`yiv: Vy`davny`ctvo NPU imeni M. P. Dragomanova*. (in Ukrainian).
- Saux, P. Yu. (2020). Strategichne bachennya novoyi modeli vy`shhoyi osvity`: Rux do stvorennya universy`tetiv svitovogo klasu. *Visny`k Nacional`noyi akademiyi pedagogichny`x nauk Ukrainy`*, (2(2)), 1–6. (in Ukrainian).
- Xoruzha, L. L. (2003). Ety`chna kompetentnist` uchy`telya yak osnova realizaciyi humanisty`chnoyi parady`gmy` osvity`. *Shlyax osvity`*, (3), 27–33. (in Ukrainian).
- Frameworks and standards. (2021). *Visual Literacy Today*. <https://visualliteracytoday.org/frameworks-and-standards/> (in English).

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 pandemic. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 454–464. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.6858>. (in English).

Malykhin, O., & Aristova, N. (2019). Improving computer engineering and information technologies undergraduate students' training through combination of formal, non-formal and informal learning. *ENVIRONMENT. TECHNOLOGIES. RESOURCES. Proceedings of the International Scientific and Practical Conference*, 2, 208. <https://doi.org/10.17770/etr2019vol2.4113>. (in English).

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>. (in English).

Oleksandr Malykhin, Dr Sc. in Education, Professor, Head of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences 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.

Inna Lipchevska, postgraduate student of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: higher school education, primary education, visual literacy, visual competence.

VISUALIZATION OF EDUCATIONAL INFORMATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Abstract. Today, higher education in Ukraine is implemented in a mixed form with the predominance of the distance component. Under such conditions, the issue of involving information and communication technologies in the educational process is updated, which, in particular, provides for the introduction of visual learning and visual communication in the educational and students' cognitive activities. At the same time, the concept of the New Ukrainian School puts forward to the institutions of pedagogical education the requirement of the formation of skills in visualizing educational information of future primary school teachers as a component of their methodological and psychological-pedagogical competencies. The first of them includes teachers' awareness of the didactic potential of strategies, technologies, methods, tools and forms of modern visualization in primary education, the ability to implement them in their own professional activities, as well as knowledge of basic aspects of visual content design. The second includes awareness of visual perception, visual imagination, visual thinking and the formation of appropriate teacher's skills; knowledge of the age characteristics of these psychological processes in primary school students and the ability to take them into account in educational interaction; knowledge of psychological and pedagogical features of creating visual content in primary school; as well as awareness of preferences and motivation to use visualization in education. The problem of training teachers on the issues presented above is partially solved at the advanced training courses of the New Ukrainian School for primary school teachers. However, according to the survey of primary school teachers and the analysis of educational qualification and work programs of pedagogical educational institutions, we state the expediency of modernizing the content of primary school teachers' training in this direction by developing and implementing a didactic system for forming skills in visualizing educational information.

Keywords: future primary school teacher's training; visualization skills; primary education; higher pedagogical education; visualization of educational information.



Марія Ткач – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії та історії музики факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Україна.

Коло наукових інтересів: духовно-світоглядна проблематика у сфері вищої мистецької освіти; дослідження транзитивних процесів в постнекласичній мистецькій освіті; формування професійного світорозуміння майбутнього фахівця у сфері музичного мистецтва; освітні реформи та педагогічні інновації.

✉ m.m.tkach@npu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0002-5538-975X>

УДК: 378.011.33:7

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-67-78>

СИНЕРГІЗМ ВЗАЄМОДІЇ КУЛЬТУРФІЛОСОФСЬКИХ АСПЕКТІВ ПОСТНЕКЛАСИЧНОГО ЗНАННЯ У ЗМІСТІ ВИЩОЇ МИСТЕЦЬКОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснений дослідницький пошук культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти. Для більш глибокого розуміння зазначених процесів проведений системний теоретичний аналіз етапності розвитку наукового знання і типів наукової раціональності відповідно до усталеної періодизації у філософії науки: класика – неклассика – постнекласика. З'ясовано, що феномен раціональності є унікальним рефлексивно-понятійним принципом культури, який її впорядковує, надає їй цілісності та уможливорює раціоналізацію елементів культури в системі освіти.

Констатовано, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення не відповідає викликам та реаліям сучасного світу. У фокусі сучасного постнекласичного знання з'являються нові характеристики професійного світорозуміння особистості: «нелінійність», «нестійкість», «нестабільність», «самоорганізація», «становлення», які забезпечуються новим методологічним інструментарієм синергетики як міждисциплінарним науковим напрямом. У зв'язку з цим, в освіту прийшло розуміння необхідності нових професійних орієнтацій, оскільки в професіограму сучасного фахівця мають закладатися такі характеристики, як адаптивність, гнучкість, креативність, критичне мислення, готовність до змін та ін.

У процесі дослідження встановлено, що ідеї синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. З метою виявлення синергійної взаємодії філософських та культурологічних аспектів постнекласичного знання визначено, що саме міждисциплінарність створює синергетичне підґрунтя для реалізації людиномірною контенту у змісті вищої мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності. Тому окреслено напрями реалізації міждисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів цілісного професійного знання у контексті постнекласики.

Ключові слова: постнекласичне знання, науковий тип раціональності, міждисциплінарність, синергетика, професійне світорозуміння, вища мистецька освіта.

Постановка проблеми. Неочікувана складність, багатофакторність та ймовірність реального світу, що постійно змінюється, неможливість опису цього феномену у межах класичних теорій з їх лінійними уявленнями про розвиток і саморозвиток сприяли появі у другій половині ХХ століття нелінійного (постнекласичного) мислення, яке породжує особливе зчеплення подій та ідей (синергізм), що кардинально впливає на інтелектуальний стан суспільства, на всі сфери соціокультурного життя й, зокрема, освіти та виховання. Модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення, яка кореспондується з порядком, урівноваженістю, стабільністю, детермінізмом не відповідає викликам сучасного світу з його хаотичністю, невірноваженістю, нестабільністю, нестійкістю.

Необхідність існування у стані постійних змін, нелінійність мислення та активна пошукова діяльність стають смисложиттєвими орієнтирами для сучасної людини, яка постійно має бути готовою до зустрічі з випадковістю, вміти вільно орієнтуватися у величезних потоках інформації, фільтруючи її від дезінформації, пристосовуватися до нових змінних умов, висувати нові креативні ідеї та оперативно їх реалізовувати на практиці, тобто швидко навчатися. Зазначені зміни потребують переходу від класичної (авторитарної) педагогіки до постнекласичної (людинорічної) педагогіки, яка має значний гуманістичний потенціал та детермінує іншу – постнекласичну (синергетичну) картину світу, в якій більшість систем, у тому числі й система освіти, є складними й такими, що саморозвиваються.

З огляду на це, синергетична рефлексія освітньої сфери видається нам вкрай важливою та актуальною. Між тим доводиться визнати, що сучасна система вищої освіти й, зокрема, мистецька освіта досі є недостатньо зорієнтованою на зміни, в своїх методологічних конструктах та практико зорієнтованих формах у більшості випадків виявляє ознаки консерватизму та редукації й залишається у межах класичної парадигми, вирізняється замкненістю профільних музичних дисциплін, спрямованих на вирішення суто виконавських та інших проблем.

У зв'язку з цим усе більше актуалізуються пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти в контексті постнекласичної синергетики та нелінійної динаміки: від одноманітності до різноманітності, з тотожності на відмінності, із сталого, стійкого стану до стану постійного становлення, від передачі готових пакетів знань до патернів культури, що зумовлюють формування у студентів цілісного професійного знання та міждисциплінарного стилю мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання наукових праць з означеної проблеми засвідчує, що філософська рефлексія щодо історичного розвитку культури, починаючи з античних часів, відбувалася у постійній конвергенції з проблемою Логосу або Ratio. Відповідно до усталеної періодизації у філософії науки (класика – некласика – постнекласика), яка детально проаналізована у працях І. Добронравової, Т. Білоус, О. Комар (Добронравова, Білоус, Комар, 2009), феномен раціональності як рефлексивно-понятійний принципи культури на кожному історичному етапі розвитку суспільства визначав парадигму і стиль наукового мислення та був предметом пильної уваги вчених.

У західноєвропейській науково-філософській думці становлення класичної науки пов'язують з іменами І Ньютона (Завгородній, 2002), Ф. Бекона (Історія філософії, 2012, с. 166–167), Р. Декарта (Мамардашвілі, 2000) та ін. Поштовхом переходу від класики до некласики стала теорія квантової (некласичної) моделі атому Н. Бора (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 62–63). Принцип доповняльності або доповнюваності, запропонований Н. Бором, згодом набув загальнометодологічного значення, зокрема, в соціально-гуманітарних науках застосовувався у працях Г. Ріккєрта (Rickert, 1924), Е. Дюркейма (Durkheim, 1998) та ін. Класичний ідеал раціональності по-новому був осмислений у філософських ученнях ХХ ст.: «феноменологічна концепція філософії» Е. Гуссерля (Husserl, 1950), «фундаментальна онтологія» М. Гайдеггера (Головко, 1999), «філософська герменевтика» Г.-І. Гадамера (Гадамер, 2000) та ін.

Постнекласичний етап розвитку науки і культури розпочався появою з 70-х років ХХ ст. нових науково-дослідницьких теорій: загальнонаукова дослідницька синергетична програма Г. Ха-

кена (Накен, 2004), теорія дисипативних структур І. Пригожина, І. Стенгерс (Prigogine & Stengers, 1984; 1997), теорія аутопоезису У. Матурани, Ф. Варелли (Magerauer, 2014) та ін. У вітчизняному науково-філософському дискурсі особливо плідними стали ідеї синергетики у контексті встановлення нелінійних зв'язків між постнекласичною наукою та системою освіти: В. Андрущенко (Андрущенко, 2009), І. Зязюн (Зязюн, 2008), В. Кремень (Кремень, 2013), П. Саух (Саух, 2019), Л. Сидоренко (Сидоренко, 2011) та ін.

У сфері вищої мистецької освіти евристично-пошукові наукові розвідки щодо транзитивних процесів переходу від некласичної до постнекласичної моделі знання стали предметом дослідження у працях О. Олексюк (Олексюк, 2019); О. Олексюк, М. Ткач, Д. Лісуна (Олексюк, Ткач, Лісун, 2013); М. Ткач (Ткач, 2019; 2020); М. Ткач, О. Олексюк (Tkach & Oleksiuk, 2021); М. Ткач, О. Олексюк, Н. Косінської та А. Кіфенко (Tkach, Oleksiuk, Kosinska & Kyfenko, 2022) та ін.

З огляду на складність і новизну досліджуваного феномену, пошуки синергізму взаємодії культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти, на наш погляд, потребують подальшого поглибленого вивчення з метою формування в студентів цілісного професійного знання та міждисциплінарного стилю мислення.

Мета статті – дослідити синергізм взаємодії культурологічних та філософських аспектів постнекласичного знання й окреслити практичні кроки реалізації ідей постнекласичної синергетики у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів постнекласичного стилю мислення. Для розкриття поставленої мети було застосовано комплекс теоретичних методів дослідження: цілісний та системний аналіз; історико-філософський та філософсько-культурологічний методи; методи порівняння, синтезу, узагальнення та ін.

Виклад основного матеріалу. Усталену систему і загальновизнані стандарти наукового дослідження у відповідний період розвитку наукового знання розглядають як особливий історичний тип наукової раціональності. Феномен *раціональності* (від лат. *ratio* – розум) є унікальним рефлексивно-понятійним принципом культури, який її впорядковує, надає їй цілісності та уможливорює раціоналізацію елементів культури в системі освіти. Оскільки раціоналізація буття є сутнісною характеристикою людської культури, то поза феномену раціональності саме існування культури не є можливим, між тим самі критерії раціонального є змінними відповідно до історичного типу культури. Саме тому транспонування логіки розвитку наукової раціональності на явища культури виявляється правомірним, оскільки раціональність як глибинна якість людської діяльності є культурною цінністю, і на кожному історичному етапі розвитку культури критерії раціонального визначаються домінуючою системою цінностей, навколо яких й формується культурно-ціннісна та духовно-світоглядна структура суспільства.

Зазначимо, що подібне поглиблення культурної сутності *Ratio* розширює межі розуміння культурних феноменів, забезпечуючи конвергентне зближення поняття «раціональність», насамперед, із системою освіти, адже освіта, як відомо, є важливою і необхідною частиною культури. Як влучно зазначав Г.-Г. Гадамер (Гадамер, 2000), «поняття *osvitni* дає змогу якнайвиразніше збагнути, наскільки глибокою є духовна еволюція ... Тепер слово *Bildung* як «освіта» щонайтісніше пов'язане із поняттям культури й означає специфічно людський спосіб *розбудовувати* природні дані й можливості індивіда» (Гадамер, 2000, с. 18–19).

Філософська рефлексія щодо історичного розвитку культури так чи інакше завжди заглиблювалася над вивченням проблеми Логосу, починаючи з античних часів. Поняття «логосу», яке у перекладі з грецької має багато споріднених значень – слово, основа, наука, судження, розум тощо, давньогрецький філософ Геракліт увів у філософію для позначення розумної основи світу. У філософії науки визначено, що в процесі своєї еволюції європейська наука сформувала три типи наукової раціональності, які відповідають трьом періодам розвитку наукового знання: класичний – некласичний – потнекласичний кінець ХХ ст. Як зазначає у своєму дослідженні І. Добронравова (Добронравова та ін., 2009), «під час першої глобальної наукової революції Нового часу в умовах становлення класичної науки додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів її розвитку склалась система засад класичної науки. Революція

початку ХХ століття призвела до появи неklasичної науки... Нинішня наукова революція, яка пов'язана зі становленням нелінійного природознавства і загалом постнекласичної науки, розгорталась упродовж трьох останніх десятиліть і досі не завершилася» (Добронравова та ін., 2009).

Для більш глибокого розуміння зазначених процесів розглянемо детальніше етапність розвитку наукового знання відповідно до усталеної періодизації у філософії науки. Власне донауковий період (переднауковий) в історії людства пов'язують з античним світом, рабовласницьким суспільством та добою Середньовіччя. З огляду на невисокий рівень пізнання, у межах зазначених історичних періодів знання було синкретичним (неподільним) та існувало у межах натурфілософії (від лат. *natura* – природа), яка мала свої як сильні (погляд на природу як неподільну сутність), так і слабкі сторони (пояснювальні концепції картини світу). Між тим натурфілософія заклала основи природознавства, у межах якого почали оформлюватися перші зразки теоретичної науки: Евклідова геометрія, вчення Архімеда, медицина Гіпократ, астрономія Птолемея та ін. Найбільшим досягненням античної філософії вважається вчення Аристотеля (Аристотель, 2002) про філософські категорії, яке піднімало теоретичне знання до всезагального рівня.

Класична наука додисциплінарного (XVII–XVIII ст.) і дисциплінарного (XIX ст.) етапів розвитку почала зароджуватися ще за доби Відродження з натурфілософської картини світу. Визначаючи натурфілософські витоки свого вчення, І. Ньютон (Завгородній, 2002) першим в історії науки здійснив дисциплінарний поділ загальнонаукового поля натурфілософії на три фундаментальних розділи (механіка, оптика, теплота), які в подальшому склали дисциплінарний трикутник класичної фізики. Як зазначає Ю. Завгородній, «створена Ньютоном механіка стала класичним взірцем наукової теорії дедуктивного типу, започаткувавши парадигму і стиль наукового мислення на декілька століть вперед» (Завгородній, 2002, с. 436). Завдяки вченню Ньютона класична наука отримала дисциплінарну матрицю й сформувала механістичний світогляд, який лінійно екстраполював принципи механіки як на природну, так і на соціальну сфери.

Класична раціональність тлумачиться як універсальна і беззаперечна цінність культури, утверджується метафізичне розуміння буття, діє раціональність логосу (логоцентризм), де ідея пізнання істини заснована на чіткій регламентації і послідовному ускладненні мислинневих операцій, визнається детермінованість суспільно-культурних процесів та явищ тощо. Основними принципами класичної раціональності стали принципи стабільності, рівноваги, лінійності, детермінованості, які формували образ «лінійного» світу. Культура класичної раціональності – це культура тотожності, в якій домінують єдині закони з їх причинно-наслідковими зв'язками, а світ, який є відкритим для пізнання, може бути цілком осягненим. Як стверджує М. Мамардашвілі, відомий вислів Р. Декарта «*Ego cogito, ego sum*» («Я мислю, я є!») розкриває сутність його філософських поглядів як виразника науки класичної раціональності (Мамардашвілі, 2000, с. 26).

Оскільки освіта як культурний феномен не може розглядатися відокремлено від культури, тому й дослідження сутнісних рис освіти відповідного історичного періоду розвитку людства тісно пов'язане з виявленням специфічних ознак того чи іншого типу культури в контексті домінуючих духовно-світоглядних цінностей цієї доби. У зв'язку з цим освіта періоду *класичної культури і класичної раціональності* будувалася на системно-впорядкованій логічній ієрархії цінностей, яка характеризувалася стійкістю та детермінованістю; проголошувала пріоритетність знань на засадах сциентичної (знаннєвої) парадигми, що ґрунтується на вірі у могутність людського розуму перед стихійною, ірраціональною стороною буття; утверджувала об'єктивність знання та істини, у межах яких сама людина немовби «розчинялася» в цій класичній (лінійній) науковій картині світу. Основними здобутками класичної освітньої практики стали: диференціація знань та поступове сходження від простого до складного у процесі оволодіння знаннями (класно-урочна система, яка замінила індивідуальне навчання освітніх практик стародавнього світу й середньовіччя); монологізм та абсолют істини (монологічна культура голосу Розуму); суб'єктно-об'єктні відносини в освітньому процесі (беззаперечний авторитет вчителя) тощо.

При зміні історичних епох змінюється і загальна культурна ситуація в соціумі й відповідно до неї змінюється система освіти, так як не існує ідеальної моделі освіти на всі часи. Безпо-

середнім поштовхом переходу від *класики* до *некласики* стали релятивістська і квантова теорії в науковому знанні. Як зазначається в довідкових джерелах (Філософський енциклопедичний словник, 2002), у 1913 році датський фізик Н. Бор «запропонував першу квантову (некласичну) модель атома, яка започаткувала нову еру розвитку квантової теорії. Головний філософський інтерес до наукової спадщини Н. Бора пов'язаний із принципом доповняльності. Н. Бор також сформулював принцип відповідності, який став потужним евристичним засобом теоретичного узагальнення, специфічною формою взаємозв'язку та спадкоємності старого й нового знання» (Філософський енциклопедичний словник, 2002, с. 62). Квантово-механічний спосіб опису реальності, запропонований Н. Бором, актуалізував пошуки нових нелінійних вимірів наукового знання у напрямку конструювання нового образу науки як *некласичної*.

Зазначимо, що принцип доповняльності або доповнюваності Н. Бора згодом набув загально-методологічного значення. Такий стиль мислення став співзвучним і до соціально-гуманітарних наук, зокрема, ідею доповняльності можна віднайти в «гетеротетичному принципі» Г. Ріккерта (Rickert, 1924), згідно з яким «єдине» та «інакше» позитивно доповнюють один одне, а також у соціально-філософській методології Е. Дюркгейма (Durkheim, 1998), яка утверджує принцип діалектики індивіда і суспільства як частини і цілого, згідно з яким лише відмінності відповідного роду відчують взаємне тяжіння. Важливо, що саме відмінності, які доповнюють одна одну, а не вступають у протиріччя одна одній і не виключають одна одну.

Класичний ідеал раціональності часів Ньютона, Декарта, Бекона по-новому був осмислений у філософських ученнях ХХ ст.: «феноменологічна концепція філософії» Е. Гуссерля (Husserl, 1950), «фундаментальна онтологія» М. Гайдеггера (Головко, 1999), «філософська герменевтика» Г.-Г. Гадамера (Гадамер, 2000) та ін. Почав формуватися некласичний тип раціональності і некласичне розуміння Ratio, відповідно до яких почали закладатися цінності й нової парадигми знання. Тільки у другій половині ХХ ст., особливо завдяки дослідженням М. Мамардашвілі (Мамардашвілі, 2000), стало очевидним, що ідеали класичної науки не збігаються з раціональністю вже некласичного типу. Світ трансформується, стаючи вже не таким однозначним і відкриваючи в собі нові горизонти розуміння суб'єктивності, змінюється й сам характер відносин людини зі світом, зміщуються акценти у бік людської екзистенції, в культурі утверджується принцип поліфонізму та багатоголосся.

Некласична парадигма вступає у протиріччя з класичними принципами організації наукового знання щодо існування предметності об'єкта поза людини як суб'єкта пізнання і поза культурного контексту. Структурно-морфологічні елементи некласичної раціональності наповнюються новими значеннями і смислами, ставлячи у центр пізнання людину з її «життєвим світом» (Е. Гуссерль), світовідчуттям та світорозумінням. Визнавши факт дедалі більшої дегуманізації науки в системі духовної культури, Е. Гуссерль у своїх працях (Husserl, 1950) викриває головну причину такого кризового стану – безособовість наукових істин, відчуження природознавства від людини, несумісність новоевропейської науки з гуманістичною проблематикою тощо. Як зазначає С. Кошарний, витоки кризи класичної науки феноменологія Гуссерля «вбачає у розриві між галілейським об'єктивізмом і картезіанським суб'єктивізмом, котрий трапився у новоевропейській науці і в результаті якого людина «випала» з наукової картини світу» (Кошарний, 1999, с. 97).

Як відомо, ХХ ст. зробило людину заручником сцієнтичного (технократичного) світогляду, який утверджував всемогутність науково-технічного прогресу. На цьому тлі критична переорієнтація усталеної в метафізичній традиції системи технократичних цінностей надавала особливого смислу екзистенційній філософії Новітнього часу. Як зазначає Б. Головко (Головко, 1999), М. Гайдеггер у своїх працях зазначав, що європейська метафізична традиція у вирішенні проблеми людського існування (екзистенції), виходячи з її *cogito* (мислення), має переорієнтуватися із зовнішніх (онтичних) для людини засад її буття та внутрішню (онтологічну) природу її екзистенції (Головко, 1999, с. 161). Пізнання світу у вимірі некласичної раціональності має відбуватися виключно з присутністю людини, долаючи ту «абсолютну людину», яка була предметом класичної методології. У контексті некласики світ поза людиною є неможливим,

оскільки він позбавлений будь-якого смислу, тому пізнання для неklasичної культури і освіти стає суто гуманітарним, наповненим екзистенційними, суб'єктивними, індивідуальними значеннями і смислами.

Концептуальне ядро неklasичної філософії та неklasичної культури утворюють смисли та інтерпретація смислів, де сама категорія «смислу» є багатоаспектною, що зумовлено множинністю інтерпретацій. Така герменевтична природа є характерною сутністю багатьох неklasичних і постнеklasичних феноменів як суто гуманітарних, оскільки інтерпретування смислів і значень та конструювання своїх смислів та істин визначають новий шлях пізнання. На цьому шляху класичні структурно-морфологічні конструкції з їх визначеною траєкторією від незнання до знання, від хибного до істинного, від сумнівності ірраціонального до ствердження раціональності втрачають своє значення, так як неklasична культура й неklasична раціональність відкривають справжні людські (гуманітарні) значення і смисли. Такого роду культурно-антропологічні трансформації призвели до зміни освітньої парадигми, коли класична концепція освіти з її вірою в абсолют Розуму, детермінованістю, монологізмом, виключенням людини з процесу пізнання перестала відповідати ціннісно-цільовим орієнтирам неklasичної раціональності.

Неklasична традиція освіти конститується як принципово гуманітарна, що пов'язано з новим осмисленням сутності людини, новою «філософією життя» (В. Дільтей). У новій (гуманітарній) філософії освіти життя конститується як особлива предметність, яку не можливо досягнути й пояснити існуючими науково-природничими методами, проте її можна зрозуміти, використовуючи такі герменевтичні процедури як уживання, співпереживання, вчування тощо. Перехід від трансцендентних концепцій до діалогічних (діалог як простір культури, простір смислів), включення людини у процес пізнання відкривають новий онтологічний смисл освітньої діяльності, в якій людина сприймається як творець і творіння культури. Такий підхід уможливає розуміння культури не тільки як сукупності матеріальних і духовних надбань людства, а й як умову здійснення людського в людині.

Нові неklasичні ідеї, які висунули на перший план ідею плюралізму, сприяли формуванню неklasичної моделі освіти як сукупності нових неklasичних методологічних підходів (екзистенційного, феноменологічного, герменевтичного), різноманітних педагогічних концепцій, індивідуальних освітніх стратегій, моделей поведінки тощо. Лейтмотивом освітніх теорій усе частіше стають мотиви екзистенційності, суб'єктивності, діалогічності, інтерпретації, які характеризують неklasичну культуру і освіту особливою присутністю суб'єктивних чинників, екзистенційних смислів, індивідуальних інтенцій тощо. Гуманітарна парадигма, що ґрунтується на принципово новому осмисленню сутності і людини, і людського буття в цілому, змінює ставлення неklasичної культури і освіти до Логосу як культурної цінності. Знання в контексті неklasичної парадигми вже не є абсолютотом, навпроти, воно стає живим, гнучким, змінним, оскільки залежить від багатьох факторів як об'єктивних, так і суб'єктивних. Відбувається розширення та поглиблення змісту самого поняття «освіта», воно вже не отожднюється тільки з формальним процесом навчання. Будь-яка діяльність вважається як освітня, якщо вона спрямована на розвиток особистості шляхом передачі знань, при цьому поєднує як традиційні, так і альтернативні підходи, державну і приватну ініціативу тощо.

У підсумку зазначимо, що в ХХ ст. були сформовані різні концепції освіти та підходи до навчання, наукове обґрунтування отримали теорії щодо взаємозв'язку цінностей культури з цінностями освіти, були закладені нові ідеї та намічені нові траєкторії навчання, які визначили подальший розвиток освіти у контексті переходу від неklasики до постнеklasики.

Постнеklasика, яка логічно сформувалася в історії науки від класики, неklasики і, власне, до постнеklasики змістила епіцентр людського буття до полюсу нелінійності, утверджуючи принципово інші цінності, духовні орієнтири й критерії раціонального. Саме поняття «постнеklasична наука» було введено до наукового обігу в кінці 80-х років ХХ ст. для того, щоб позначити новий етап у розвитку науки, пов'язаний із науковою революцією, яка розгорталася про-

тягом трьох останніх десятиліть минулого століття і наразі ще триває. У процесі цієї революції з'явилися й почали успішно реалізовуватися різні науково-дослідницькі теорії: загальнонаукова дослідницька синергетична програма Г. Хакена (Haken, 2004); теорія дисипативних структур І. Пригожина та І. Стенгерс (Prigogine & Stengers, 1984; 1997); теорія аутопоезису У. Матурані та Ф. Варелли (Magerauer, 2014) та ін.

Початок становлення синергетики як науки традиційно пов'язують із появою фундаментального наукового дослідження – міждисциплінарної дослідницької програми, яка була ініційована в 1969 році Г. Хакеном, засновником Штуттгарської синергетичної школи. У 1970 році Г. Хакен увів термін «синергетика» до наукового обігу для визначення нового міждисциплінарного напрямку досліджень складних систем, що саморозвиваються. Сам термін «синергетика» походить від грецького слова *синергія*, що в перекладі тлумачиться як співпраця, спільна дія. Запропонований Г. Хакеном термін акцентує увагу на погодженості взаємодії частин під час утворення структури цілого. Міждисциплінарність синергетики виявляється в тому, що долаючи межі між складними системами у різних галузях наукового знання (фізика, біологія, хімія, математика, соціологія, психологія тощо), вона використовує теоретичний інструментарій цих наук для створення уніфікованої методологічної основи для опису складних систем, що саморозвиваються, й наведення умовних об'єднуючих «арок» між полями дисциплінарних онтологій.

Новаторський дух наукових досліджень засновника синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. У науковому дискурсі вважається, що синергетика формує концептуальне ядро постнекласичної науки і освіти, оскільки класична парадигмальна модель наукового знання та системи освіти на відповідають викликам сучасного нестабільного світу. У постнекласичній науці відбувся своєрідний зсув з проблематики стійкого, стабільного світу на проблематику становлення. Нелінійний світ та віртуальний простір стають простором не тільки науки, а й системи освіти (віртуальні університети, дистанційне навчання, спілкування електронною поштою та ін.), що викликає низку наслідків, які ще не є повністю осмисленими й потребують становлення сучасної моделі постнекласичного знання як нелінійного діалогу між суб'єктом та об'єктом, а також суб'єктів між собою, або синергії всіх цих форм.

Так, на думку В. Кременя, «нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести як до соціальних, так і до педагогічних явищ сучасності» (Кремень, 2013, с. 22). У зв'язку з цим, як зазначає далі вчений, «застосування синергетики до педагогіки не містить нічого надуманого або механічної редукції. Справа в тому, що в синергетичній (нелінійній) картині світу, на відміну від усіх попередніх наукових картин світу, вихідним пунктом є мінливість, процесуальність, становлення нового цілого, тобто все те, що характеризує процеси самоорганізації, які відбуваються в нелінійних, нерівноважних середовищах», тому завданням педагогіки «є створення умов отримання синергії, яка б забезпечувала здобуття нових знань» (Кремень, 2013, с. 24–25).

Так в освіту прийшло розуміння необхідності нових професійних орієнтацій, адже в професіограму сучасного фахівця мають закладатися такі характеристики, як адаптивність, гнучкість, креативність, критичне мислення, готовність до змін та ін. У фокусі сучасного постнекласичного знання з'являються нові характеристики професійного світорозуміння особистості як: «нелінійність», «нестійкість», «нестабільність», «самоорганізація», «становлення», які забезпечуються новим методологічним інструментарієм синергетики, наповнюючи їх новим світоглядним (синергетичним) змістом.

Зазначені зміни потребують суттєвого оновлення змісту вищої мистецької освіти з урахуванням постнекласичних реалій. На думку О. Олексюк, наразі вища мистецька освіта перебуває в транзитивному стані переходу від некласичної до постнекласичної освітньої парадигми, характеризуються відсутністю чітких меж. Як зазначає дослідниця, «це зумовлює необхідність розроблення науково обґрунтованих стратегій і тактик підготовки майбутнього фахівця до входження в освітній простір, де транзитивні процеси проходять на практичному рівні і де продовжиться

подальше професійне становлення його. ... У цьому контексті виникає необхідність радикального оновлення складників освіти, переосмислення теоретичних підходів, пошуку нових організаційних технологій, форм, методів, засобів навчання, упровадження інновацій у широку практику» (Олексюк, 2019, с. 15).

У дослідженні М. Ткач, О. Олексюк, Н. Косінської та А. Кіфенко (Tkach, M., Oleksiuk, O., Kosinska, N. & Kyfenko, A., 2022) зазначається, що у змісті вищої мистецької освіти все більше актуалізуються між- та трансдисциплінарні когнітивно-комунікативні стратегії, які потребують пошуків інноваційної методології з позицій постнекласичної раціональності. На думку авторів, для подолання обмеженості традиційної методології антропологічної раціональності у змісті вищої мистецької освіти важливим є розкриття значущості постнекласичних практик, визначальними рисами яких є людиномірність, рефлексивність, креативність, інноваційність тощо.

З огляду на викладене, важливим чинником щодо подолання абсолютизації компетентнісного підходу у змісті вищої мистецької освіти, значення якого ми жодним чином не заперечуємо, вважаємо за необхідне переходити на між- та трансдисциплінарні позиції, що забезпечить цілісний розвиток особистості у постнекласичних реаліях. Ми розглядаємо міждисциплінарність як системну якість постнекласичної мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності. Практика організації освітнього процесу на мистецьких факультетах університетів засвідчує, що сучасний студент з метою здобуття нових знань повинен вміти самостійно інтегрувати знання з різних дисциплін як загальних, так і фахових, а також застосовувати спільні методи цих дисциплін у своїй свідомості. Йдеться про формування в студентів цілісного професійного знання, що й має забезпечити процес міждисциплінарної інтеграції як загальнонаукових, так і предметних знань у змісті вищої мистецької освіти. Практичними кроками реалізації міждисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти вбачаємо:

- фундаменталізація освітніх програм, посилення науково-дослідницької компоненти в освітньому процесі, адже фундаментальні наукові дослідження в університетах є вирішальним чинником забезпечення якості освіти. Саме успішна фундаментальна підготовка майбутніх фахівців формує в них гнучкість, адаптивність, креативність, критичне мислення, що має стати запорукою їх успішної діяльності як у суспільно-соціальній, так і в професійній сферах;
- підвищення статусу неформальних педагогічних практик у змісті вищої мистецької освіти, які корелюються з індивідуальними, екзистенційно зорієнтованими цінностями постнекласичної науки та культури, яка є плюральною за своїми смислами, прагне до відкритості, невичерпності, свободи вибору. Завдяки широкому між- та трансдисциплінарному синтезу у постнекласичних практиках відбувається синергія різних способів сприйняття та осягнення нестабільного і складного світу мистецтва, творче переосмислення відомих образів, символів і цінностей;
- перспективним та евристично-пошуковим напрямом реалізації системно-синергетичного принципу навчання музиці у змісті професійної підготовки музиканта-виконавця вважаємо уведення поліінструментального паралельного навчання гри на клавішних інструментах (наприклад, – фортепіано і акордеон). Реалізація цього напрямку може докорінно змінити інструментальне навчання студентів у контексті підготовки виконавця-універсала, який володів би на однаковому професійному рівні як мінімум двома музичними інструментами. Це в подальшому відкривало більше можливостей для професійної самореалізації музикантів-виконавців. Між тим традиційна практика інструментальної підготовки здійснюється у межах дисциплін «Основний музичний інструмент» та «Додатковий музичний інструмент», по завершенню якої рівень володіння додатковим музичним інструментом залишається на аматорському рівні;
- доцільним також вважаємо збільшення варіативної частини дисциплін міждисциплінарного характеру за вибором студента. До прикладу, міждисциплінарний навчальний курс

«Арт-терапія», який залучає прогресивні фундаментальні теорії та практики з психології, психотерапії, педагогіки, культурології, різних видів мистецтва. Також серед цікавих моделей міждисциплінарного навчання може бути навчальна дисципліна «Філософія музики», вивчення якої дозволить проаналізувати феномен музики не тільки як явище культури в історичній ретроспективі, але й як предмет науково-філософської рефлексії на рівні взаємодії «культура – музика – людина – світ», що сприятиме формуванню в студентів постнекласичного стилю мислення;

- розгортання «буму» різноманітних міждисциплінарних проєктів в гуманітарній сфері створює умови для уведення ідей синергетики і у викладання базових музично-теоретичних дисциплін, таких як: «Аналіз музичних творів», «Гармонія», «Поліфонія». До прикладу, синергетична модель може стати ефективною у викладанні навчальної дисципліни «Гармонія». Так, у контексті еволюційно-синергетичної парадигми можна прослідкувати на конкретних музичних зразках, як змінюється значення мелодійно-гармонійної модуляції в культурно-історичному аспекті: класичний період – класичний тип модуляції; некласичний період – некласичний тип модуляції; аklasичний період – нівелювання значення модуляції як такої. При цьому процес становлення є незворотнім, що є характерним для будь-яких еволюційних процесів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Пошуки культурфілософських аспектів постнекласичного знання у змісті вищої мистецької освіти засвідчили, що модель знання у межах класичної парадигми з її багатовіковою культурною традицією мислення не відповідає викликам та реаліям сучасного світу. Для більш глибокого розуміння зазначених процесів був проведений системний теоретичний аналіз етапності розвитку наукового знання і типів культури відповідно до усталеної періодизації у філософії науки: класика – некласика – постнекласика та типів наукової раціональності.

Нами було з'ясовано, що ідеї постнекласичної синергетики не втратили свого парадигмального значення й до нині. З метою виявлення синергійної взаємодії філософських та культурологічних аспектів постнекласичного знання було встановлено, що саме міждисциплінарність створює синергетичне тло для реалізації людиномірною контенту у змісті вищої мистецької освіти, оскільки дисциплінарно побудована університетська освіта, у тому числі й мистецька, суперечить її інноваційності. За цих умов були окреслено напрями реалізації міждисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти для формування в студентів цілісного професійного знання та постнекласичного стилю мислення.

Підкреслимо, що наведені напрями впровадження міждисциплінарності у змісті вищої мистецької освіти не є достатніми та вичерпними. Ця проблематика потребує подальшої рефлексії як на теоретичному, так і практичному рівнях, і буде висвітлена в наших подальших роботах.

Використані джерела

- Андрущенко, В. П. (2009). Ціннісний дискурс в освіті в епоху глобалізації та інформаційної революції: вибр. публікації представників наук. шк. академіка АПН України, д-ра філ. наук, професора В. П. Андрущенка. НПУ імені М. П. Драгоманова
- Аристотель (2002). Нікомахова етика / пер. В. Ставнюка. Київ: Аквілон-Плюс.
- Гадамер, Г.– Г. (2000). Істина і метод / пер. з нім. О. Мокровольського. Т. 1.: Герменевтика I: *Основи філософської герменевтики*. Київ: Юніверс.
- Головко, Б. А. (1999). Онтологія існування людини у Мартіна Гайдеггера. *Феноменологія буття людини: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія*. Київ: Український центр духовної культури, 161–200.
- Добронравова, І. С., Білоус Т. М., Комар О. В. (2009). Новітня філософія науки. Підручник. Київ: Логос. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr-bil-kom.htm>
- Завгородній, Ю. (2002). Ньютон Ісаак. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис.
- Зязюн, І. А. (2008). Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від ЧНУ імені Богдана Хмельницького.

- Кошарний, С. О. (1999). Структури людського буття і методологія їх осмислення в класичній феноменології (Е. Гуссерль). *Феноменологія буття людини: сучасна західноєвропейська філософська рефлексія*. Київ: Український центр духовної культури, 73–160.
- Кремень, В. Г. (2013). Сучасний навчальний процес як синергетична система. *Освітні реформи: місія, дійсність, рефлексія: монографія*. За ред. В. Кременя, Т. Левовицького, В. Огнев'юка та ін. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 21–46.
- Мамардашвілі, М. К. (2000). Картезіанські роздуми. Київ: Стило.
- Олексюк, О. М. (2019). Розвиток духовного потенціалу особистості у постнекласичній мистецькій освіті: монографія. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка.
- Олексюк, О. М., Ткач, М. М., Лісун, Д. В. (2013). Герменевтичний підхід у вищій мистецькій освіті: колективна монографія. Київ: Київський університет ім. Бориса Грінченка.
- Саух, П. Ю. (2019). Від розбалансованості до синергії освітнього процесу: проблеми і перспективи. *Горизонт духовності виховання: колективна монографія*. Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс: Žuvėdra, 74–91.
- Сидоренко, Л. І. (2011). Аксиологія постнекласичної науки. *Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації: збірник наукових праць*. Київ: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 204–222.
- Ткач, М. М. (2019). Концепт професійного світорозуміння майбутнього вчителя музичного мистецтва у постнекласичному дискурсі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць*. 4 (91). ОI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-91-4-208-222>
- Ткач, М. М. (2020). Постнекласичні актуалітети вищої мистецької освіти: онтологічний вимір. *Мистецтво та освіта: науково-методичний журнал*. 1(95), 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-91-1-14-20>
- Шинкарук, В.І та ін (ред.). (2002). Філософський енциклопедичний словник. Київ: Абрис.
- Ярошовець, В.І. (ред.). (2012) Історія філософії. Словник. 2-ге вид., прероб. Київ: Знання України, 287–291.
- Mugerauer, B. (2014). Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application. *Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments*. 158–178.
- Durkheim, E. (1998). *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt am Main.
- Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer.
- Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge. Husserliana. Bd. 1*. Den Haag.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1984). *Order out of Chaos*. University of Michigan: Bantam Books.
- Prigogine, I., Stengers, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*, Free Press.
- Rickert, H. (1924). *Das Eine, die Einheit und die Eins*. Tübingen, 22.
- Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522–536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388>
- Tkach, M., Oleksiuk, O., Kosinska, N. & Kyfenko, A. (2022). Postnonclassical Practices in the Content of Higher Art Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 22 (6), 206–214.

References

- Andrushhenko, V. P. (2009). Cinnisny`j dy`skurs v osvitu v epoxu globalizaciyi ta informacijnoyi revolyuciyi: vy`br. publikaciyi predstavny`kiv nauk. shk. akademika APN Ukrayiny`, d-ra fil. nauk, profesora V.P. Andrushhenka. NPU imeni M.P. Dragomanova. (in Ukrainian).
- Ary`stotel` (2002). *Nikomaxova ety`ka / per. V. Stavnyuka*. Ky`yiv: Akvilon-Plyus. (in Ukrainian).
- Gadamer, G.–G`. (2000). *Isty`na i metod / per. z nim. O. Mokrovol`s`kogo*. T.1.: *Germeveny`ka I: Osnovy` filosof`koyi germeveny`ky`*. Ky`yiv: Yunivers. (in Ukrainian).
- Golovko, B. A. (1999). *Ontologiya isnuvannya lyudy`ny` u Martina Gajdeg`g`era. Fenomenologiya buttya lyudy`ny` : suchasna zaxidnoyevropejs`ka filosof`ka refleksiya*. Ky`yiv: Ukrayins`ky`j centr duxovnoyi kul`tury`, 161–200. (in Ukrainian).

- Dobronravova, I. S., Bilous T. M., Komar O. V. (2009). Novitnyia filosofiya nauky. Pidruchnyk. Kyiv: Logos. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Dobr-bil-kom.htm> (in Ukrainian).
- Zavgorodnij, Yu. (2002). N'yuton Isaak. Filosofs'kyj ency'klopedy'chnyj slovnyk. Kyiv: Abry's. (in Ukrainian).
- Zyazyun, I. A. (2008). Filosofiya pedagogichnoyi diyi: monografiya. Cherkasy: Vy'd. vid ChNU imeni Bogdana Xmel'ny'cz'kogo. (in Ukrainian).
- Kosharny'j, S. O. (1999). Struktury' lyuds'kogo buttya i metodologiya yix osmy'slennya v klasy'chnij fenomenologiyi (E. Gusserl'). Fenomenologiya buttya lyudy'ny': suchasna zaxidnoyevropejs'ka filosofs'ka refleksiya. Kyiv: Ukrayins'ky'j centr duxovnoyi kul'tury', 73–160. (in Ukrainian).
- Kremen', V. G. (2013). Suchasny'j navchal'ny'j proces yak sy'nergety'chna sy'stema. Osvitni reformy': misiya, dijsnist', refleksiya: monografiya. Za red. V. Kremenya, T. Levovy'cz'kogo, V. Ognev'yuka ta in. Kyiv: TOV «Vy'davny'che pidpry'emstvo «EDEL`VEJS», 21–46. (in Ukrainian).
- Mamardashvili, M. K. (2000). Kartezians'ki rozdumy'. Kyiv: Sty'los. (in Ukrainian).
- Oleksyuk, O. M. (2019). Rozvy'tok duxovnogo potencialu osoby'stosti u postneklasy'chnij my'stecz'kij osviti: monografiya. Kyiv: Kyivs'ky'j universy'tet im. Bory'sa Grinchenka. (in Ukrainian).
- Oleksyuk, O. M., Tkach, M. M., Lisun, D. V. (2013). Germenevty'chnyj pidxid u vy'shhij my'stecz'kij osviti: kolekty'vna monografiya. Kyiv: Kyivs'ky'j universy'tet im. Bory'sa Grinchenka. (in Ukrainian).
- Saux, P. Yu. (2019). Vid rozbilansovanosti do sy'nergiji osvitn'ogo procesu: problemy' i perspekty'vy'. Gory'zont duxovnosti vy'xovannya: kolekty'vna monografiya. Uklaly'j pidgotuvaly' Jonas Kevishas ta Olena M. Oty'ch. Vil'nyus: Žuvėdra, 74–91. (in Ukrainian).
- Sy'dorenko, L. I. (2011). Aksiologiya postneklasy'chnoyi nauky'. Suchasna ukrayins'ka filosofiya: trady'ciyi, tendencyi, innovacyi: zbirny'k naukovy'x prac'. Kyiv: Vy'davny'cho-poligrafichny'j centr «Kyivs'ky'j universy'tet», 204–222. (in Ukrainian).
- Tkach, M. M. (2019). Koncept profesijnogo svitorozuminnja majbut'nogo vchy'telya muzy'chnogo my'stecz'tva u postneklasy'chnomu dy'skursi. Duxovnist' osoby'stosti: metodologiya, teoriya i prakty'ka: zbirny'k naukovy'x prac'. 4 (91). OI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2019-91-4-208-222>(in Ukrainian).
- Tkach, M. M. (2020). Postneklasy'chni aktualitety' vy'shhoyi my'stecz'koyi osvity': ontologichny'j vy'mir. My'stecz'tvo ta osvita: naukovy'x metody'chnyj zhurnal. 1(95), 14–20. DOI: <https://doi.org/10.32405/2308-8885-2020-91-1-14-20> (in Ukrainian).
- Shy'nkaruk, V.I ta in (red). (2002). Filosofs'kyj ency'klopedy'chnyj slovnyk. Kyiv: Abry's. (in Ukrainian).
- Yaroshovec', V.I. (red.). (2012) Istoriya filosofiyi. Slovnyk. 2-ge vy'd., prerob. Kyiv: Znannya Ukrayiny', 287–291. (in Ukrainian).
- Mugerauer, B. (2014). Maturana and Varela: From Autopoiesis to Systems Application. *Traditions of Systems Theory: Major Figures and Contemporary Developments*. 158–178. (in English).
- Durkheim, E. (1998). *Über soziale Arbeitsteilung*. Frankfurt am Main. (in German).
- Haken, H. (2004). *Synergetics: Introduction and Advanced Topics*. Springer. (in English).
- Husserl, E. (1950). *Cartesianische Meditationen und Pariser Vorträge*. *Husserliana. Bd. 1*. Den Haag. (in English).
- Prigogine, I., Stengers, I. (1984). *Order out of Chaos*. University of Michigan: Bantam Books. (in English).
- Prigogine, I., Stengers, I. (1997). *The End of Certainty: Time, Chaos and the New Laws of Nature*, Free Press. (in English).
- Rickert, H. (1924). *Das Eine, die Einheit und die Eins*. Tübingen, 22. (in German).
- Tkach, M. M., & Oleksiuk, O. M. (2021). Value-based orientations as a normative regulatory mechanism for the formation of professional worldview of future music teachers. *Linguistics and Culture Review*, 5(S2), 522–536. <https://doi.org/10.37028/lingcure.v5nS2.1388> (in English).
- Tkach, M., Oleksiuk, O., Kosinska, N. & Kyfenko, A. (2022). Postnonclassical Practices in the Content of Higher Art Education. *Journal of Higher Education Theory and Practice*. 22 (6), 206–214. (in English).

Mariia Tkach, PhD in Pedagogy, Associate Professor of the Department of Theory and History of Music at Anatolii Avdiievskiy Faculty of Arts, National Pedagogical Drahomanov University, Ukraine.

Research interests: *spiritual and philosophical issues in the field of higher art education; research of transitive processes in post-non-classical art education; formation of the professional worldview of a future specialist in the field of musical art; educational and pedagogical reforms.*

SYNERGISM OF THE INTERACTION OF CULTURAL-PHILOSOPHICAL ASPECTS OF POSTNONCLASSICAL KNOWLEDGE IN THE CONTENT OF HIGHER ART EDUCATION

Abstract. In the article the research of cultural-philosophical aspects of post-non-classical knowledge in the content of higher art education has been made. For a deeper understanding of the mentioned processes, a systematic theoretical analysis of the stages of the development of scientific knowledge and the types of scientific rationality was carried out in accordance with the established periodization in the philosophy of science: classics – non-classics – post-non-classics. It has been found out that the phenomenon of rationality is a unique reflective and conceptual principle of culture that organizes it, provides its integrity and enables the rationalization of elements of culture in the education system.

It was established that the model of knowledge within the classical paradigm with its centuries-old cultural tradition of thinking does not meet the challenges and realities of the modern world. In the focus of modern post-non-classical knowledge, new characteristics of the professional worldview of an individual appear: “non-linearity”, “fragility”, “instability”, “self-organization”, “formation”, which are provided by the new methodological toolkit of synergy as an interdisciplinary scientific direction. In this regard, education has come to understand the need for new professional orientations, since such characteristics as adaptability, flexibility, creativity, critical thinking, readiness for changes, etc. should be included in the professional profile of a modern specialist.

In the process of research, it has been determined that the ideas of synergy have not lost their paradigmatic significance even to this day. In order to identify the synergistic interaction of philosophical and cultural aspects of post-non-classical knowledge, it has been established that it is the interdisciplinarity that creates a synergistic basis for the implementation of human-dimensional matter in the content of higher art education, since a disciplinary-constructed university education, including art, contradicts its innovativeness. Therefore, directions for the implementation of interdisciplinarity in the content of higher art education for the formation of students’ integral professional knowledge in the context of post-non-classicism have been outlined.

Keywords: post-non-classical knowledge, scientific type of rationality, interdisciplinary, synergy, professional worldview, higher art education.



Любов Ільницька – кандидат філософських наук, докторант Інституту проблем виховання НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: вплив мистецтва на формування особистості, перспективи доцільного використання кольорознавства в новітніх педагогічних стратегіях, розвиток дизайнерського мислення.

✉ acroverses@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-2163-7751>

УДК 372.87/378.147: 7.021

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-79-86>

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПІДВАЛИН АКУМУЛЮЮЧОЇ РОЛІ КОЛЬОРУ В НАВЧАЛЬНІЙ ІНФОГРАФІЦІ

Анотація. Перспективи демонстраційного розгортання інформаційної презентативності навчальних курсів отримали в сучасному світі нагальну потребу виходу на виміри оновленої комунікативності. Донесення необхідного рівня закладених навчальною програмою затверджених основ вимагає передбаченого розуміння оприлюднення викладачем неабиякої варіативності в сегментуванні пізнавального дискурсу в межах такої особливої форми інфографіки, як навчальна інфографіка. Наміри якісного застосування додаткового акумулюючого інструментарію задля зацікавлення аудиторії навчальним предметом спираються на обрання продиктованих часом базових ресурсів інфографічного сервісу. Водночас роль кольору як необхідного сполучника та провідника в налаштуванні на сприятливе комунікативне поле швидкого контактного зв'язку наразі є мало дослідженим. Натомість консолідуючий для первинної оцінки елемент колірного фокусування уваги може бути простим для реалізації інформаційним рішенням зі складним багатоплановим для кодифікації мотиваційних наголосів серйозним ефектом у процесі педагогічного координування всіх методичних елементів інфографіки в цілісній дії. Також не варто забувати, що при недбалому використанні колірних елементів у навчальній інфографіці можна мимоволі змодельовати прямо протилежну комунікативну ситуацію.

Ключові слова: колір, комунікативні підвалини, акумуляція, інфографіка, навчальна інфографіка.

Постановка проблеми. Сьогодні вирішальне значення донесення навчальної інформації пов'язується вимогами часу з потребою в конкретних формовиявах представляти візуалізоване оформлення знання в інфографічних ресурсах належної для аудиторії комунікації. Пріоритетні наголоси характерного розмаїття яскравих рішень інколи опиняються в оточенні малопомітних, складних для сприйняття закономірностей при хаотичному застосуванні колірних взаємодій. Відтак, потужність ледь помітних знакових спрямувань інколи не враховується при намаганнях підібрати неординарне зовнішнє повідомлення, адже майже не досліджувався практичний арсенал впливу кольору в навчальній інфографіці. Особливістю такої проблема-

тики є акцентування не на художньому вимірі властивостей візуальних спрямувань, а на оптимальних кольорних диспозиціях для лаконічного втілення в інфографічній будові доцільного поєднання звичного осягнення цілісності форми та змісту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У запропонованому дослідженні були використані наукові джерела різного спрямування – науково-теоретичного, навчально-наукового та теоретико-практичного, аби забезпечити доказовий ряд комплексного – наочно-комунікативного навантаження в акумулюючих підвалинах вправного використання кольору в інфографіці. Насамперед варто зазначити, що подібна проблематика висвітлюється у вітчизняних та зарубіжних джерелах доволі обмежено, особливо, коли мова йде про надання практичних порад втілення саме відповідних навчальних наративів у візуальній мові інфографіки. Згідно із зазначеними умовами науково-теоретичного пошуку, переваги в обранні джерельної бази надавалися за професійно встановленою участю кольорної візуальної основи задля впровадження спеціалізованих комунікативних підвалин. Тому, науково-теоретичні праці українських учених (Литвинюк, 2016; Васюта, Хамула, 2017; Макогон, Черепнев, Сологуб, 2016; Вержбовська, Голубнича, 2019) розкривають вузько направлені, але систематизовані викладки різномірної присутності кольорових акцентів в інфографічних повідомленнях. Серед такої категорії використаної літератури варто виокремити такі зарубіжні навчально-інфографічні видання: Т. Ітон «Інфографічний довідник про життя, всесвіт та інше» (Eaton, 2014); «Класна архітектура: 50 фантастичних фактів для дітей різного віку» (Armstrong, 2015). До теоретико-практичного способу висвітлення проблематики увійшли саме ті наукові роботи, в яких подана аргументація прикладного змісту, особливо далекоглядного навчально-цілісного педагогічного бачення (Barber, 2012; Itten, 1997).

Мета статті полягає в розширеному аналізі комунікативних підвалин кольорного навантаження при застосуванні необхідних параметрів акумулюючої багатоплановості саме в навчальній інфографіці.

Виклад основного матеріалу. Необхідна презентація навчальних матеріалів зосереджена на донесенні суттєвих обсягів пізнавального навантаження в зображувальному плані – це більше ніж обмін інформацією в первинній основі розуміння комунікативності в освітньому процесі розгалуженого нагляду за повсякчасними структурними змінами в оприлюдненні глобалізаційної складової сучасного рухливого життя. Наразі суттєву роль до поступу в таких своєрідних комунікативних підвалинах відіграє інфографіка з посиленням значенням надання актуальних репрезентативних форм нормативному навчальному змісту. Зрештою, художній поступ представлення інформації, яким володіє технічний арсенал мистецької площини, в абсолютному розумінні контактної лінії зображення виводити навчальний апарат у формах «дизайнерської апологетики», співвідноситься з дотичним до цієї сфери широким інструментарієм характерних комунікативних можливостей розкривати тематичні ідеї інформаційних величин у неймовірному різноманітті неабиякої видовищності. Отже, тому і з'являється прихований бік непідготовленого занурення до ілюстративних мотивів навчально-інфографічних підвалин, які мають свої невідповідні складнощі, особливо якщо мова заходить про важливу домінують будь-якого зображення – колір. Багатолітній досвід масштабної та глобалізованої дизайнерської діяльності вже давно не приховує значення впливу модульовальних компонентів поширеної абсолютно типової художньої взаємодії кольору та форми, тим більше в інформаційному світі комунікативної вимогливості до влучного формулювання навчальних сенсів. Отже, застосування такого досвіду має свій спонукальний і конкретний порядок, який варто практично аналізувати на реалізованих сучасних інфографічних прикладах. Проте, насамперед варто розібратися, на яких етапах створення потрібного акумулюючого зображення виникають саме комунікативні вади та переваги при обранні кольорів без втрачання службових пріоритетів «стратегічного навчального змісту». Для такого аналізу спочатку необхідно розкрити внутрішні механізми започаткованого, певною мірою історичного, уявлення про домінують роль кольору, навіть у типовій уніфікації різношерстої інформації.

Комунікативний процес – це органічна частина нашого життя, тому і навчальні підвалини донесення інформації природним чином співмірні з накопиченими взаємодіючими умовними формами налаштування доповнювальних вимірів інфографіки. Тобто утворені додаткові наочні презентації в будь-якому разі співвідносяться з існуючими у повсякденному житті базовими прикладами, що закріплені на досвідному рівні оціночного судження. Такий супровід паралельно, і знову ж таки, природно рухається з поступовим інформаційним ускладненням. Насамперед необхідно зважати на чорно-білий початок комунікативності, від якого крокує інформаційна залежність масованого споживання друкованої продукції. У навчальній інфографіці це стає домінантою усього сукупного представлення різноманітного пізнавального обсягу. Також чорно-біла консолідація кольорів – це найдоступніша серед усіх форм вдалого комунікативного оприлюднення просування типових і нескладних для проведення навчальної акумуляції ланок взаємоузгодження з аудиторією. Стандартизм – це не тільки класичність основ художньо-графічного домінування, а й розкриття поваги до аудиторії, адже стратність інколи відволікає увагу, призводить до розгубленості, втрати, емоційного перенавантаження при барвистому огляді, заважає легкому запам'ятовуванню потрібних навчальних величин.

Зрозумілим є факт налаштування аудиторії, через оформлення інформації як комунікативного збагачення, на сприйняття тривалого входження у закономірну площину навчального середовища, бо здебільшого колір створює атмосферу, додає настрій. Стереотипне позитивне відчуття кольору, без завбачливого відкриття прихованих комунікативних зв'язків, створює в навчальній інфографіці непомітні негарзди. Насамперед варто звернути увагу, як здебільшого в опорному розумінні чорно-білого прочитання типового занурення у світ навчального контексту виникає безпосередній діалог серйозного перенесення аудиторії до сприйняття прямолінійного істинного співвідношення білого тла «чистої дошки» – підсвідомого незнання з характерним написом активного контрасту, в який історично вступає чорний колір друкованого слова, умовно натякаючи на світло «Галактики Гутенберга». Проте, як бути з нібито нетривіальним рішенням, коли білим по-чорному саме перевернуто висвітлюється інформація? Мова йде про змінений вимір гармонійного налаштування навчальних диспозицій, коли традиційний баланс кольорних сил переадресовує власні ролі в інші складні пропорції. Такі штучно створені умови візуального прочитання інформації, по-перше, відволікають, а по-друге, ускладнюють огляд змістової площини загального потокового нарративу рефлексивного закріплення комунікативних схоплень. До прикладу, цю ілюзію нестійкості візуальної будови легко порівняти з першим зображувальним рядом інфографічного наповнення одного з найпрогресивніших навчальних видань даного виду комунікативних підвалів. Отже, в навчальному «інфографічному путівнику» чільне місце відводиться усвідомленню винятковості надреальної сутності «обріям подій – чорним дірам» (Eaton, 2014, с. 10). Карколомність космічності, що лине за береги осягнутого в друкованому вигляді знання, відходить за рамки відведеного звичного та стійкого типу кольірної акумуляції навчальної амплітуди доступного для розпізнавання оформленого зображення. Білий зміст на чорному тлі – це екстраполяція викривленого навантаження щодо навчальної комунікації, яка може мати місце, якщо правильно зберігати кольірну пропорційність. На таку думку підштовхує і творчий аналіз багаторічної мистецької праці відомого художника-графіка Баррінгтона Барбера. У своїй практичній роботі він вказує на те, «як важко досягти зворотного ефекту» – це відбувається тоді, коли світлий об'єкт домінує над чорною площиною. Для аргументування твердження художник обґрунтовує причини цієї кольірної девальвації: «така різниця в кольорі заднього тла і предмета нереалістична, але це чудовий спосіб для того, щоб зрозуміти, що надлишок, як і недостача основного кольору, може бути згубною для кінцевого результату» (Barber, 2012, с. 36).

Беззаперечно, чорно-біла форма розташування текстового рядкового поля на білосніжному тлі наділена потужною силою виняткової комунікативної акумуляції. Первинно – це вказує на доволі важливу для ефективного проведення навчального процесу консолідуєчу перевагу такої кольірної властивості, як парність. Відтак, відштовхуючись від центральної сили об'єднан-

ного розуміння саме чорно-білої інфографічної парності, що очолює донесення навчального повідомлення, слід і надалі дотримуватися цієї парної властивості передавати знання візуально. У цьому плані важливо також пам'ятати, що комунікативна природа парної діалогічності вже закладена в колірному колі. При розгляді симетрично розташованих кольорів не складно прослідкувати три пари класичних взаємодій: червоний / зелений; жовтий / фіолетовий; синій / помаранчевий. Проте, в основі кожної з цих трьох комунікативних взаємодій ключову роль відіграє колір триади як еталону гармонійного колірною співвідношення. Це означає, що при збереженні текстового – чорно-білого візуального позначення – лінію парної колірної комунікації варто не полишати при завершенні усього інфографічного оформлення. Необхідно визнати, що намагання встановити триадні сполучення в інфографіці на рівні «візуальної нарації», термін який вводить українська дослідниця А. Литвинюк (Литвинюк, 2016); саме збереження чорно-білої парності призводить до неактуального навчально-комунікативного дороговказу, адже триадні положення стабільно канонічні від природи і додавання інших колірних зв'язків призводить на практиці до відхилення від ustalених колірно-комунікативних підвалин. До вище вказаної триади основних кольорів входить і триада правдивого колірною сенсу безперервності незмінних кольорів на плинних відрізках часу чорно-біло-червоної символічності. Однак роздуми на тему символічного підтексту візуального висловлювання мають відійти у бік перед ілюстративним складом наскрізних педагогічних підвалин інфографіки, адже текстологічність двоколірної компонентності посідає провідне місце в усьому композиційному сполученні. Отже, первинні властивості будь-якого з кольорів є більш превалюючими перед алегоричним тлумаченням вибору навчально-комунікативної влучності. Перспектива парної діалогічності кольорів в інфографіці – це тема, яка взагалі залишилася поза увагою компетентного товариства вчених. Натомість, майже в єдиному дослідженні, присвяченому художньому пошуку «факторів композиційного оформлення інфографіки», звертається увага не на безпосередній зміст закріплення інформації через колір, а на багатофункціональне призначення «кольорової гами» у складному для відтворення композиційно-інфографічному аспекті (Васюта, Хамула, 2017). Передусім, зазначений у цьому виданні такий теоретичний блок уніфікації дизайнерського осмислення поетапного виконання інфографічного повідомлення дещо віддалено розкриває закріпленій тривалий актуалізованою дієвістю композиційний алгоритм внутрішньо комунікативної адресності кольору, але на підвалинах професійного розуміння застосування маркерного виведення інфографічного формо-змісту через колористичний бік вправного володіння мовою кольорів при гармонійному розгортанні перед аудиторією захоплених наголосів кольорової гами.

Отже, серед восьми послідовно наведених факторів належної комунікативно-акумулюючої дії вдалого інфографічного зображення кольорова гама займає четверту сходинку, але вже при функціональному розміщенні цих же факторів-компонентів утворюється п'ятирівнева «ієрархічна модель пріоритетів факторів композиційного оформлення інфографіки» (Васюта, Хамула, 2017, с. 64). Згідно з представленою структурою, кольорова гама знаходиться на початку моделюючого утворення візуалізації та плавно переходить на другий рівень – до «ритму розміщення елементів» і безпосередньо знаходиться на контактній лінії композиційного погодження з п'ятим рівнем – шрифтовим оформленням, який, своєю чергою, серед інфографічних факторів посідає першу позицію. У рамках пошуку внутрішніх взаємодій кольору як базового утворення кольорової гами в навчальній інфографіці, варто все ж таки дотримуватися зіставних акумулювальних підвалин сходження від спрощеної конфігурації чорно-білого наповнення до апробації взаємодіючої колірною парності. Разом із тим, на думку науковців Української академії друкарства, на теоретичному рівні підсумкового аналізу кольорова гама має свої впливові цілепокладання на інші похідні фактори невідокремленого візуального змісту. Отже, потужне комунікативне значення кольорової гами знаходиться у взаємозалежності із такими елементами, як текстовий блок, шрифтове оформлення, графічні елементи та графіки та діаграми (Васюта, Хамула, 2017, с. 61).

Якщо розмірковувати практично, то опорне виконання саме навчальної площини візуального зображення в структурному вибудовуванні зазначених факторів, у яких провідне комунікативне сполучення займає колір, варто розпочинати після педагогічного усвідомлення повсякчасно присутньої чорно-білої диспозиції парності, а вже потім переходити до пріоритетних факторів необхідного формотворчого застосування. Відтак неможливо оминати розгляду видатного навчального відкриття школи Баугаузу – розуміння кольору та форми. Видатний викладач цієї школи Й. Іттен додав до кольорознавчого знання багато власних винаходів, які перевірялися творчим шляхом постійного дизайнерського удосконалення. Тим не менш, поза зверненням до аналізу різномірних якостей кольорової гами, Й. Іттен оприлюднив органічний взаємозв'язок кольору і форми, що нині є основою для будь-яких творчих підходів, у тому числі навчально-інфографічних. Класичне розуміння декорування форми, з геометричним позначенням основних підвалин життя, колір в цьому разі акумулює комунікативний зв'язок вищого рівня – тяжіння до власної стихійної сутності. Отже, за Й. Іттенем: «Квадрату відповідає червоний колір як колір матерії» (Itten, 1997, с. 134).

Якщо вказувати на стабільну присутність майже у кожній інфографічній візуалізації тріадної гармонії основних кольорів, то не варто позбавляти уваги жовтий трикутник та синє коло. Наголосимо на тому, що застосування саме такої кодифікації – це встановлення параметрів дотримання кваліфікованого ставлення до світових формотворчих традицій, які акумулюють психологічні та культурні витоки потужного підсвідомого впливу не тільки на сприйняття, але й на засвоєння вірно позначеного візуального зображення. Саме той випадок, коли колір крізь форму в основних елементах художнього відображення змісту інформації термінологічно влучно зафіксовано науковим висловом «колірне сполучення елементів інфографіки» (Макогон, Черепнев, Солугуб, 2016, с. 140). Зосередження в єдиній понятійній уніфікації теоретичної необхідності знайти докладну функціональну цілісність об'ємної проблеми, у даному разі, це дозволяє по-новому подивитись на похідні отримання вдалого результату в навчальній інфографіці.

Для наведення конкретного прикладу якісного застосування комунікативної взаємодії як важливого сполучення кольору та форми у межах висвітленого знання-винаходу Й. Іттена, необхідно розглянути інфографічне навчальне видання С. Армстронга, в якому цей же спосіб модуляції візуальної форми в кольорі перенесено безпосередньо в наочне застосування при розкритті знову ж таки навчальної теми «Ба-ба-Баугауз». Окрім того, текстова площина цієї «візуальної нарації» відкриває цікаві та стислі інформаційні глибини, як наприклад: «Баугауз уникає оздоб та орнаментів» (Armstrong, 2015, с. 64). Ця теза уособлює собою факт стилістичної відзнаки школи Баугауз в історії світового дизайну та архітектури, а також є необхідним положенням для лаконічного віддзеркалення репрезентації інфографічного зображення, адже поза відтворену через колір позицію формо-змістовного ракурсу розпізнавальної акумуляції, безпосередньо колір, умовно декоруючи, а насправді виділяючи інформацію за скерованим комунікативним способом, оприлюднює саме ті розроблені наріжні смислові підвалини, які направляють навчальний процес до сконцентрованої ресурсної подачі опорного знання.

При ретельному вивченні інфографічного способу візуалізації навчального матеріалу, варто звернути увагу на поширений додатковий прийом, застосований С. Армстронгом, і призначений для коректної фіксації уваги з потрібним позначенням фокусу візуальної присутності при тривалому педагогічному процесі – замість однозначного білого тла використовувати інфографічне оформлення у вигляді розграфленої клітинки, як зі шкільного зошита. При цьому службовим кольором стає синьо-блакитне парно-діалогічне сполучення. До навчально-візуального прийому з клітинкою С. Армстронгом додається діалогічно вказівний супровід анонсування інформації в рубриці «нотатки на берегах» у приблизно насиченому цікавому для зорового споглядання синьому вимірі. Утім, стосовно ситуації вкрай поширеного використання синього відображення в американській науково-популярній візуальній нарації, А. Литвинюк зазначає наступне: «найбільш популярним виявився синій колір, який зустрічається в близько половини розглянутої інфографіки» (Литвинюк, 2016, с. 95). Треба до цього додати, що

синій колір у сполученні з білим тлом – це м'яка варіація чорно-білої текстової напруги. Доречним прикладом використання синього кольору в інфографічному оформленні – це презентація онлайн-проекту 2022 р. української тележурналістки М. Барчук «Власні назви». У цій інформаційній нарації, виявлення синього кола за зразком візуальної мови Баугаузу збігається з формо-колірним сполученням, а з додаванням світлин в тих же пропорціях формоутворення підкреслюється завершеність оригінального зорового повідомлення.

Водночас констатуючи наявність синього кольору при встановленні візуально-комунікативних взаємодій, важко оминати тему гендерного виявлення через колірну маркерність. Зрозуміло, що навіть у стабільній чорно-білій фіксації текстового гатунку в інфографічній динаміці впливає контрастна присутність Інь та Янь. Така спонукальна похідна гендерності на парному рівні чоловічого і жіночого начал співвідноситься в інфографіці з відповідним парним ритмом синього та червоного кольорів. Прикладом застосування цього прийому може стати навчально-настановний виклад статистичної вибірки в інфографічному путівнику під назвою розділу «Кола життя» (Eaton, 2014, с. 42–43). У цьому варіанті оформлення неймовірно цікаве одночасне поєднання синього та червоного охоплює баланс статевих сил, не надаючи при цьому через колір переваги жодній із протилежностей. У передмові до цього ж видання наводиться історичний факт про вплив видатної жінки, героїні часів Кримської війни – Флоренс Найтінгейл (1820–1910), яка заклала основи не лише медичної статистики, а й першооснови функціонального наміру зручного позначення інформації ілюстративно (Eaton, 2014, с. 8). На українських теренах дослідження, присвячене використанню певної групи кольорів для позначення гендерної рівноваги в інфографіці, вибудовує слушну думку щодо поступово сформованого зарубіжного досвіду вдалого визначення пріоритетних колірних положень задля «трансформації теми з «незручної» у «комунікабельну»» (Вержбовська, Голубнича, 2019, с. 6). У підсумку цього аналізу не надаються практичні пріоритети парного колірної ритму, що зазвичай ніби анонсує тематику сонорного висловлювання чоловічої та жіночої присутності при комунікативній акумуляції діалогічного введення синього та червоного кольорів, але вдало розкривається позиція, відома за перевагами в застосуванні гендерно-нейтральних кольорів. Автори зазначають, що «для гендерно-нейтрального дизайну пропонуються кольори ахроматичної гама: сірий, чорний, білий, також світло-коричневий, жовтий та зелений» (Вержбовська, Голубнича, 2019, с. 8). Отже синій та червоний виводяться за межі візуальної нарації.

Так, подразнююча статева сила синьо-червоної взаємодії в будь-якому разі в навчальній інфографіці – це ототожнення з фемінно-маскулінною персоніфікацією, що в інших змістових вимірах на несформованому учнівському підсвідомому рівні буде виявляти присутність того ж самого сенсу. Тому візуальна презентація «Лабораторії критичного аналізу» Малої Академії наук України у вигляді червоно-палаючого мозку на умовно синьому тлі – умовно, бо встановити нормативну одиницю кольору важко без наведених властивостей кольору, – це все ж таки візуальна констатація домінування жіночого ества.

До речі, позначення в кольорі частин людського тіла – це також міжнародно встановлена позиція характерного педагогічного такту наголошувати на нейтральності анатомічної ілюстрації стосовно внутрішніх органів людини. Утім, для цього випадку в інфографіці, як продемонстровано на візуально-навчальній розробці первинно вказаного джерела, аби не викликати в учнів відрази, використовується зрозуміла та універсальна тональна градація навіть не приблизно тілесних, а природних сірих кольорів з наближенням до графічного зображення (Eaton, 2014, с. 12–13).

Отже, закладена лаконічність закономірних комунікативних підвалин інфографіки спрямовує до фіксації через колір психологічно цілісних візуальних варіантів, змістовно стійких формовиявів, які в єдності легше презентувати, сприймати та аналізувати в навчальному процесі.

Підсумовуючи, варто підкреслити основні практичні положення дослідження, що виражені у декількох узагальнених дієвих принципах, на які варто обов'язково зважати задля реалізації у власних навчально-інфографічних спробах високої візуально-комунікативної спроможності:

- дотримуватися принципу чорно-білої подачі текстового наповнення;
- дотримуватися принципу комунікативної колірної парності;
- дотримуватися принципу об'єднаного спрямування кольору та форми, закладеного видатним представником школи Баугауз, Й. Іттеном;
- дотримуватися бажаного погодження нейтрально-гендерного статусу наявних у навчальній візуалізації кольорів.

Завдяки використанню виведених у дослідженні принципів не вірогідного використання кольорів, а з послідовною комунікативною акумуляцією складових адаптації навчальної інформації, відтворюються узгоджені для сприйняття аудиторією найсприятливіші візуальні рішення.

Висновки. Інфографічний спосіб донесення інформації, в тому числі навчальної форми, виведення знання крізь колірні сполучення, потребує ретельного подальшого вивчення. Скупчення різномірних непродуманих візуальних варіантів призводить до комунікативної розірваності з відповідним серйозним навчальним змістом. Тому, при якісному впровадженні комунікативних способів акумулюючої ролі кольору в навчальній інфографіці слід відповідально встановлювати слушні позначення в цілісному зображенні потрібних репрезентативних гатунків.

Використані джерела

- Vasiuta, S., Khamula, O. (2017) Syntez modeli faktoriv kompozitsiynoho oformlennia inohrafiyki. *Polihrafiya i vydavnycha sprava*. 2(74), 59–65.
- Verzhbovska, L., Holubnycha, H. (2019) Spetsyfika zastosuvannia koloru v infohrafitsi na hendernu tematyku. *Visnyk KhDADM*. 3, 5–14.
- Lytvyniuk, A. (2016) Infohrafika yak kluchoviy komponent suchasnoho amerykanskooho naukovo-populiarnoho diskursu. *Lingvistika XXI stolittia: novi doslidzhennia i perspektivi*. Київ: Логос, 88–100.
- Makohon, E., Cherepnev, Y., Solohub, O. (2016) Zastosuvannia infohrafiki dlia pidgotovky ta zahystu naselennia pry vynykneni nadzvychainykh situatsiy tekhnogennoho ta sotsialnoho kharakteru. *Inzheneriya pryrodokorystuvannia*. 2(6), 237–143.
- Armstrong S. (2015) *Cool Architecture: 50 fantastic facts for kids of all ages*. Portico Books. 112 p.
- Barber, B. (2012) *Essential Guide to Drawing Still life*, Arcturus Publishing Limited.
- Eaton, T. (2014) *Infographic guide to life, the universe and everything*. Essential Works Ltd.
- Itten, J. (1997). *The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color*. John Wiley & Sons. 160 p.

References

- Vasiuta, S., Khamula, O. (2017) Syntez modeli faktoriv kompozitsiynoho oformlennia inohrafiyki. *Polihrafiya i vydavnycha sprava*. 2(74), 59–65. (in Ukrainian).
- Verzhbovska, L., Holubnycha, H. (2019) Spetsyfika zastosuvannia koloru v infohrafitsi na hendernu tematyku. *Visnyk KhDADM*. 3, 5–14. (in Ukrainian).
- Lytvyniuk, A. (2016) Infohrafika yak kluchoviy komponent suchasnoho amerykanskooho naukovo-populiarnoho diskursu. *Linhvistyka KhKhI stolittia: novi doslidzhennia i perspektyvy*. Kyiv: Logos, pp. 88–100. (in Ukrainian).
- Makohon, E., Cherepnev, Y., Solohub, O. (2016) Zastosuvannia infohrafiki dlia pidgotovky ta zahystu naselennia pry vynykneni nadzvychainykh sytuatsii tekhnogennoho ta sotsialnoho kharakteru. *Inzheneriia pryrodokorystuvannia*. 2(6), 237–143. (in Ukrainian).
- Armstrong S. (2015) *Cool Architecture: 50 fantastic facts for kids of all ages*. Portico Books. 112 p. (in English).
- Barber, B. (2012) *Essential Guide to Drawing Still life*, Arcturus Publishing Limited. (in English).
- Eaton, T. (2014) *Infographic guide to life, the universe and everything*. Essential Works Ltd. (in English).
- Itten, J. (1997). *The Art of Color: The Subjective Experience and Objective Rationale of Color*. John Wiley & Sons. 160 p. (in English).

Liubov Ilnytska, Ph. D. of Philosophical Sciences, a doctoral student at the Institute of Educational Problems of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: the influence of art on personality formation, the perspective of appropriate use of color science in the latest pedagogical strategies, development of design thinking.

PEDAGOGICAL SIGNIFICANCE OF THE COMMUNICATIVE FOUNDATIONS OF THE ACCUMULATIVE ROLE OF COLOR IN EDUCATIONAL INFOGRAPHICS

Prospects for the demonstration deployment of information presentability of educational courses received in the modern world an urgent need to reach the dimensions of renewed communication. Conveying the necessary level of the approved foundations laid by the curriculum requires a foreseen understanding of the disclosure by the teacher of considerable variability in the segmentation of the cognitive discourse within such a special form of infographics as educational infographics. Nevertheless, the intentions of the qualitative application of additional accumulative tools to interest the audience in the educational subject are based on the selection of basic resources of the infographic service dictated by time. At the same time, the role of color, as a necessary connector and conductor in adjusting to a favorable communicative field of rapid contact communication, is currently little researched. Instead, the consolidating element of color focusing attention for the primary assessment can be a simple to implement information solution with a complex – multifaceted codification of motivational emphasis, a serious effect in the process of pedagogical coordination of all methodical elements of infographics in a holistic action. It should also not be forgotten that careless use of color positions in educational infographics can unwittingly simulate the exact opposite communicative situation.

The main purpose of the article is an extended analysis of the communicative foundations of color load when applying the necessary parameters of accumulative multiplanarity in educational infographics. The peculiarity of such topics is the emphasis not on the artistic dimension of the properties of visual directions, but on the optimal color arrangements for the laconic embodiment in the infographic structure of an expedient combination of the usual understanding of the integrity of form and content.

Keywords: color, communicative foundations, accumulation, infographics, educational infographics.



Михайло Подоляк – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов імені Якіма Яреми. Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького, м. Львів, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання іноземної мови у ЗВО, ІКТ у навчанні іноземних мов, іншомовна підготовка вузькоспеціалізованих фахівців.

 misha.podol@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-1482-488X>

УДК: 378.1:811.161.2:811.111:373.323(477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-87-97>

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ТРАДИЦІЙНОГО, ДИСТАНЦІЙНОГО ТА ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗВО

Анотація. Події останніх років в Україні та світі сприяли розвитку нових освітніх трендів та форм навчання. Дистанційні та змішані форми навчання, які ще до 2020 року були добровільними та маловідомими, з пандемією та російською агресією стали обов'язковими та широко застосовуваними. Ця стаття є продовженням та логічним доповненням експериментального дослідження ефективності навчання іноземної мови у ЗВО, використовуючи традиційну, дистанційну та змішану форму навчання, опубліковані в науковому журналі Register Journal № 15(1). Результати експериментів продемонстрували, що найефективнішою формою навчання іноземної мови виявилася змішана. Ця форма увібрала в себе усі переваги традиційної та дистанційної форм, елімінувавши недоліки кожної з них. У статті аналізуються відгуки студентів на дистанційну, традиційну та змішану форму навчання професійної іноземної мови. З цією метою нами було обрано студентів та сформовано три групи. Кожна з груп навчалася відповідно до обраної форми (традиційна, змішана та дистанційна). Експеримент тривав протягом одного семестру або 16 тижнів. Опісля експерименту студенти пройшли опитування, в якому зазначили, що загалом вони були задоволені дистанційною та змішаною формою навчання. Також, відповідно до результатів опитувань, студенти традиційної та дистанційної форми навчання обрали б переважно змішану форму навчання іноземної мови у ЗВО. Серед переваг такої форми навчання піддослідні зазначали: зручний час та місце навчання; часте повторення матеріалів; цікаві та інтерактивні навчальні матеріали; інтеракція з викладачем та поміж студентами; якісніший розвиток усного мовлення. Тому гіпотетичним вибором студентів з-поміж трьох форм навчання була б змішана форма навчання іноземної мови.

Ключові слова: навчання іноземної мови; змішана форма; традиційна форма; дистанційна форма; опитування студентів.

Постановка проблеми. Розвиток сучасних технологій є важливим аспектом життя будь-якої країни. Особливо це стосується виховання та навчання дітей. Зараз неможливо уявити дитину чи підлітка, яка не вміла б користуватися комп'ютером, смартфоном або шукати інформацію в інтернеті. Осторонь також і не стоїть освітній процес, фахівці якого стараються впроваджу-

вати у навчально-виховний процес різноманітні сучасні пристрої та методики. Так, в школах та закладах вищої освіти з'являються нові технологічні пристрої, відбувається комп'ютеризація освітнього процесу. Особливо це зумовлено останніми подіями у світі (Ковід-19 та російська агресія), які спонукали пришвидшення переходу на сучасні засоби та форми навчання. До таких відносимо дистанційне та змішане навчання.

Особливість цих форм навчання полягає в тому, що учень або студент не прив'язаний до навчального закладу та не мусить бути фізично присутнім на уроках або лекціях. Студентам достатньо увімкнути комп'ютер, приєднатися до інтернету та до відповідного онлайн-заняття. Враховуючи сучасні події в Україні, це один з єдиних способів навчання учнів та студентів синхронним способом. Окрім цього, це також і зручний спосіб навчання, особливо для студентів, які можуть переглядати записи занять декілька разів.

Ця стаття є доповненням та подальшим розвитком публікації, яка вийшла у червні 2022 року в науковому журналі Register Journal. У ній ми експериментальним методом досліджували ефективність навчання іноземної мови використовуючи традиційне, змішане та дистанційне навчання. Результати експериментів продемонстрували, що найефективнішою формою навчання іноземної мови виявилася змішана (Podoliak, 2022). Ця форма увібрала усі переваги традиційної та дистанційної, елімінувавши недоліки кожної з них.

Провівши експеримент та виявивши ефективність кожної з форм навчання, ми вирішили додатково провести декілька опитувань студентів, які брали участь в експериментальному навчанні. Ми сформувавши питання для двох окремих опитувань студентів-учасників досліджу. Виходячи з цього, **метою** нашої статті є оприлюднити та проаналізувати відгуки студентів на дистанційної, традиційної та змішаної форми навчання професійної іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Термін «дистанційна освіта» з'явився у XVIII–XX століттях в Європі та Сполучених Штатах Америки. Проте Хол та Нокс (2009) висувують припущення, що дистанційну освіту можна було спостерігати ще в античній Греції та Юдеї. Проте, ми не можемо дати точної відповіді, коли вона була започаткована. Загальновідомо, що широкого застосування вона здобула під час пандемії 2020 року. Шачар та Ньюман (2010) наголошують, що дистанційна освіта не була спочатку прийнята науковцями через свою недосконалість. Незважаючи на це, якщо ми порівняємо сучасні програми дистанційного навчання та програми тридцятирічної давнини, то ми побачимо величезний прорив у цій методиці.

Сампсон (2003) трактує дистанційне навчання як вид пояснення матеріалу або ж незалежне навчання на певній відстані завдяки самостійному опрацюванню текстів та асинхронній комунікації. Проте автор зазначає, що в такій формі навчання студент не залишається самотнім. Глен (2001) зазначає, що дистанційне навчання відбувається в тому випадку, коли викладач та студент розділені певною відстанню та використовуються технології, щоб замінити традиційну форму подання матеріалу. Більше того, дослідниця наголошує, що дистанційне навчання може вирішити більшість проблем, які виникають при навчанні впродовж життя.

Проте існують і недоліки дистанційного навчання. Чимало науковців, зокрема: Хол та Нокс (2009), Сампсон (2003), Глен (2001), Ханнай та Ньюайн (2006), Траянович (2007), Сакар (2009), Вайт (2006), досліджуючи ефективність дистанційного навчання при вивченні іноземних мов, зауважили, що однією з основних недоліків такої форми є брак живого спілкування між студентом та викладачем. Для вирішення цієї проблеми, було розроблено змішану форму навчання, яка мала на меті усунути основні недоліки дистанційного навчання.

Змішане навчання – це форма навчання та викладання, відповідно до якої дистанційне навчання поєднується з традиційним (очним). Пардеде (2012) зазначає, що змішане навчання передбачає часті очні заняття в комбінації з використанням синхронно або асинхронно комп'ютерних технологій. Методика змішаного навчання була розроблена у другій половині XX століття та стала популярною серед багатьох викладачів з різних країн. Наприклад, Кім (2014) зазначає, що змішане навчання широко запроваджене у освітню систему США. Дослідження, проведене Департаментом освіти США, продемонструвало ефективність змішаного навчання у порівнянні

з традиційним та дистанційним (Means et al., 2010). Серед переваг змішаного навчання іноземних мов Пардеде (2012) виділяє: більш студентоцентроване навчання, підтримка незалежного та кооперативного навчання, можливість студента пристосовувати умови навчання, здатність навчатися мови в будь-якому місці та в будь-який час.

Поняття, переваги та недоліки, відмінності між змішаним навчанням та іншими формами навчання були об'єктом дослідження багатьох науковців, зокрема: Хол та Нокс (2009), Сампсон (2003), Глен (2001), Ханнай та Ньюайн (2006), Траянович (2007), Сакар (2009), Вайт (2006), Пардеде (2012), Томпсон та Віттекер (2019) та інших.

Наше дослідження полягало у відповідях на такі два питання: Яка найефективніша форма навчання іноземної мови (традиційна, змішана чи дистанційна)? Яка з обраних форм є найбільш прийнятною для студентів та яку з них вони б обрали? Ми експериментально довели, що змішана форма навчання професійної іноземної мови у ЗВО є ефективнішою за традиційну та дистанційну. Друга частина нашого дослідження полягала в тому, щоб проаналізувати відгуки студентів на кожну з цих форм навчання та визначити можливий майбутній їхній вибір однієї з поміж однієї з них.

Методи дослідження. З цією метою ми провели опитування 68 студентів другого курсу Львівського національного університету ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького, які брали участь в експерименті. Студентів поділили на три групи (дві експериментальні та одну контрольну):

Група К (контрольна) – 23 студенти, які вивчали іноземну мову за традиційною (очною) формою викладання;

Група 1 (експериментальна) – 25 студентів, які вивчали іноземну мову, використовуючи лише дистанційну форму навчання;

Група 2 (експериментальна) – 20 студентів, які вивчали іноземну мову, використовуючи змішане навчання.

Студенти усіх трьох груп вивчали англійську мову за професійним спрямуванням протягом одного семестру. Кожна група мала рівну кількість занять на тиждень – три заняття на два тижні або 3 академічні години на тиждень. Під час навчання студенти усіх груп використовували такі навчальні матеріали: Virginia Evans Round up 5 by Longman; Grammarway by Jenny Dooley and Virginia Evans by Express Publishing; Hills Atlas of Veterinary Clinical Anatomy; English vocabulary in use by Stuart Redman by Cambridge. Окрім цих підручників також широко застосовувалися роздруковки, інтернет ресурси, презентації, відео та фото матеріали. Навчальні матеріали в усіх групах були однаковими, для того, щоб мінімізувати вплив матеріалів на результати експерименту. Лише була одна відмінність в навчальному процесі в усіх трьох групах – це форма навчання. Для дистанційного та змішаного навчання був розроблений онлайн курс на платформі Canvas. Для Групи 1 та Групи 2 були розроблені різні курси, проте з однаковими матеріалами.

Процедура дослідження полягала в тому, щоб максимально точно дослідити ефективність усіх форм навчання у процесі викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Студентам усіх груп на початку експерименту дали діагностичний тест для уточнення їхнього рівня знань з англійської мови.

Також Групи 1 та Групи 2 (загалом 45 студентів) провели опитування з стверджувальними або заперечними варіантами відповідей. В опитуванні було лише одне питання: «Чи ви коли-небудь навчалися дистанційно/змішано?» 4 студенти відповіли стверджувально, а 41 – заперечили. Таке опитування ми провели з метою визначити обізнаність студентів з дистанційними та змішаними курсами. Припускаємо, що у разі, якщо б більшість студентів мали попередній досвід у дистанційному або змішаному навчанні, то результати експерименту могли б бути дещо неточними, оскільки студенти знали б, яким чином краще та ефективніше навчатися.

Описля тесту та опитування, студенти вивчали професійну іноземну мову протягом семестру (16 тижнів у 2019 році) відповідно до обраної форми. Також варто зазначити, що викладач в усіх трьох групах був один. Це також важливо, оскільки різні викладачі могли б також спотворити достовірність результатів експерименту.

Наприкінці семестру студентам дали фінальний тест, ідентичний тому, який вони проходили на початку експерименту. Це було здійснено з метою визначення найбільш ефективної форми навчання.

Також ми вирішили провести анонімне опитування для Групи 1 та Групи 2. Це було зроблено для того, щоб отримати відгуки від студентів щодо ефективності та задоволеності певною формою навчання. Можливими варіантами відповіді, окрім Питання 2, були: відмінний, добрий, задовільний, незадовільний.

Питання для опитування Групи 1 та Групи 2 були такими:

П1 Як ви оцінюєте навчальний процес?

П2 Чи могли б ви коротко описати плюси та мінуси відповідної форми навчання.

П3 Оцініть якість змістового наповнення матеріалів курсу.

П4 Оцініть рівень змістовності спілкування під час навчання: між викладачем і студентом і поміж студентами.

П5 Оцініть відгук, який ви отримали від викладача після виконання завдання.

П6 Оцініть змістове наповнення модулів та метод оцінювання під час навчання.

П7 Оцініть рівень підтримки, наданої під час навчання (технічної і з боку викладача).

Результати опитування для Групи 1 і Групи 2 представлені в таблиці 1 (Дистанційна форма) і таблиці 2 (Змішана форма).

Таблиця 1

Результати опитування студентів Групи 1 (дистанційне навчання)

Питання №	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно	
П 1	16	6	3	0	
П 3	20	4	0	1	
П 4	Викладач та студент	15	8	2	0
	Студент та студент	19	5	1	0
П 5	22	0	2	1	
П 6	20	0	3	2	
П 7	21	4	0	0	

Таблиця 2

Результати опитування студентів Групи 2 (змішане навчання)

Питання №	Відмінно	Добре	Задовільно	Незадовільно	
П 1	П 1	2	0	0	
П 3	П 3	3	0	1	
П 4	Викладач та студент	19	1	0	0
	Студент та студент	19	1	0	0
П 5	П 5	1	0	0	
П 6	П 6	2	0	0	
П 7	П 7	3	0	0	

Питання 2 було описовим і воно спрямоване на те, щоб отримати відгуки студентів на навчальний процес. Підсумок найчастіших відповідей на запитання № 2, показані в таблиці 3. Відповіді розділені відповідно до форми навчання, тобто дистанційна або змішана.

Таблиця 3

Переваги та недоліки відповідної форми навчання

Дистанційна		Змішана	
Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки
Навчальні матеріали високого рівня	Недостатньо комунікації з викладачем	Навчальні матеріали високого рівня	Мало часу на виконання тестів та завдань
Легко та комфортно навчатися	Брак усних та розмовних завдань та вправ	Легко та комфортно навчатися	
Вільний вибір місця навчання	Мало часу на виконання тестів та завдань	Вільний вибір місця навчання	
Комунікація поміж студентами		Комунікація поміж студентами та викладачем і студентами	
		Часте повторення пояснень	
		Можливість працювати в групах	

Оскільки традиційне (очне) навчання іноземної мови є найпоширенішим методом у більшості університетів світу, ми вирішили провести дослідження стосовно гіпотетичного вибору студентами Групи К нашого дослідження з-поміж дистанційної або змішаної форми. З цією метою студентам з Групи К було представлено дистанційну та змішану форму навчання, її основні принципи роботи. Окрім цього студенти з Групи К спілкувалися зі своїми колегами з Групи 1 та Групи 2 і дізнавалися особливості навчання відповідно до цих форм. Опісля ми попросили студентів з Групи К пройти опитування, яке складалося з двох питань:

П1 Яку форму навчання ви б обрали?

П2 Обґрунтуйте ваш вибір.

Результати були такими: Традиційне навчання – 2, Дистанційне – 6 та Змішане навчання – 15 студентів.

Питання 2 було описовим, тому ми подаємо підсумок відповідей, що їх найчастіше давали студенти, які обрали змішану та дистанційну форму навчання: захоплююча та нова форма навчання; зручний спосіб навчання; цікавий спосіб навчання та різноманітність навчальних матеріалів.

Студенти, які обрали змішану форму навчання, а таких виявилось більшість, підкреслювали важливість інтеракції між викладачем та студентами; змішане навчання мотивуватиме їх краще, оскільки результати їхнього навчання будуть видимими під час занять з викладачем.

Важливою частиною нашого дослідження було опитування студентів Групи 1 та Групи 2 стосовно форми навчання з метою визначення сильних та слабких сторін дистанційного та змішаного навчання та гіпотетичного майбутнього вибору студентів Групи К форми навчання (змішана, дистанційна чи традиційна).

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати опитування продемонстрували, що студенти Групи 1 та Групи 2 були в основному задоволені формою навчання. Негативний відгук у нашому експерименті ми отримали від студентів стосовно навчальних матеріалів, відгуків та

процесу оцінювання. Варто зазначити, що ми брали до уваги дослідження Хола та Нокса (2009), які наголошували на важливості оцінювання та підготовки матеріалів для дистанційного навчання. Проте, на відміну від авторів, ми не оцінювали дискусії в дистанційній формі навчання. Наше оцінювання стосувалося лише результатів тестів, написаних студентами. Такі тести ми склали винятково відповідно до матеріалів, які студенти вивчили протягом семестру. Окрім цього ми давали чіткі рекомендації стосовно завдань на тестах, які студенти мають виконати, та максимальну кількість балів, які вони отримають за успішне їх виконання. Ці два базові принципи оцінювання знань студентів були запропоновані у праці Коксаль (2004). Також ми використовували напрацювання щодо оцінювання студентів дослідником Екмерсі (2015).

Можливою причиною незадоволенням студентами дистанційною формою навчання перед традиційною зазначено в статті Ханней та Ньюайн (2006), та полягає в тому, що студенти дистанційної форми навчання не спостерігали значної різниці між дистанційною та традиційною формою навчання. Автори зазначають, що інколи студенти дистанційної форми навчання можуть відчувати заздрість до студентів традиційної форми навчання у можливості інтеракції та комунікації з викладачем (Hannay & Newvine, 2006). Траянович (2007) наголошує, що дистанційний курс мусить бути розроблений таким чином, щоб студенти не почувалися, начебто вони знаходяться поза аудиторією. Варто зазначити, що в нашому експерименті студенти дистанційної форми навчання вказали основним недоліком такої форми – брак живої комунікації з викладачем.

Не менш важливий аспект дистанційного навчання, зазначений у праці Ханей та Ньюайн (2006), стосується частішої невдоволеності дистанційною формою навчання з боку викладача. На противагу в нашому експерименті викладач не висловлював невдоволеності дистанційною формою навчання. Проте було зазначено, що традиційна форма навчання вимагає менше часу для підготовки навчальних матеріалів та розроблення курсу. Найбільше часу у викладача нашого експерименту забрав змішаний курс.

Питання 2 опитування було направлено на з'ясування думок та відгуків студентів по відношенню до пройденого ними курсу. Відповідь на це питання вони мали сформулювати самостійно. Проаналізувавши студентські відповіді, можемо стверджувати, що змішана форма навчання отримала більше переваг та менше недоліків, ніж дистанційна форма.

Серед переваг студенти відзначили для дистанційної та змішаної форми навчання: комфортний та зручний навчальний процес; можливість комунікації з одногрупниками; новий спосіб навчання. Варто наголосити, що деякі студенти зазначили, що навчання з використанням електронних пристроїв та мережі інтернет підвищили їхню мотивацію до навчання. Подібне знаходимо в праці Ханней та Ньюайн (2006), які зазначили, що дистанційне навчання може мотивувати студентів навчатися краще, ніж традиційна форма. Також Траянович (2007) наголошує, що викладач має розробляти та підбирати такі навчальні матеріали та завдання, які утримували б взаємодію у навчальному процесі в межах обмеженого прямого контакту, таким чином підвищуючи мотивацію.

Важливо зауважити, що деякі студенти зазначили, що дистанційне навчання підвищило рівень їхньої відповідальності до навчального процесу та вдосконалили навички тайм менеджменту. Подібні відгуки знаходимо в праці Сампсона (2003), який зазначає, що дистанційна форма навчання підтримує мотивацію у студентів, підвищує задоволення від навчання та його ефективність. Проте дослідження Алена (2002) демонструє, що під час оцінювання навчального процесу студенти продемонстрували вищий рівень задоволеності від традиційного навчання ніж від дистанційного. Слушне зауваження знаходимо також і в праці Сакара (2009), який пише, що дистанційний курс, якщо він не обов'язковий, то студенти не будуть сприймати його серйозно. Отже, в експерименті Сакара студенти готувалися до фінального екзамену в основному в останній момент (2009). Виходячи з цього, ми вирішили проводити тестування на закріплення знань упродовж семестру в очній формі з Групою 2.

Змішане навчання, відповідно до результатів опитування, має менше недоліків у порівнянні з дистанційним. Студенти зазначили, що у змішаному курсі вони дуже багато разів повторюва-

ли один і той самий матеріал, аніж студенти у дистанційній та традиційній формах навчання. Таке повторення відбувалося тому, що студенти не лише опрацювали навчальний матеріал на заняттях, а й проходили його вдома, самостійно, дивлячись навчальні відео, працюючи з підручниками. Окрім цього студенти Групи 2 мали можливість живого спілкування з викладачем та одногрупниками, на відміну від Групи 1. Ален (2002) зазначає, що деякі студенти можуть виявляти позитивне ставлення до традиційної форми навчання, а деякі до дистанційної. Автори наголошують, що при діагностиці стилю навчання студентів виникає необхідність розроблення курсів у декількох форматах – а саме у традиційному та дистанційному. Сакар (2009) також продемонстрував, що онлайн курс не був достатнім для студентів, щоб вони ефективно здобули заплановані знання. Автор подає результати, відповідно до яких 82,3% студентів виявили бажання навчатися ще додатково у традиційній формі, незважаючи на те, що матеріали були опубліковані в онлайн-форматі (Sakar, 2009). Виходячи з цього, можемо припустити, що змішаний курс може вирішити усі ці проблеми.

Іншою перевагою змішаної форми навчання іноземної мови, яка була зазначена студентами в опитуванні, у порівнянні з дистанційною формою навчання, була здатність студентів працювати в групах під час занять та в можливості очного спілкування з однолітками. Проте важливо наголосити, що Група 1 також виконувала групові завдання. Хол та Нокс (2009) зазначили, що основною проблемою дистанційного навчання студентів є відсутність негайної підтримки своїх одногрупників. Ален (2002) стверджує, що в дистанційному курсі існує різниця в можливостях та важливості інтеракції учасників. Аріза та Хенкок (2003) також зазначають, що різні типи взаємодій студент-студент мусять бути ретельно спланованими викладачем при створенні курсу.

Одним із найбільших недоліків дистанційної форми навчання у порівнянні зі змішаною чи традиційною була комунікація з викладачем. Більшість студентів Групи 1 зазначили в опитуванні, що їм бракувало такого спілкування. Проте вони мали змогу писати електронні повідомлення та мали синхронні онлайн-заняття. Ще однією проблемою, яка стосується комунікації, стали усні завдання. Студенти Групи 2 презентували усні завдання, в основному, впродовж традиційних занять, а інколи записували та завантажували на платформу Canvas. Коксал (2004) зауважує, що усні компетенції студентів необхідно тестувати під час живого спілкування. Траянович (2007) наголошує, що усні навички студентів тестуються в тому випадку, коли викладач слухає як студенти говорять. Обидва науковці погоджуються, що студенти можуть записувати відповіді та надсилати викладачеві для оцінки. Проте, при обговоренні зі студентами переваг та недоліків кожної з форм навчання опісля нашого експерименту, відзначили, що записування усної відповіді має як переваги, так і недоліки. Головною перевагою записування усної відповіді було зазначено можливість записувати таку відповідь багато разів, надіславши в результаті найкращий варіант. У живому тестуванні усної відповіді – перезаписати неможливо. Окрім цього студенти зазначали, що вони стикалися з багатьма проблемами при записі своїх відповідей, у тому числі і технічними.

Стосовно останнього питання – гіпотетичного майбутнього вибору форми навчання – то більшість студентів погодилися б обрати змішану форму навчання іноземної мови, на другому місці була дистанційна, а на третьому – традиційна. Проте важливо зазначити, що різниця між кількістю студентів за дистанційну форму навчання не була значно більшою, аніж кількість студентів за традиційну. Причини вибору змішаної форми навчання були такими: захопливий та новий досвід навчального процесу; комфортний навчальний процес та різноманітність матеріалів. У дослідженні Ханей та Ньюайна (2006) знаходимо, що студенти радше обрали б дистанційне навчання (69%), аніж традиційне (31%).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, відповідно до результатів опитувань можемо підсумувати, що студенти традиційної форми навчання переважно обрали б змішану форму навчання іноземної мови у ЗВО. Серед переваг такої форми навчання підслідні зазначали: зручний час та місце навчання; часте повторення матеріалів; цікаві та інтерактивні навчальні матеріали. Тому гіпотетичним вибором студентів з-поміж трьох форм навчання була б змішана форма навчання іноземної мови. У подальшому можна досліджувати, як змішана фор-

ма навчання іноземної мови впливає на розвиток видів мовленнєвої діяльності; досліджувати питання практичного розвитку змішаних та дистанційних курсів іноземних мов; проблеми, які виникають при використанні змішаної форми навчання та шляхи їх подолання.

Використані джерела

- Alammary, A., Carbone, A. & Sheard, J. (2016). Blended learning in higher education: Delivery methods selection. *Research Papers*, 150, https://aisel.aisnet.org/ecis2016_rp/150
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., Marby, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta-analysis. *The American journal of distance education*, 16(2), 83–97.
- Atmojo, A. E. P. & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76>
- Ariza, E., Hancock, S. (2003). Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses. *International review of research in open and distance learning*, 4 (2).
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish online journal of distance education*, 16(4), 28–37.
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24, 2523–2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3>
- Caner, M. (2010). A blended learning model for teaching practice course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(3), 79–97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16909/176358>
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Burnaby: Commonwealth of Learning.
- Ekmerci, E. (2014). Distance-education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 176, 390–397.
- Er, S., Aksu Ataç, B. (2014). Cooperative learning in ELT classes: The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1), 109–122.
- Glenn, A. (2001). *A comparison of distance learning and traditional learning environment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457778.pdf>
- Graham, C. R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4), 337–361. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.998>.
- Graham, C. R., Woodfield, W., Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and higher education*, 18, 4–14.
- Hall, D., Knox, J. (2009). *Language teacher education by distance*. *The Cambridge guide to second language teacher education*, 218–229.
- Hannay, M., Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 2(1), 1–11.
- Kemaloglu Er, E. & Bayyurt, Y. (2022). Implementation of blended learning in English as a Lingua Franca (EFL)-aware pre-service teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (1), 60–73. DOI: 10.17718/tojde.1050353
- Kim, A. (2014). *Rotational model work for any classroom*. <https://www.edelements.com/rotational-models-work-for-any-classroom>
- Koksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish online journal of distance education*, 5(1).
- Kurniawati, A. D., Noviani, J. (2021) Indonesian Students' Perception about the Effectiveness of E-Learning Implementation during COVID-19. *The New Educational Review*, 66(4), 95–107 <https://tner.polsl.pl/e66/a8.pdf>
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>
- Octaberlina, L., Muslimin, A. (2020). EFL Students Perspective towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, Vol. 9, No. 6, <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/18485/11472>

- Padede, P. (2012). Blended learning for ELT. *Journal of English teaching*, 2(3), pp. 165–171.
- Pitula, B., Grzyb, B. (2021) Adaptation of Students to Educational Changes Caused by the COVID-19 Pandemic. *The New Educational Review*, 66(4), 47–56 <https://tner.polsl.pl/e66/a4.pdf>
- Podoliak, M. (2022) The Comparative analysis of Face-to-Face, Distant and Blended learning in English language teaching. *Register Journal*, 15(1), 62–43 <https://dx.doi.org/10.18326/rgt.v15i1.42-63>
- Sachar, M., Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(2), 318–334.
- Sakar, N. (2009). Online course support in distance learning: student evaluation of English language teaching Bachelor of Arts program. *Turkish online journal of distance education*, 10(2), 86–100.
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language learning and technology*, 7(3), 103–118.
- Scarlett, M. H. (2017). Blended learning in teacher education: A case study from a small, private college. https://conference.iste.org/uploads/ISTE2017/HANDOUTS/KEY_108226560/BlendedLearninginTeacherEducation_ResearchPaper_ISTE2017.pdf
- Thompson, B., Whittacker, C. (2019). *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation*. British Council, 259.
- Trajanovic, M., Domazet, D.S., Misić-Ilić, B. (2007). *Distance learning and foreign language teaching*. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064/document>
- Yilmaz, O. & Malone, K. L. (2020). Preservice teachers' perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. *Smart Learning Environments*, 7(18). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7>
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247–264.
- White, C. (2008). Language learning strategies in independent language learning: an overview. Language learning strategies in independent settings, Clevedon, England: *Multilingual matters*, 3–24.

References

- Alammary, A., Carbone, A. & Sheard, J. (2016). Blended learning in higher education: Delivery methods selection. *Research Papers*, 150, https://aisel.aisnet.org/ecis2016_rp/150 (in English).
- Allen, M., Bourhis, J., Burrell, N., Marby, E. (2002). Comparing student satisfaction with distance education to traditional classrooms in higher education: a meta-analysis. *The American journal of distance education*, 16(2), 83–97. (in English).
- Atmojo, A. E. P. & Nugroho, A. (2020). EFL classes must go online! Teaching activities and challenges during COVID-19 pandemic in Indonesia. *Register Journal*, 13(1), 49–76. <https://doi.org/10.18326/rgt.v13i1.49-76> (in English).
- Ariza, E., Hancock, S. (2003). Second language acquisition theories as a framework for creating distance learning courses. *International review of research in open and distance learning*, 4 (2). (in English).
- Basal, A. (2015). The implementation of a flipped classroom in foreign language teaching. *Turkish online journal of distance education*, 16(4), 28–37. (in English).
- Castro, R. (2019). Blended learning in higher education: Trends and capabilities. *Education and Information Technologies*, 24, 2523–2546. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09886-3> (in English).
- Caner, M. (2010). A blended learning model for teaching practice course. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(3), 79–97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tojde/issue/16909/176358> (in English).
- Cleveland-Innes, M., & Wilton, D. (2018). *Guide to blended learning*. Burnaby: Commonwealth of Learning. (in English).
- Ekmerci, E. (2014). Distance-education in foreign language teaching: evaluations from the perspectives of freshman students. *Procedia – Social and behavioral sciences*, 176, 390–397. (in English).
- Er, S., Aksu Ataç, B. (2014). Cooperative learning in ELT classes: The attitudes of students towards cooperative learning in ELT classes. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 2(1), 109–122. (in English).
- Glenn, A. (2001). *A comparison of distance learning and traditional learning environment*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED457778.pdf> (in English).

- Graham, C. R. (2017). Thematic patterns in international blended learning literature, research, practices, and terminology. *Online Learning*, 21(4), 337–361. <https://doi.org/10.24059/olj.v21i4.998>. (in English).
- Graham, C. R., Woodfield, W., Harrison, J. B. (2013). A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. *The Internet and higher education*, 18, 4–14. (in English).
- Hall, D., Knox, J. (2009). *Language teacher education by distance. The Cambridge guide to second language teacher education*, 218–229. (in English).
- Hannay, M., Newvine, T. (2006). Perceptions of distance learning: a comparison of online and traditional learning. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 2(1), 1–11. (in English).
- Kemaloglu Er, E. & Bayyurt, Y. (2022). Implementation of blended learning in English as a Lingua Franca (EFL)-aware pre-service teacher education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 23 (1), 60–73. DOI: 10.17718/tojde.1050353 (in English).
- Kim, A. (2014). *Rotational model work for any classroom*. <https://www.edelements.com/rotational-models-work-for-any-classroom> (in English).
- Koksal, D. (2004). Assessing teachers' testing skills in ELT and enhancing their professional development through distance learning on the net. *Turkish online journal of distance education*, 5(1). (in English).
- Kurniawati, A.D., Noviani, J. (2021) Indonesian Students' Perception about the Effectiveness of E-Learning Implementation during COVID-19. *The New Educational Review*, 66(4), 95–107 <https://tner.polsl.pl/e66/a8.pdf> (in English).
- Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. US Department of Education. <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf> (in English).
- Octoberlina, L., Muslimin, A. (2020). EFL Students Perspective towards Online Learning Barriers and Alternatives Using Moodle/Google Classroom during COVID-19 Pandemic. *International Journal of Higher Education*, Vol. 9, No. 6, <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/ijhe/article/view/18485/11472> (in English).
- Padede, P. (2012). Blended learning for ELT. *Journal of English teaching*, 2(3), pp. 165–171. (in English).
- Pitula, B., Grzyb, B. (2021) Adaptation of Students to Educational Changes Caused by the COVID-19 Pandemic. *The New Educational Review*, 66(4), 47–56 <https://tner.polsl.pl/e66/a4.pdf> (in English).
- Podoliak, M. (2022) The Comparative analysis of Face-to-Face, Distant and Blended learning in English language teaching. *Register Journal*, 15(1), 62–43 <https://dx.doi.org/10.18326/rgt.v15i1.42-63> (in English).
- Sachar, M., Neumann, Y. (2010). Twenty years of research on the academic performance differences between traditional and distance learning: summative meta-analysis and trend examination. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 6(2), 318–334. (in English).
- Sakar, N. (2009). Online course support in distance learning: student evaluation of English language teaching Bachelor of Arts program. *Turkish online journal of distance education*, 10(2), 86–100. (in English).
- Sampson, N. (2003). Meeting the needs of distance learners. *Language learning and technology*, 7(3), 103–118. (in English).
- Scarlett, M. H. (2017). Blended learning in teacher education: A case study from a small, private college. https://conference.iste.org/uploads/ISTE2017/HANDOUTS/KEY_108226560/BlendedLearninginTeacherEducation_ResearchPaper_ISTE2017.pdf (in English).
- Thompson, B., Whittacker, C. (2019). *Blended learning in English language teaching: Course design and implementation*. British Council, 259. (in English).
- Trajanovic, M., Domazet, D.S., Mistic-Ilic, B. (2007). *Distance learning and foreign language teaching*. <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190064/document> (in English).
- Yilmaz, O. & Malone, K. L. (2020). Preservice teachers' perceptions about the use of blended learning in a science education methods course. *Smart Learning Environments*, 7(18). <https://doi.org/10.1186/s40561-020-00126-7> (in English).
- White, C. (2006). Distance learning of foreign languages. *Language Teaching*, 39(4), 247–264. (in English).
- White, C. (2008). *Language learning strategies in independent language learning: an overview*. Language learning strategies in independent settings, Clevedon, England: *Multilingual matters*, 3–24. (in English).

Mykhailo Podoliak, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Ukrainian and Foreign Languages named after Yakym Yarema of Lviv National Stepan Gzhitskyi University of Veterinary Medicine and Biotechnology, Lviv, Ukraine.

Research interests: methods of teaching a foreign language in higher education institutions, ICT in teaching foreign languages, foreign language training of highly specialized specialists

COMPARATIVE ANALYSIS OF TRADITIONAL, DISTANT AND BLENDED LEARNING OF THE ENGLISH LANGUAGE AT UNIVERSITIES

Abstract. The events of recent years in Ukraine and the world have contributed to the development of new educational trends and teaching methods. Those teaching methods that were voluntary until 2020, with the pandemic and the Russian-Ukrainian war, became mandatory. We are talking about distance and blended learning. This article is a continuation and logical addition to the experimental study of the effectiveness of foreign language teaching in freelance education, using traditional, distance, and mixed teaching methods. The results of the experiments showed that the most effective method of teaching a foreign language was a mixed method. This method has absorbed all the advantages of traditional and remote methods, eliminating the disadvantages of each. Our article aims to analyze students' responses to distance, traditional and mixed methods of teaching a professional foreign language. The task of our study was to investigate students' responses to each of these teaching methods and determine their possible future choice of one of these methods. For this purpose, we selected students and formed three groups. Each group was studied according to the chosen methodology (traditional, mixed, and distance). The experiment lasted for one semester or 16 weeks. After the experiment, the students were interviewed, and they stated that they were generally satisfied with the distance and blended learning methods. In addition, according to the results of the surveys, students of the traditional form of education would mostly choose a mixed method of teaching a foreign language in the Free Economic Zone. Among the advantages of this teaching method, the subjects noted convenient time and place of study; frequent repetition of materials; exciting and interactive learning materials. Compared to distance learning, blended has several advantages, in particular: interaction with the teacher and between students; better development of oral speech in students. The benefits of blended learning to traditional noted by students were: the convenience of learning (time and place of the student's choice); more frequent repetition of materials. Therefore, a hypothetical choice of students between the three teaching methods would be a mixed method of teaching a foreign language.

Keywords: foreign language teaching, mixed method, traditional method, distance method, student survey.



Лілія Гриневич – кандидат педагогічних наук, доцент, перший проректор Київського університету імені Бориса Грінченка.

Коło наукових інтересів: освітня політика, управління реформами у сфері освіти, розроблення і впровадження системи моніторингу якості освіти та незалежного зовнішнього оцінювання, освітні інновації та розвиток освітнього середовища, якість освіти в контексті світових та європейських тенденцій.

✉ l.hrynevych@kubg.edu.ua

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

УДК: 37.014.3:001.8

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-98-111>

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ІДЕЇ РЕФОРМИ «НОВА УКРАЇНЬСЬКА ШКОЛА» У СВІТЛІ УКРАЇНЬСЬКОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДУМКИ

Анотація. Стаття присвячена висвітленню концептуальних підходів та баченню реформи «Нова українська школа» через призму положень класиків філософсько-педагогічної вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, що мали вплив на освітні зміни в Україні. Подано погляди вчених та педагогів-практиків, чий внесок у світову та вітчизняну шкільну освіту, людський розвиток та світоглядно-методологічні засади української освіти в контексті сучасних глобалізаційних викликів є значним. Серед ідеологів нової школи виділено доробок відомих мислителів та педагогів, Г. Сковороди, Т. Шевченка, К. Ушинського, С. Русової, І. Франка, Б. Грінченка, Г. Ващенко, В. Сухомлинського, А. Зязюна, В. Кременя та ін. Окреслено ідеї вітчизняної педагогічної думки та їхнє втілення у підходах до реалізації реформи «Нова українська школа». Наукова новизна полягає у розкритті паралелей між ідеями видатних просвітителів, педагогів і філософів минулого та сучасності та концептуальними положеннями реформи «Нова українська школа» у контексті її реалізації. Зроблено висновок, що сучасна реформа «Нова українська школа» у сфері загальної середньої освіти базується на глибоких українських освітянських традиціях та ідеях видатних вітчизняних мислителів та педагогів.

Ключові слова: реформа «Нова українська школа», НУШ, освітня реформа, шкільна освіта, заклади загальної середньої освіти, українська педагогічна думка.

Постановка проблеми. Розбудова системи загальної середньої освіти є одним з пріоритетів розвитку Української держави. Різноманітність та багатогранність підходів та бачення реформування системи шкільної освіти – риса, притаманна сучасному демократичному суспільству, що передбачає врахування думок різних зацікавлених груп на теренах розбудови сучасної освітньої політики: вчителів, керівників закладів освіти, управлінців різних ланок, батьків, громадськості та роботодавців. Сучасна реформа «Нова українська школа» (НУШ), що здійснюється у сфері загальної середньої освіти, увібрала в себе очікування українського прогресивного суспільства й базується на глибоких вітчизняних освітянських традиціях і теоретичному підґрунті, пов'язаному як з українськими, так і з зарубіжними передовими педагогічними та теоретичними ідеями,

які досі залишаються не достатньо розкритими у науково-педагогічній літературі відносно сучасної реформи НУШ.

Сьогодні реалізація реформи НУШ набуває своїх обертів у практичному втіленні, перед освітянами та науковцями стоять завдання постійного науково-педагогічного супроводу цієї реформи. Необхідно надати розгорнуте трактування підвалин та концептуальних засад НУШ, окреслити основні зв'язки ідей сучасної освітньої реформи та поглядів українських дослідників і педагогів для кращого усвідомлення витоків і наслідків реформи для вітчизняної системи освіти та вирішення важливих наукових й практичних завдань здійснення реформи НУШ, її сутності та складників. Тому завданням дослідження є виокремлення концептуальних засад НУШ, витoki яких лежать в ідеях, концепціях, підходах та практичній діяльності видатних українських учених та педагогів, проведення паралелей з сучасною практикою Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В основу концептуальних засад розвитку освіти та освітніх реформ покладено положення класиків філософсько-педагогічної думки, зокрема, таких, як Платон, Аристотель, Вольтер, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Дьюї, В. Кілпатрик, Е. Коллінгс, Е. Паркхер, Дж. Локк, І. Кант, Г. Гегель, М. Монтесорі, Я. Коменський та вітчизняних мислителів і педагогів – Г. Сковороди, Т. Шевченка, М. Грушевського, К. Ушинського, Б. Грінченка, В. Сухомлинського, С. Русової та ін. До найважливіших здобутків цих видатних постатей варто віднести ідеї природної свободи і рівності людей, вільне виховання, принцип природовідповідності виховання, що сприяє вільному розвитку дитини та відбувається через самостійне накопичення життєвого досвіду, заперечення авторитаризму, поєднання пізнання та діяльності в навчальному процесі, шляхом вирішення поставлених задач, накопичення учнями особистого досвіду, організацію діяльності дитини в соціальному середовищі, орієнтовану на збагачення його індивідуального досвіду, необхідність творення національної школи та ін.

Проте необхідно зауважити, що сьогодні існують різні підходи до трактування реформи НУШ, зокрема такі, що вона базується винятково на ідеях та підходах зарубіжної педагогічної школи. Наприклад, автори І. Вікторенко, І. Федь, Н. Вовк встановлюють кореляції між реформою НУШ та функціонуванням освітніх систем інших країн. Вони зазначають, що «реалізація освітньої політики України у сфері реформування загальної середньої освіти розпочалась із початкової ланки освітньої системи з урахуванням досвіду Фінляндії, Норвегії, США, Канади та Польщі» (Вікторенко, 2022). Ці ствердження, на наш погляд, є дещо звуженими та зосередженими лише на відображенні спільних тенденцій розвитку освітніх систем у світі.

Значний загал учених-компаративістів аналізує сучасні реформи в освіті в різних країнах, на тлі взаємовпливів та взаємозв'язку спільних світових тенденцій, спричинених політичними, суспільними та економічними змінами й технічним прогресом, враховуючи також і вітчизняні традиції освіти (Н. Авшенюк, Л. Березівська, А. Василюк, А. Сбруєва, О. Лошкіна, О. Матвієнко, О. Овчарук, Л. Пуховська та ін.). Учені, які досліджують сучасні тенденції розвитку освітніх систем та історіографію освітніх реформ, зазначають, що кожна країна має певні сформовані традиції в галузі освіти, пов'язані з особливостями їх соціально-економічного розвитку, історичними та національними умовами. При цьому дослідники переконливо стверджують, що жодна інновація та запозичена технологія у сфері освіти не може повноцінно функціонувати в чужому середовищі без опори на традиції та існуюче підґрунтя. Водночас питання реформування шкільної освіти в різних країнах – схожі й пов'язані з модернізацією змісту освіти, зміною підходів до оцінювання навчальних досягнень, автономією шкіл тощо, що об'єднує зусилля світового співтовариства для вирішення цих проблем. Тут варто пояснити, що багатьом освітнім системам властиві спільні проблеми та виклики, і тому більшість процесів, що відбуваються в освіті, є подібними, так само, як і шляхи їх вирішення.

Особливістю сучасних реформ в освіті є те, що сьогодні реформи є засобом інтеграції країн до освітньої спільноти Європи та світу, двигуном покращення якості освітніх послуг та приведення освіти у відповідність до потреб сучасного суспільства. Важливим і фундаментальним

чинником функціонування будь-якої національної системи освіти є її національне підґрунтя та певні традиції, що зберігаються в системах освіти і слугують її ціннісним потенціалом.

Поряд з цим є ґрунтовні наукові праці, що досліджують витoki української педагогіки, її взаємозв'язки з сучасними підходами до реформування освіти. До них відносяться роботи вітчизняних учених Н. Побіренко, О. Поветун, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін., що розгортають науковий пошук навколо історіографії шкільної освіти в Україні відповідно до змін освітньої парадигми та політичних ідеологій, соціально-економічних процесів в країні тощо.

Враховуючи необхідність окреслення вітчизняного підґрунтя реформи «Нова українська школа», а також недостатню дослідженість цих аспектів та існування хибних стверджень щодо копіювання складових реформи НУШ з досвіду зарубіжних країн, вважаємо доцільним здійснити аналіз теоретичних та практичних ідей вітчизняних провідних мислителів, педагогів і провести паралелі з концептуальними засадами НУШ, що дасть змогу цілісно осмислити сучасну реформу загальної середньої освіти та заповнити прогалини в її розумінні та трактуванні.

Мета дослідження. Проаналізувати витoki реформи «Нова українська школа», здійснити огляд основних ідей вітчизняної прогресивної педагогічної думки та їхнє втілення у її концептуальних засадах.

Виклад основного матеріалу. Концептуальні ідеї реформи «Нова українська школа» формувалися відповідно до вимог часу і нових викликів, які постали перед українським суспільством після Революції гідності та початку російської агресії в Україні з 2014 року. З одного боку – поява чіткої євроінтеграційної перспективи, згуртування значної частини суспільства навколо європейських загальнолюдських цінностей: поваги до гідності людини, свободи вибору і відповідальності за нього, демократії та плекання власної національної ідентичності. З іншого боку – російська агресія, анексія і окупація частини територій, інформаційна війна та потреба в посиленні оборонної спроможності держави.

У цих умовах постало завдання творення такої архітектури реформи шкільної освіти, яка б відповідала на ці виклики. Можна виділити три основні джерела концептуальних ідей реформи НУШ:

1. Надбання української педагогічної думки, яка переймалася цінністю і свободою кожної особистості, утвердженням української державності та становленням національної системи освіти.
2. Переосмислення досвіду і уроків реформування загальної середньої освіти в Україні, зокрема переходу до 12-річного навчання.
3. Врахування світових і європейських тенденцій у сучасній шкільній освіті та творча адаптація успішних практик провідних освітніх систем зарубіжних країн.

Концепція реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року як державна політика була затверджена урядом України наприкінці 2016 року, при цьому освітня реформа визначена ключовим пріоритетом не лише на словах, а з відповідними інвестиціями – цільовими освітніми субвенціями для її впровадження (Кабінет Міністрів України, 2016). Така пріоритетність розвитку національної освіти перегукується з позицією Тараса Шевченка, який прагнув донести до українців необхідність бути освіченими, піднімав роль освіти у суспільстві: «Якби ви вчилися так як треба, то й мудрість би була своя» (Шевченко, 1845). Саме ця думка геніального Шевченка стала важливим мотивом реформи та була тоді ж виписана на стіні будівлі Міністерства освіти і науки, зустрічаючи кожного працівника чи відвідувача.

У вищезгаданій концепції були проаналізовані чинні проблеми, які потребували розв'язання, запропоновані завдання реформи, а також визначено, що «випускник Нової української школи – це цілісна всебічно розвинена особистість, здатна до критичного мислення; патріот з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини; інноватор, здатний змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, конкурувати на ринку праці, навчатися впродовж життя» (Кабінет Міністрів України, 2016).

Основні підходи реформи НУШ, етапи її реалізації знайшли своє відображення в Концептуальних засадах реформування середньої школи «Нова українська школа», затверджених рішенням Колегії МОНУ 27.10.2016 р. Серед них: оновлений зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей і наскрізних умінь, необхідних для успішної особистісної та професійної реалізації; педагогіка партнерства, яка ґрунтується на спілкуванні, взаємодії та співпраці учасників освітнього процесу – вчителя, учня і батьків; врахування потреб і здібностей дитини, втілення принципу дитиноцентризму; активні методи навчання (проблемно-орієнтоване, проєктне, дослідницько-пошукове); виховання на цінностях, плекання української ідентичності; збільшення часу на професійний розвиток вчителя; дружнє до дитини, інноваційне освітнє середовище, його інклюзивність; нова структура школи, що передбачає трирічну профільну школу, і зорієнтована на поглиблену професійну або академічну підготовку до вибору майбутньої професійної та освітньої траєкторії.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) «метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Верховна Рада України, 2017, с. 1). Ця мета освіти не втрачає своєї актуальності, а тільки її підтверджує на тлі російської агресії і спричиненої нею екзистенційної війни українського народу та переосмислення перспектив післявоєнної розбудови країни. В основі вибору таких підходів до реформування освіти безперечно лежать ідеї та практичні здобутки видатних вітчизняних просвітителів, педагогів, психологів та філософів.

Г. Сковорода, знаний український філософ та просвітитель, є основоположником «філософії серця», що під поняттям серця передбачає людський розум та душу. Педагогічний досвід Г. Сковороди пов'язаний з Переяславським та Харківським колегіумами, де у своїх учнів він виховував повагу до вітчизни, свого народу, батьків, учителів та благодійників, розвивав природні нахили, здібності. Г. Сковорода вважав, що людина має виховуватись у суспільстві, у процесі різних взаємостосунків та в родинному середовищі. Ці ідеї «філософії серця» пізніше у ХХ столітті були розвинуті та втілені в гуманістичній парадигмі виховання В. Сухомлинського (Ковалів, 2007). У центрі світогляду Г. Сковороди перебуває людина, її духовний світ: хто хоче бути щасливим, той насамперед має пізнати самого себе, внутрішню сутність, свою духовність або своє серце. Значне місце у творах Г. Сковороди посідають ідеї «сродної праці», що, на думку мислителя, є природною та органічною потребою кожної людини. Людина, яка не пізнала себе, не може обрати відповідно до своєї природи сферу діяльності та свої покликання, отже, не може бути щасливою.

Видатний український гуманіст, поет, художник та мислитель, Т. Шевченко є сьогодні взірцем у просвітництві українського суспільства. У своїх творах Т. Шевченко висловлював цінні думки про освіту і виховання дітей, які варто розуміти як витоки народної педагогіки та народознавства. Уся творчість поета була спрямована на боротьбу з поневоленням свого народу, а його участь у діяльності Кирило-Мефодіївського братства довела його прагнення визволення українського народу з кріпосництва та утворення незалежної української державності, за що поета було поневолено та вислано з рідної Батьківщини. Т. Шевченко у своїх письмових та художніх роботах порушував соціально-етичні теми, розмірковував над питаннями родинного та національного виховання дітей, наполягав на важливості виховання у дітей любові до батьківщини, рідної мови, народних традицій та фольклору. Важливим внеском Т. Шевченка у розвиток української педагогічної думки є його підручник для недільних шкіл – «Букварь Южнорусский» (1860), що був доступний кожній простій дитині, у ньому Т. Шевченко поєднав народні приказки та прислів'я, навів зразки народної творчості, зокрема дві народні думи «Про Олексія Поповича» та «Марія Богуславка». Особливу роль у народній школі мислитель відводить учителю – носію української духовності народу, якому притаманні такі риси, як доброта і високоморальність.

К. Ушинський, видатний вітчизняний педагог, вважав джерелом своєї творчості народну педагогіку та став одним з основоположників національного виховання. У своїх працях К. Ушинський наголошував, що кожен народ має право на свою національну школу та систему виховання. Педагог підкреслював необхідність повторення у навчальному процесі та обґрунтовував дидактичні основи викладання, до яких належать принцип свідомості, наочності, систематичності, міцності навчального матеріалу, що засвоюється. А також акцентував, що при побудові навчального процесу мають бути враховані національні, психологічні та статеві-вікові особливості дітей. Значне місце педагог відводив таким важливим аспектам, як розвиток пізнавальної активності школярів, мислення та емоційності, розвиток мовленнєвої активності та забезпечення наступності у навчанні, духовно-моральному вихованню. К. Ушинський вважав, що виховання народних та національних культурних цінностей розвивають у дитини почуття громадянського обов'язку, волю та християнську мораль і чесноти. Важливим також вважав належну організовану самостійну роботу учнів, мотивацію до творчості, розвиток шкільного краєзнавства. Видатними працями педагога є низка підручників для початкової школи: «Дитячий світ» (1861 р.), «Рідне слово» (1864 р.), низка наукових статей (Сухомлинська, 2005; Дем'яненко, 2013).

І. Франко, відомий український поет, письменник, перекладач, громадсько-політичний діяч, у своїх творах значне місце відводить зростанню особистості та громадянина. У літературній, публіцистичній і науковій спадщині з більш ніж 6000 публікацій він закладає міцний фундамент філософсько-світоглядних ідей демократичного суспільства та національного процвітання, у тому числі поєднання теорії та практики в розбудові наукової та освітньої концепції для успішної держави. На шляху формування національної свідомості першочергове значення він відводив знанням рідної історії та культури, у листі до галицької молоді І. Франко писав про необхідність глибоко пізнати свою Україну, «усю в її етнографічних межах, у її теперішнім культурним етапі, познайомитися з її природними засобами та громадськими болячками і засвоїти собі те знане твердо, до тої міри, щоб ми боліли кожний її частковим, льокальним боєм і радувалися кожним хоч і як дрібним та частковим її успіхом, а головню, щоб ми розуміли всі прояви її життя, щоб почували себе справді, практично частиною його» (Франко, 1986). Він акцентує на значенні соціального середовища та оточення для розвитку особистості, а також на впливі навколишнього світу на людину. І. Франко стверджував, що без власної школи та власної освітньої традиції, культури неможливо побудувати національну школу та цілісну державу, вбачав патріотичним обов'язком молоді активацію життєвої та творчої енергії рідного народу, здійснення культурної інтеграції всього потенціалу людини, становлення українства, заклик до інтенсивної, невсипущої праці над собою самими, а саме – їх національним завданням має стати набування знань і вмінь, загартовування волі, відчуття любові до власного народу та її виявлення «невтомною, тихою працею» (Франко, 1986).

Б. Грінченко, видатний український педагог, письменник, громадський діяч, відстоював народну педагогіку та навчання рідною мовою в школах. Він вважав, що народна мораль, традиції та сімейні цінності є джерелом рис громадянина та патріота. Прогресивним дидактичним підходам до навчання Б. Грінченко приділяв особливу увагу, використовуючи у своїй педагогічній діяльності групові методи навчання, важливу роль відводив трудовому навчанню та фізичному вихованню учнів. Важливим принципом навчання Б. Грінченко вважав систематизацію знань, що втілено в його працях «Рідне слово» (1889 р.), «Народні вчителі і українська школа» (1906), «Якої нам треба школи» (1906) та ін. Педагог негативно ставився до питань денационалізації школи, адже працював у часи заборони національної мови та навчання рідною мовою у школах, піддавав критиці стан народної освіти, характерними рисами якої тоді були схоластичність, механічне зазубрювання, засилля релігії; засуджував фізичні покарання. Вважав, що навчання чужою мовою гальмує духовний розвиток дитини, виголошував ідею національної школи як громадський діяч та письменник. Особливу роль Б. Грінченко відводив учителю, його вмінно самовдосконалюватись, відстоював статус учителя у суспільстві (Пастух, 2006; Скрипник, 2004).

С. Русова, просвітителька, науковець, державний діяч, педагог, є авторкою концепції українського національного дитячого садка та численних праць з педагогіки, психології шкільної

освіти періоду 1920–1930-х рр. Перебуваючи в еміграції, С. Русова долучилась до відродження української науки, педагогіки, просвітництва українців. Спілкуючись із передовими педагогами тогочасної Європи та світу, С. Русова здійснила значний прорив у педагогічній науці та практиці, який сучасні дослідники називають «український педагогічний «вибух» (Джус, 2007), а педагогіка українського зарубіжжя зберегла освітній досвід рідної землі в державах тимчасового перебування українців, увібрала досягнення шкільних систем країн світу та розвивалася в напрямі створення системи українсько-закордонної моделі навчання й виховання дітей і молоді, що особливо важливо в умовах сучасних освітніх орієнтирів нашої держави (Джус, Нагачевська, 2007).

Ідеї С. Русової значно збагатили педагогічну думку початку ХХ століття, у своїх працях вона висвітлювала питання розумового, морально-естетичного та трудового виховання дитини. У своїй діяльності вчена приділяла увагу шляхам реформування початкової школи, де наголошувала на співвідношенні національного та інтернаціонального у вихованні дітей, важливості вивчення іноземних мов, вивченню європейської культури. Вона була переконана, що виховання громадянина, його духовності та національної самосвідомості необхідно починати з наймолодшого віку (Джус, 2007).

У своїх публікаціях С. Русова піддавала гострій критиці існуючу систему освіти, методи навчання і виховання старої школи, що були засновані на примусі та авторитаризмі. У її публіцистичному та науковому доробку є праці, присвячені новій школі, де висвітлена важливість функціонування школи у відповідності до потреб своєї країни та народу. Ці ідеї педагог відстоювала на міжнародних учительських конгресах у Данії, Чехії, Швейцарії, де вона зустрічалась та ознайомлювалась з роботами видатних світових педагогів (Дж. Дьюї, М. Монтесорі, Я. Коменського, Ж.-Ж. Руссо та ін.). Бачення освіти С. Русовою, її основні концептуальні засади гуманізації школи полягають у таких положеннях, як гуманізм, демократичність, народність, природо- та культуровідповідність, особистісно орієнтований підхід, загальнолюдські цінності.

Основними підходами до виховання С. Русова вважає: індивідуалізацію та соціалізацію, гуманізацію школи, моральне виховання, приклад батьків, релігійне виховання (Джус, 2018). Також С. Русова визначила три основні принципи нової школи: активність, індивідуалізація та соціалізація виховання. Для їх реалізації педагог рекомендує запровадити у школі ручну працю, активне спостереження та засвоєння природознавства, арифметики, географії, історико-філологічних дисциплін. Вона вважала, що вчитель має надати дитині можливість проявляти риси індивідуальності. До соціального підґрунтя шкільної активності С. Русова відносить ігри, спорт, працю, лабораторію, екскурсії, свята.

Перехід до нової школи в Україні, на думку С. Русової, має бути поступовим, обережним, у ньому важливо підготувати вчителя, покращити матеріально-методичне забезпечення освітнього процесу. Успішною українською новою школою С. Русова вважала таку, де будуть запроваджені різні форми, методи навчання і виховання; вони мають бути національними по суті, навчання має вестись рідною мовою (Джус, 2018).

Педагогічна спадщина В. Сухомлинського спричинила значний вплив на розвиток шкільної освіти й виховання у світовому масштабі та на концепцію НУШ зокрема. Аналізу його ідей та практичного досвіду присвячені праці численних вітчизняних і зарубіжних науковців; на його підходах до організації навчання у школі базуються сьогодні сучасні системи освіти багатьох країн світу. Серед основних ідей В. Сухомлинського виокремимо: особистісно-орієнтований підхід (дитиноцентризм) до дитини-особистості як найвищої цінності; виокремлення педагога як творчої особистості (творець, взірць, світоч), експериментатора, який вміє викликати у дітей радість пізнання, є високоосвіченим та інтелектуалом, здатний до самопізнання та самовдосконалення. Школа, на думку педагога – це місце, де панують позитивні емоції (школа радості), а навчання базується на ефективних педагогічних методиках та підходах, доброзичливості, усвідомленні світу дитинства, гуморі, заохоченні дитини до пізнання. В. Сухомлинський стверджував: «Оптимізм, віра в людину – невичерпне джерело творчої енергії, нервових сил, здоров'я вихователя й вихо-

ванця... Доброзичливість, розумна доброта – ось що має бути атмосферою життя дитячого колективу, головним тонутом взаємовідносин педагога і дітей» (Сухомлинський, 1977–1978).

Г. Ващенко, видатний український учений, педагог та філософ, творець національної педагогіки, вважав, що український виховний ідеал повинен базуватись на традиціях. Найбільше виховний ідеал, за Г. Ващенко, має базуватись на національній історії, психології народу, народній творчості, що відображено у творах кращих митців та письменників, духовних проповідників свого народу. Г. Ващенко був послідовником ідей Г. Сковороди, П. Могили, К. Ушинського, Т. Шевченка та ін., про що свідчить його праця «Виховний ідеал». В основу поглядів на ідеал українського національного виховання Г. Ващенко покладає віру в добро, справедливість, уміння відстоювати це навколо себе. Він протиставляє український виховний ідеал більшовистській моделі виховання, вважає, що вона веде суспільство до деградації (Ващенко, 1976).

Варто відзначити внесок Г. Ващенка у підготовку вчителів, адже за підручником «Загальні методи навчання» (1929 р.) навчались майже в усіх українських педагогічних інститутах та технікумах. В еміграції, під загрозою звинувачень у націоналізмі, наприкінці 50-х рр. Г. Ващенко видає книгу «Проект системи освіти в самостійній Україні», в якій стверджує, що Україна буде самостійною і що державі необхідна нова освіта, яка має враховувати соціально-політичний устрій держави, а також психологічні особливості та національні традиції українського народу (Ващенко, 1957).

Огляд світоглядних ідей та освітніх концепцій вітчизняних філософів, громадських діячів та педагогів дає підстави стверджувати, що вони стали підґрунтям концепції «Нової української школи», навчально-предметне середовище якої має забезпечувати психологічний комфорт і сприяти творчим виявам дітей, шляхом збереження цінностей дитинства, гуманістичної спрямованості освіти, розвитку здібностей учнів.

Ідеї видатних педагогів та мислителів прослідковуються у концептуальних положеннях НУШ, де підкреслено важливість усебічного розвитку дитини з обов'язковим урахуванням її вікових та індивідуальних особливостей розвитку, творення системи цінностей, ключових і предметних компетентностей, необхідних навичок, що забезпечують її готовність до навчання та ціасливі і успішної самореалізації у демократичному суспільстві (Бібік, 2019).

Окрім того, необхідно також зупинитись і на дотичних до цих ідей філософсько-освітніх теоріях, які вплинули на сучасну освітню реформу та освітню парадигму як в Україні, так і в країнах світу. У цьому ключі слід виділити конструктивістську теорію, засновником якої став Ж. Піаже, видатний швейцарський психолог та педагог. Ж. Піаже розвивав ідеї, що пов'язані з когнітивним розвитком людини, за якими дитина, поступово набуваючи досвіду, розвиває свої здібності. Ж. Піаже виділив чотири етапи когнітивного розвитку за віком дитини: сенсомоторний, передопераційний, конкретний операційний, формальний операційний. Він стверджував, що когнітивний розвиток є центром людського організму, а висловлювання людини залежать від знань і розуміння, набутих унаслідок когнітивного розвитку. Основою когнітивного розвитку Ж. Піаже вважав те, що, людина осмислює отримані знання шляхом особистого досвіду і взаємодії знань й досвіду між собою. Важливим учений також вважав вплив інших людей на індивідуальність дитини. Під впливом теорії Ж. Піаже свої ідеї розвиває Л. Виготський, який виокремлює теорію соціального конструктивізму, підкреслює важливість соціокультурного оточення та навчання та створює своє бачення взаємодії учня та найближчого оточення, що виокремились у теорію «зони найближчого розвитку» (Маклауд). Розширив теорію Л. Виготського Дж. Брунер, запропонувавши концепцію «навчальних рихтувань», що передбачає підтримку учня через соціальне на навчальне оточення у вигляді явних рихтувань, що поступово вилучаються, коли учень уже ними «пройшов».

Ставлення до вчителя, його ролі в розбудові середовища для навчання у новій українській школі, його новаторство спирається на відповідні положення та ідеї видатних педагогів та філософів минулого (Т. Шевченка, Б. Грінченка, С. Русової, М. Монтесорі, Ж. Піаже, В. Сухомлинського, Л. Виготського та ін.). Учитель НУШ має поважати кожну дитину, вірити в її успішність,

бути чесним та вміти визнавати свої помилки, бути послідовним та справедливим, цінувати зусилля дітей, а також організувати стимулююче освітнє середовище (Бібік, 2019).

Варто також відзначити ідеї вітчизняних сучасних педагогів, які є значним внеском у розбудову сучасної реформи НУШ, вони виокремили ключові концепти та окреслили філософію змін у системі освіти відповідно до загальнолюдських цінностей та потреб сучасного суспільства. В. Кремень, видатний педагог та філософ сучасності, у своїх працях аналізує сутність нової стратегії української освіти в умовах глобалізаційних зрушень, що полягає у формуванні «мережевої» людини-особистості, котра постійно саморозвивається та має чітку громадянську позицію, почуття національної єдності та патріотизму, яка здатна до творення змін та прийняття змін. Особливе місце роботах та практичній діяльності В. Кремень відводить питанням реформування загальної середньої освіти як міністр освіти (1999–2005) і як вчений. На думку вченого, ключовими концептами сучасної філософії освіти в епосі постмодерну, з її мінливістю та множинністю буття, є людиноцентризм та інноваційна особистість. Він стверджує, що для розвитку всіх сфер соціального/освітнього простору філософія людиноцентризму є одним із способів вирішення складних проблем сьогодення. Як управлінець В. Кремень виокремлює тезу щодо освітньої реформи в Україні, вважає, що для ефективної та якісної трансформації національної системи освіти, необхідно усвідомлювати суть цивілізаційних процесів і змін, урахувати умови та виклики сьогодення, а також перспективи розвитку суспільства: «глобалізація небезпек і ризику в постіндустріальному світі вимагає посилення педагогічної компоненти цивілізаційного процесу» (Кремень, 2008).

І. Зязюн, відомий український учений, педагогічний діяч та управлінець, який присвятив своє життя освіті дорослих, зокрема вчителів, вважає, що в основу освітньої моделі з управлінської точки зору має бути покладена ключова концепція, яка нівелюватиме конфліктні ситуації в освітній системі та суспільстві загалом. Такою ідеєю розбудови освітнього простору для людини є, на його думку, гуманістичний світогляд, що передбачає розвиток таких особистісних якостей як усвідомлення цінності гармонії та єдності людини і природи, відмова від авторитарного, міфологічного світогляду, вміння досягати компромісів, толерантність, повага до інших культур, цінностей, вірувань. Учений стверджує, що нова освітня реформа має вирішальне значення у розвитку і закріпленні загальнолюдських цінностей в Україні, утворенні системи освіти відповідно до сучасних запитів розвитку держави і у вихованні свідомих громадян зі стійкими позиціями в геополітичному та соціоекономічному просторах (Зязюн, 2003, 2008).

Очевидно, що подані вище аспекти розуміння філософії шкільної освіти та ставлення до освітніх інновацій і змін, які висловлювали видатні українські й зарубіжні мислителі та педагоги, є вагомим підґрунтям сучасної реформи НУШ. Їх відображення та втілення можна прослідкувати у підходах до реалізації реформи «Нова українська школа» (табл. 1).

Необхідно також відзначити праці сучасних педагогів, чії думки і погляди є значним внеском у розвиток педагогічних ідей Нової української школи, серед них: В. Огнев'юк, О. Савченко, Н. Бібік, О. Ляшенко, Р. Шиян, Ш. Амонашвілі, – положення цих науковців-педагогів розвивають підходи до організації навчання та формують зміст сучасної НУШ. Так, О. Савченко, відома сучасна вчена та педагог, активно впроваджувала дидактичні підходи до формування творчого мислення учнів початкової школи. Їй належить значний внесок у розроблення теоретичних засад дидактики початкової школи, зокрема, виокремлення та обґрунтування концептуальних відмінностей між знаннєвим і компетентнісним підходами у формуванні змісту і методики навчання, обґрунтування термінологічного поля компетентнісного підходу для початкової школи (Савченко, 2014). В. Огнев'юк проаналізував сутність, місце та роль освіти в системі цінностей сталого людського розвитку, світоглядно-методологічні основи розуміння та поліпшення базового змісту, структури і функцій сучасної української системи освіти, створення та втілення її ціннісної парадигми в умовах глобалізації та інтеграції в світовий освітній простір. Н. Бібік, вчена та авторка численних підручників для початкової школи, відкрила науковий дискурс пошуку теоретичних засад компетентнісно спрямованої освіти як цільової орієнтації освіти (Бібік, 2008, с. 408–409).

У своїх працях дослідниця аналізує питання оцінювання навчальних досягнень учнів з погляду набуття ними ключових і предметних компетентностей (Бібік, 2015, с. 47–58). О. Ляшенко, педагог та вчений, який має значний доробок дидактичних праць з викладання фізики у школі, зосереджує свою основну увагу на оцінюванні навчальних досягнень учнів через призму компетентнісного підходу. Він є активним розробником стандартів НУШ та продовжує працювати над питаннями моніторингу якості освіти у європейському баченні (Ляшенко, 2019, с. 3–5). Р. Шиян порушує питання управління освітою та виокремлює державно-громадське управління освітою як важливий механізм, що дозволяє змінити підходи до організації освітнього процесу, координує роботу над освітніми стандартами в рамках НУШ у команді підтримки реформ при Міністерстві освіти і науки України.

Таблиця 1

Ідеї вітчизняної педагогічної думки та їх втілення у концептуальних засадах реформи «Нова українська школа»

Імена видатних постатей, ідеї яких вплинули на розроблення та впровадження реформи НУШ	Бачення побудови освітнього процесу та основні ідеї	Відображення у концептуальних положеннях НУШ
Г. Сковорода	філософія серця та пізнання себе; повага до Вітчизни, свого народу, батьків, учителів, благодійників; виховання у суспільстві, у процесі різних взаємостосунків, у родинному середовищі, ідея «сродної праці» як органічної потреби кожної людини	наскрізний процес виховання, який формує цінності; виховання відповідальних громадян; розпізнання і розвиток індивідуальних талантів дитини; поглиблення професійної орієнтації для правильного вибору професії
Т. Шевченко	виховання у дітей любові до Батьківщини, рідної мови, народних традицій та фольклору; народна педагогіка та родинне виховання; роль учителя	формування національної ідентичності; плекання патріотизму; навчання українською мовою; взаємодія з родиною, педагогіка партнерства
К. Ушинський	національна школа, національна система виховання; обґрунтування дидактичних принципів свідомості, наочності, систематичності, міцності засвоєння знань; розвиток пізнавальної активності школярів, мислення, емоційності, розвиток мовленнєвої активності; наступність у навчанні; духовно-моральне виховання	усебічний гармонійний розвиток особистості дитини з урахуванням її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей; застосування активних методів навчання; відповідне освітнє середовище; формування високоморальної особистості
І. Франко	національна школа та власна освітня традиція, культура; значення соціального середовища для розвитку особистості; вплив навколишнього світу на людину; культурна інтеграція всього потенціалу людини, становлення українства	метою освіти є «...виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Верховна Рада України, 2017, с. 1)

Б. Грінченко	народна педагогіка та навчання рідною мовою у школах; групові методи навчання, систематизація знань; народна школа; учитель і самовдосконалення	розвиток національної системи освіти, умотивований учитель, який має можливості діяти творчо та креативно; професійно розвиватися та вдосконалюватися
С. Русова	гуманізм, демократичність, народність, природо- та культуровідповідність, особистісно орієнтований підхід, загальнолюдські цінності; розумове, морально-естетичне та трудове виховання дитини; три основні принципи нової школи: активність, індивідуалізація та соціалізація виховання; соціальне підґрунтя шкільної активності через ігри, екскурсії тощо	забезпечення повного і своєчасного доступу до навчання усіх дітей молодшого шкільного віку; різностороннє використання досягнень дошкільного віку; індивідуалізація навчання, активні методи і форми навчання через соціальну взаємодію; формування цілісної всебічно розвиненої особистості; плекання загальнокультурних, морально-етичних цінностей
В. Сухомлинський	дитиноцентризм, школа радості, позитивні емоції; педагог як творча особистість, творець, взірць, світоч, експериментатор; ефективні педагогічні методики та підходи, доброзичливість, усвідомлення світу дитинства, гумор, заохочення дитини до пізнання	педагогіка партнерства, що ґрунтується на співпраці та взаємодії учасників освітнього процесу – учня, учителя і батьків; особлива увага професійному розвитку вчителя; мотивація дитини до навчання; формування відчуття радості пізнання; дружнє освітнє середовище
Г. Ващенко	ідеал національного виховання; віра в добро, справедливість, вміння відстоювати це навколо себе; система освіти, що має відповідати соціально-політичному устроєві країни, а також психологічним особливостям народу та його національним традиціям	формування патріота з активною позицією, який діє згідно з морально-етичними принципами, здатний приймати відповідальні рішення, поважає гідність і права людини (Кабінет Міністрів України, 2016 р.)
В. Кремень	дитиноцентризм та інноваційна особистість; філософія змін у системі освіти відповідно до загальнолюдських цінностей та потреб сучасного суспільства; випереджальна трансформація національної системи освіти	орієнтація на потреби учня в освітньому процесі, дитиноцентризм; формування компетентностей та навичок; розвиток і формування інноваційної, конкурентноспроможної на ринку праці особистості, здатної змінювати навколишній світ, розвивати економіку за принципами сталого розвитку, та навчатися впродовж життя
І. Зязюн	гуманістичний світогляд; закріплення в освіті загальнолюдських цінностей; усвідомлення цінності гармонії та єдності людини і природи, відмова від авторитарного, міфологічного світогляду, вміння досягати компромісів, толерантність, повага до інших культур, цінностей, вірувань	реформа орієнтована на потреби сучасного суспільства, нова структура школи, яка забезпечує якісне засвоєння нового змісту і дає можливості для набуття життєвих компетентностей; професійний розвиток учителя; формування компетентностей сучасного вчителя

Джерело: розроблено авторкою

Висновки та перспективи подальших розвідок. Огляд основних ідей вітчизняних класиків філософсько-педагогічної думки щодо реалізації середньої освіти та розвитку людини, а саме вітчизняних мислителів, педагогів та науковців, серед яких Г. Сковорода, Т. Шевченко, К. Ушинський, С. Русова, Б. Грінченко, Г. Ващенко, В. Сухомлинський та ін., дає підстави стверджувати, що їхній педагогічний доробок лежить в основі концептуальних підходів до реалізації реформи «Нова українська школа».

Погляди вчених та педагогів-практиків щодо вітчизняної шкільної освіти, людського розвитку, їхні світоглядно-методологічні засади щодо української освіти стали витоками концептуальних положень НУШ, серед яких: закріплення загальнолюдських цінностей та гуманістичний світогляд; національна школа; викладання рідною мовою; виховання любові до Батьківщини; інноваційні підходи до навчання, нові методи та форми пізнання; компетентнісний підхід; дитиноцентризм; створення сприятливого освітнього середовища навчання, психологічного комфорту для дитини; виокремлення ролі вчителя-новатора; ролі родини та родинного виховання та ін.

Зазначені положення значною мірою вплинули на зміну ставлення суспільства до середньої освіти та її ролі для людини, тому важливим залишається ґрунтовне осмислення здійснення реформи НУШ, її результатів, урахування соціально-економічної та політичної ситуації в державі.

Перспективи подальших досліджень розгортання реформи «Нова українська школа» вбачаємо у необхідності урахування її перебігу в умовах, що постійно змінюються, зокрема під час війни та в контексті післявоєнної розбудови.

Використані джерела

- Бібік, Н. (2008) Компетентність у навчанні. *Енциклопедія освіти* (2-ге вид. допов. та перероб.), с. 408–409.
- Бібік, Н. (2015) Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Український педагогічний журнал*, (1), 47–58. <https://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf>
- Бібік, Н. (Ред.) (2019) *Нова українська школа: поради для вчителя*. Літера ЛТД.
- Ващенко Г. (1976) *Підручник для Виховників, Учителів і українських Родин*. Видавництво Центральної Управи Спілки Української Молоді. http://gromada-i-misto.org/wp-content/uploads/2017/11/Vykhovnyi_ideal_Zapysky_vykhovnyka.pdf
- Ващенко, Г. (1957) *Проект системи освіти в самостійній Україні*. Вид-во Центрального Комітету Спілки Української Молоді (СУМ) <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/11047-vashhenko-g-proekt-sistemi-osviti-v-samostiyniy-ukrayini/>
- Вікторенко, І., Федь, І., & Вовк, Н. (2022). Витоки та теоретико-методологічна база започаткування та реалізації реформи нової української школи. *Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти*, 2(17), 15–30. <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/259989>
- Дем'яненко, Н. (2013) Ушинський Костянтин Дмитрович. Смолій, В. (ред), *Енциклопедія історії України*: у 10 т., 257.
- Джус, О. (2018) Українська національна школа: ідеї Софії Русової в сучасній освіті. *Учитель початкової школи*. 10, 3–6. <https://upsh.com.ua/2018-10>
- Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>.
- Зязюн, І. (2003) Філософія неперервної професійної освіти і сучасні психолого-педагогічні парадигми. Андрющенко, В., Кремень, В. (ред) *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми*, прогноз, 167–275.
- Зязюн, І. (2008) *Філософія педагогічної дії: Монографія*. ЧНУ імені Богдана Хмельницького.
- Ковалів, Ю (2007) Філософія серця. *Літературознавча енциклопедія*: у 2 т., 534.
- Кремень, В. (2008) Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ: Пед. думка.
- Ляшенко, О. (2019) Модернізація змісту освіти як чинник реформування української школи. *Фізика як змістовий і концептуальний елемент природничої освіти і її роль у процесі розбудови нової української школи: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Чернігівські методичні читання з фізики та астрономії, 2019»*. Десна, 2019, 3–5. https://lib.iitta.gov.ua/717258/1/Модернізація_змісту_освіти_Чернігів_2019.pdf.
- Маклауд, С. А. «Піаже. Когнітивна теорія». Просто психологія. https://search.credoreference.com/content/entry/edinburghthinkl/jean_piaget/0
- Нагачевська, З., Джус О. (2007) *Софія Русова. З маловідомого і невідомого.* – Ч. 2: *Сеньйорка українського жіноцтва...* Гостинець.

- Огнев'юк, В. О. (2003). *Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект)* [Неопубл. дис. д-ра філос. наук]. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка.
- Пастух, Б. (2006) *Борис Грінченко – безкомпромісний лицар національної ідеї*. Книжковий світ.
- Розпорядження Кабінету міністрів України «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» № 988-р. (2016, 14 грудня) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>.
- Савченко, О. (2014) Упровадження компетентнісного підходу в початкову освіту: здобутки і нерозв'язані проблеми. *Рідна школа*. 4–5 (квітень–травень), 12–16.
- Сковорода, Г. (2011) *Повна академічна збірка творів*. (Ушкалов, Л., ред). Вид-во Канад. ін-ту укр. студій.
- Скрипник, П. (2004) Грінченко Борис Дмитрович. *Енциклопедія історії України: у 10 т.* Інститут історії України НАН України. Київ: Наукова думка, Т. 2: Г–Д, 206.
- Сухомлинська, О. (2005) Ушинський Костянтин Дмитрович. *Українська педагогіка в персоналіях: навч. посібник для студентів ВНЗ: у 2 кн.* Кн. 2. ХХ століття. Київ: Либідь, 284–292.
- Сухомлинський, В. (1977–1978). *Вибрані твори у 5-ти т.* Т. 2.
- Франко, І. (1986) Одвертий лист до гал[ицької] української молоді. *Філософські праці*, 401–409.
- Франко, І. (1986). Що таке поступ? *Філософські праці*, 300–348.
- Шевченко, Т. (2003). І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє. *Зібрання творів: У 6 т.* Т. 1: Поезія 1837–1847, 348–354.
- Шевченко, Т. (2003). І мертвим, і живим, і ненародженим землякам моїм в Україні і не в Україні моє дружнє посланіє. *Зібрання творів: У 6 т.* Т. 1: Поезія 1837–1847, 737–740.

References

- Bibik, N. (2008) Kompetentnist` u navchanni. *Ency`klopediya osvity` (2-ge vy`d. dopov. ta prerob.)*, s.408–409. (in Ukrainian).
- Bibik, N. (2015) *Perevagy` i ry`zy`ky` zaprovadzheniya kompetentnisonogo pidxodu v shkil`nij osviti. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, (1), 47–58. <https://lib.iitta.gov.ua/9772/1/10-35-1-PB%20%281%29.pdf> (in Ukrainian).
- Bibik, N. (Red.) (2019) *Nova ukrayins`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya*. Litera LTD. (in Ukrainian).
- Vashhenko G. (1976) *Pidruchny`k dlya Vy`xovny`kiv, Uchy`teliv i ukrayins`ky`x Rody`n. Vy`davny`czstvo Central`noyi Upravy` Spilky` Ukrayins`koyi Molodi*. http://gromada-i-misto.org/wp-content/uploads/2017/11/Vykhovnyy_ideal_Zapysky_vykhovnyka.pdf (in Ukrainian).
- Vashhenko, G. (1957) *Proekt sy`stemy` osvity` v samostijnij Ukraini. Vy`d-vo Central`nogo Komitetu Spilky` Ukrayins`koyi Molodi (SUM)* <https://diasporiana.org.ua/ukrainica/11047-vashhenko-g-proekt-sistemi-osviti-v-samostiyniy-ukrayini/> (in Ukrainian).
- Viktorenko, I., Fed` I., & Vovk, N. (2022). *Vy`toky` ta teorety`ko-metodologichna baza zapochatkuvannya ta realizaciyi reformy` novoyi ukrayins`koyi shkoly`*. *Profesionalizm pedagoga: teorety`chni j metody`chni aspekty`*, 2(17), 15–30. <http://profped.ddpu.edu.ua/article/view/259989> (in Ukrainian).
- Dem`yanenko, N. (2013) *Ushy`ns`ky`j Kostyanty`n Dmy`trovy`ch. Smolij, V. (red), Ency`klopediya istoriyi Ukrayiny` : u 10 t., 257.* (in Ukrainian).
- Dzhus, O. (2018) *Ukrayins`ka nacional`na shkola: ideyi Sofiyi Rusovoyi v suchasnij osviti. Uchy`tel` pochatkovoyi shkoly`*. 10, 3–6. <https://upsh.com.ua/2018-10> (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» # 2145-VIII (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>. (in Ukrainian).
- Zyazyun, I. (2003) *Filosofiya nepererovnoyi profesijnoyi osvity` i suchasni psy`xologo-pedagogichni parady`gmy`*. Andryushhenko, V., Kremen`, V. (red) *Nepererovna profesijna osvita: filosofiya, pedagogichni parady`gmy`, prognoz*, 167–275. (in Ukrainian).
- Zyazyun, I. (2008) *Filosofiya pedagogichnoyi diyi: Monografiya*. ChNU imeni Bogdana Xmel`ny`cz`kogo. (in Ukrainian).
- Kovaliv., Yu (2007) *Filosofiya sercya. Literaturoznavcha ency`klopediya: u 2 t., 534.* (in Ukrainian).

- Kremen, V. (2008) *Filosofiya lyudy`nocentry`zmu v strategiyax osvity`ogo prostoru*. Ky`yiv: Ped. dumka. (in Ukrainian).
- Lyashenko, O. (2019) *Modernizaciya zmistu osvity` yak chy`nny`k reformuvannya ukrayins`koyi shkoly`*. Fyzy`ka yak zmistovy`j i konceptual`ny`j element pry`rodny`choyi osvity` i yiyi rol` u procesi rozbudovy` novoyi ukrayins`koyi shkoly` : materialy` Vseukr. nauk.-prakt. konf. «Chernigivs`ki metody`chni chy`tannya z fyzy`ky` ta astronomiyi, 2019». Desna, 2019, 3–5. https://lib.iitta.gov.ua/717258/1/Modernizaciya_zmistu_osvity`_Chernigiv_2019.pdf. (in Ukrainian).
- Maklaud, S. A. «Piazhe. Kognity`vna teoriya». Prosto psy`xologiya. https://search.credoreference.com/content/entry/edinburghthinkl/jean_piaget/0 (in Ukrainian).
- Nagachevs`ka, Z., Dzhus O. (2007) *Sofiya Rusova. Z malovidomogo i nevidomogo.*– Ch. 2: Sen`jorka ukrayins`kogo zhinocztva... Gosty`necz`. (in Ukrainian).
- Ognev`yuk, V. O. (2003). *Osvita v sy`stemi cinnostej stalogo lyuds`kogo rozvy`tku (svitoglyadno-metodologichny`j aspekt)* [Neopubl. dy`s. d-ra filos. nauk]. Ky`yivs`ky`j nacional`ny`j un-t im. Tarasa Shevchenka. (in Ukrainian).
- Pastux, B. (2006) *Bory`s Grinchenko – bezkompromisny`j ly`czar nacional`noyi ideyi*. Kny`zhkovy`j svit. (in Ukrainian).
- Rozporyadzhennya Kabinetu ministriv Ukrayiny` «Pro sxvalennya Koncepciyi realizaciyi derzhavnoyi polity`ky` u sferi reformuvannya zagal`noyi seredn`oyi osvity` “Nova ukrayins`ka shkola” na period do 2029 roku» # 988-r. (2016, 14 grudnya) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80>. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. (2014) *Uprovadzhennya kompetentnissnogo pidxodu v pochatkovu osvitu: zdobutky` i nerozv`yazani problemy`*. Ridna shkola. 4–5 (kviten`–traven`), 12–16. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G. (2011) *Povna akademichna zbirka tvoriv*. (Ushkalov, L., red). Vy`d-vo Kanad. in-tu ukr. studij. (in Ukrainian).
- Skry`pny`k, P. (2004) *Grinchenko Bory`s Dmy`trovy`ch. Ency`klopediya istoriyi Ukrayiny` : u 10 t. Insty`t istoriyi Ukrayiny` NAN Ukrayiny`*. Ky`yiv: Naukova dumka, T. 2: G–D, 206. (in Ukrainian).
- Suxomly`ns`ka, O. (2005) *Ushy`ns`ky`j Kostyanty`n Dmy`trovy`ch. Ukrayins`ka pedagogika v personaliyax: navch. posibny`k dlya studentiv VNZ: u 2 kn. Kn. 2. XX stolittya*. Ky`yiv: Ly`bid`, 284–292. (in Ukrainian).
- Suxomly`ns`ky`j, V. (1977–1978). *Vy`brani tvory` u 5-ty` t. T.2*. (in Ukrainian).
- Franko, I. (1986) *Odverty`j ly`st do gally`cz`koyi ukrayins`koyi molodezhi. Filosofs`ki praci*, 401–409. (in Ukrainian).
- Franko, I. (1986). *Shho take postup? Filosofs`ki praci*, 300–348. (in Ukrainian).
- Shevchenko, T. (2003). *I mertvy`m, i zhy`vy`m, i nenarodzheny`m zemlyakam moyim v Ukraini i ne v Ukraini moye druzhnyeye poslaniye. Zibrannya tvoriv: U6 t. T. 1: Poeziya 1837–1847*, 348–354. (in Ukrainian).
- Shevchenko, T. (2003). *I mertvy`m, i zhy`vy`m, i nenarodzheny`m zemlyakam moyim v Ukraini i ne v Ukraini moye druzhnyeye poslaniye. Zibrannya tvoriv: U6 t. T. 1: Poeziya 1837–1847*, 737–740. (in Ukrainian).

Liliia Hrynevych, PhD in Education, associate professor, first vice-rector, Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine.

Research interests: educational policy, management of reforms in the field of education, development and implementation of a system of monitoring the quality of education and independent external evaluation, educational innovations and development of the educational environment, quality of education in the context of global and European trends.

CONCEPTUAL IDEAS OF THE «NEW UKRAINIAN SCHOOL» REFORM IN THE LIGHT OF UKRAINIAN PEDAGOGICAL THOUGHT

Abstract. The article is devoted to the coverage of the conceptual approaches and vision of the reform «New Ukrainian School» through the prism of the provisions of the classics of the philosophical and pedagogical direction of domestic and foreign educational thought that influenced educational changes in Ukraine. The views of scientists and practicing teachers who have made a significant contribution to the world and national school education, human development and worldwide and methodological foundations of Ukrainian education in the context of modern globalization challenges are presented. Among



the ideologists of the new school are the achievements of famous thinkers and teachers, H. Skovoroda, T. Shevchenko, K. Ushynskiy, S. Rusova, I. Franko, B. Grinchenko, H. Vaschenko, V. Sukhomlynskyi, A. Ziaziun, V. Kremen and others. The ideas of national pedagogical thought and their implementation in approaches to the carrying-out of the reform «New Ukrainian School» are outlined. The scientific novelty is to reveal the parallels between the ideas of outstanding educators, teachers and philosophers of the past and present and the conceptual provisions of the reform «New Ukrainian School» in the context of its implementation. It is concluded that the modern reform «New Ukrainian School» in the field of general secondary education is based on deep national educational traditions and ideas of prominent national thinkers and educators.

Keywords: «New Ukrainian School» Reform; NUS; educational reform; school education; institutions of general secondary education; Ukrainian pedagogical thought



Пушкарьова Тамара – 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 37.013:37.035

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-112-120>

ПОНЯТІЙНИЙ КОНСТРУКТ «РЕЛЯТИВІСТСЬКА ПЕДАГОГІКА» ЯК ВАЖЛИВИЙ ЧИННИК НОВОЧАСНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація. У пропонованій статті досліджуються проблеми категоріального змісту сучасної освітньої парадигми в контексті взаємозв'язку і взаємовпливу новітніх досягнень у різних сферах наукових знань та педагогічних феноменів, які отримали прояв у навчально-виховній діяльності. У поданих на розгляд наукового загалу матеріалах автор окреслює спробу винайти існуючі на сьогодні подібності та розбіжності в класичній (*ньютонівсько-картезіанській*) і неокласичній (*квантово-релятивістській*) науково-методологічних парадигмах. Розглянуто семантичний зміст поняття «релятивістська педагогіка», проаналізовано лексичний сенс і сполучуваність його складників. Надано обґрунтовані судження щодо аргументованої доцільності використання звороту «релятивістська педагогіка» в галузі освітніх наук.

Ключові слова: сьогочасна освітня парадигма, релятивістська педагогіка, навчання і творчість, особистісне зростання учнів.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Однією з суттєвих проблем точного формулювання наукової парадигми є виокремлення категоріального апарата, за допомогою якого є можливим не тільки обґрунтувати сутнісно-методологічний сенс сформованої парадигми, а й означити її взаємозв'язок з іншими науковими парадигмами, доктринами, теоріями або концепціями. Отже, утворюючи чинну термінологічну базу (категоріальний апарат) освітньої парадигми є необхідним урахувати: 1) сучасні досягнення науки в різних векторах її розвитку; 2) певні загальноприйняті фразеологізми із іноземної наукової практики; 3) синтаксичну перцепцію задіяних у парадигмі лексем та понять. Термінологічною проблемою в цій площині є вживання неоднозначних іншомовних висловів або введення до понятійних виразів категоріально невизначених мовних одиниць. Так, не завжди помірковане, а так само і нерозсудливе, «перетягування» модернових слів, оборотів та виразів у наукові тексти може призвести як до їх некоректного вживання, так і до формування неадекватних висновків.

З наміром уточнення виразу «релятивістська педагогіка» в контексті його запровадження в різних сферах освітньої діяльності, виникає стала необхідність проаналізувати істотні суперечності та подібності складників наданого поняття і обґрунтувати лексичну уможливленість його запровадження в різних векторах лексичного забезпечення навчально-виховної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Огляд публічних джерел формує висновок стосовно того, що дослідження понятійної конструкції «релятивістська педагогіка» не має на сьогодні наукової «історії», а є новітньою стилістичною ініціативою, яка вимагає від дослідників всебічного й виваженого роз'яснення її природи, структури та змісту.

У тій або ж іншій площині лексеми «релятивізм» чи-то «релятивістський» обговорювали в своїх доробках К. Жебровська (аспект – *культурно-історичний релятивізм*), О. Вознюк (аспект – *релятивізм творчого розвитку*), О. Кирильчук (аспект – *релятивізм в мовленні*), В. Кізіма (аспект – *принципи релятивістської освіти*), В. Ковальська (аспект – *релятивістська освітня модель*), П. Кравченко (аспект – *соціоуманітарний релятивізм*), О. Лабенко (аспект – *релятивістська наукова парадигма*), М. Палій (аспект – *ціннісний релятивізм*), С. Пальчевський (аспект – *плюралістично-релятивістський напрям філософії освіти*), О. Розіна (аспект – *релятивізм суспільних відносин*), О. Радченко (аспект – *аксіологічний релятивізм*) та інші дослідники педагогічної галузі. У своїх розвідках науковці розкривають природу й сутність релятивного ефекту, а так само обґрунтовують доречність використання даної лексеми в наукових розвідках.

Разом із тим залишається недостатньо вивченою проблематика залучення поняття «релятивний» стосовно освітньої системи та сполучуваність двох лексичних одиниць понятійного конструкту «релятивістська педагогіка». Певні наукові положення з цієї тематики є на сьогодні доволі нечисленими і такими, що не пояснюють категоріальну сутність означеного терміна-словосполучення в контексті вирішення тих проблем, які ставить перед освітою суспільство.

Отже, семантичне вивчення змісту словосполучення «релятивістська педагогіка» видається не лише актуальним завданням у контексті новочасних досягнень науки і техніки, а й сутнісною формою дослідження тих процесів, що вимагають активної реконструкції як методологічної бази освітньої парадигми, так і її складових принципів, методик і технологій.

Мета статті полягає у визначенні дефініції словосполучення «релятивістська педагогіка» та розв'язання проблемних питань, які є вагомими для формування методологічних засад новочасної освітньої парадигми.

Виклад основного матеріалу. У своїй далекоглядній розвідці «Принципи економічної науки» видатний учений А. Маршал зауважував на тому, що точна (актуально коректна) визначеність категорій і понять є важливим компонентом будь-якого дослідження, оскільки за зміни певних ситуацій чи умов, відповідно до таких змін мають позначатися, коригуватися і нормалізуватися узагальнення та характеристики процесів або явищ. У такий спосіб наукове дослідження буде мати начасне теоретичне чи практичне значення лише тоді, коли його понятійні конструкції відповідатимуть сучасним науковим досягненням.

У такий спосіб коректне формування понятійно-категоріального апарата, згідно із баченням О. Павлова, повинно відображати, з одної сторони, існуючий рівень наукових поглядів стосовно досліджуваного предмета на означеному проміжку часу, а з іншої – суб'єктивне усвідомлення досліджуваного предмета з боку конкретного експериментатора (Павлов, 2016, с. 31). У заданій траєкторії визначення змістовно-логічної сутності конструкту «релятивістська педагогіка» завбачує можливість з'ясувати як сутність лінгвістичного конструкту, так і його функціональну роль у новочасній освітній парадигмі.

За словниковим ресурсом, слово *парадигма* характеризує систему уявлень, основних концептуальних настанов, властивих означеному етапу розвитку науки, культури і цивілізації загалом (Сучасний словник, 2006, с. 516). У тлумаченні іншого видання, парадигма – це об'єднана сукупність переконань, цінностей, усвідомлень, що стануть основними для наукового співтовариства на якомусь історичному періоді (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 282). Отже, парадигма має ознаки методологічного формування, яке в заданій часовій перспективі вирішує

теоретичні та практичні завдання освітньої галузі завдяки поєднанню суспільно-ціннісних орієнтацій, науково-теоретичних ідей та практико-технологічних методик. Відтак чинна на заданий період часу парадигма дозволяє: 1) розкрити форми освітньої діяльності; 2) визначити генезис педагогічних явищ і процесів; 3) обрати методики, способи та знаряддя проведення навчально-виховної діяльності; 4) спрогнозувати напрями розвитку організаційної побудови освітньої системи.

Разом з тим парадигма як модель чи-то стандарт освітньої діяльності, має спроможність ефективно функціонувати винятково в межах історичного проміжку часу, який відзначається політичними, економічними, соціальними чи іншими характеристиками, релевантними на певній території. Зміна суспільних реалій призводить до освітньої кризи, що вимагає приведення у відповідність вимог суспільства й можливостей системи освіти. За цим можна бачити функціональний конфлікт у самому існуванні парадигми, адже, з одного боку, освітня парадигма нормалізує (спрощує) вирішення педагогічних завдань для учасників навчально-виховного процесу, але вже з іншого боку – обмежує й заперечує приведення в систему освіти нових ідей і творчих задумів.

Установлення невідповідності традиційних наративів освітньої парадигми сучасним реаліям та новітньому світогляду й усвідомлення ціннісних маркерів в суспільстві неминує призводить до зміни недієвої парадигми на принципово нову. За баченням О. Вознюка, сьогодні є цілком логічним завбачувати появу нових парадигм освіти, модернових навчальних технологій і сучасних напрямів педагогічних інновацій (Вознюк, 2013, с. 68), адже тільки-но за таким сценарієм може відбуватися переосмислення традиційного простору освітньої дійсності в умовах входження людства на нову спіраль цивілізаційного розвитку.

Досліджуючи поняття «релятивістська» / «релятивістський», необхідно визнати їхню походність від поняття «релятивізм»: суб'єктивного вчення, яке, згідно з тезою про відносність знань, відкидає можливість об'єктивного розуміння світу (Словник української мови, 1977, с. 499) чи-то методологічного (філософського) принципу, який характеризує домінування ефекту відносності, що виявляє фактичну тимчасовість субстанціональності (незмінності) атрибутів (ознак, властивостей) об'єктів або процесів у зв'язку з метафізичною умовністю (суб'єктивним характером) пізнання світу (Свириденко, 2002, с. 546). За такого бачення термін *релятивістський* необхідно тлумачити як той, що за своєю іманентною сутністю не є лінійним та незмінним. Термін передбачає, що позначуване ним виходить за рамки класичних постулатів і може характеризуватися нелінійною, хвилеподібною, біфуркаційною еволюційною траєкторією, що має завбачувати падіння, стрибки та інші мінливі перетворення системних факторів.

Оскільки термін *педагогіка* доцільно трактувати як практичний напрям діяльності, що пов'язаний із здобуттям знань суб'єктами пізнання, або системну організацію з проєктування початкових матеріалів, рекомендацій, технологій чи методик (Сучасний психолого-педагогічний словник, 2016, с. 283), є коректним визнати його залежність від ситуативних трансформацій у світових і національних суспільних відносинах та орієнтирах наукового світогляду.

У такий спосіб є коректним відзначити, що словосполучення *релятивістська педагогіка* варто розглядати як науково-практичний напрям суспільно-значимої діяльності, пов'язаної з опануванням знань, умінь та навичок суб'єктами здобуття освіти, а так само із проєктуванням інноваційних методик, технологій, практик чи рекомендацій, за урахування метафізичної умовності (суб'єктивного характеру) пізнання світу учасниками освітнього процесу, який має нелінійний, імпульсивний чи стрибкоподібний тренд еволюційного розвитку за абсолютної або часткової відмови від детермінованої презумпції лінійності і безперервного та неподільного здійснення суто навчальної діяльності.

Актуальність представленого визначення базується на тому, що за останні десятиріччя на межі ХХ–ХХІ століть відбулися значимі соціальні трансформації в життєвій системі координат українців, пов'язані з реконструкцією спокійного, гомогенного й рутинного соціального буття із узвичаєно-лінійною траєкторією еволюції на бурхливе, швидкозмінне й різностороннє співіснування із безліччю хаотично-непередбачуваних падінь та злетів. У наданій системі невизначеності людина (у тому числі й дитина) не може бути єдиною статичною й цілком сподіватися на дієву зовнішню допомогу. Вона сама має стати досить активною та постійно, навіть у хаотично-

му режимі, інтенсифікувати свої зусилля та внутрішні ресурси на здобуття життєутворюючого тону, що, врешті-решт, сприятиме розкриттю її розумового, творчого та фізичного потенціалу.

Отже, учні загальноосвітніх навчальних закладів мають являти не лише більшу фізичну активність, але й підвищений внутрішній потяг і вподобання до творчої активності в образотворчій, артистичній, винахідницькій, комп'ютерній та інших сферах повсякденного буття. У такий спосіб юні здобувачі освіти уже не стають пасивними спостерігачами: вони намагаються самостійно вирішувати нагальні проблеми та демонструвати особистісно-суб'єкту думку.

За представленої ситуації ньютонівсько-картезіанська наукова парадигма з її жорстким протиставленням об'єкта пізнання та суб'єкта пізнання, матерії та свідомості уможливує, за думки В. Гусева, вилучення суб'єктів пізнавального (освітнього) процесу з активного втручання в цей самий процес (Гусев, 2010, с. 3). В інший спосіб, класична (ньютонівсько-картезіанська) наукова парадигма, що спирається на фізичне вчення Ньютона, лінійну алгебру Декарта, аналітичну геометрію Евкліда та формальну логіку Аристотеля, не може спроєкувати таку модель освітнього процесу, яка б на положеннях нелінійності та переривистості (дискретності) надавала можливість формування ефективного тренду поведінки учнів в умовах запровадження різних форм (наприклад, навчальної і творчої) їх пізнавальної активності. На підґрунті наведених міркувань виглядає достатньо актуальною заміна / модернізація існуючої освітньої парадигми з наповненням її змісту знаннями щодо основних засад релятивістської педагогіки.

Досліджуючи процедуру заміни класичної (ньютонівсько-картезіанській) на нову неокласичну (квантово-релятивістській) наукову парадигму (Лабенко, 2017, с. 160) у відношенні до системи освіти (табл. 1) слід визнати той позитив, яким обдарована релятивістська освітня парадигма, а так само й релятивістська педагогіка, в частині її відповідності нагальним запитам суспільства щодо рівня підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Таблиця 1

Порівняння основних характеристик класичної та нової неокласичної наукових парадигм у відношенні до системи освіти*

Основні характеристики наукових парадигм	
Класична (ньютонівсько-картезіанська)	Неокласична (квантово-релятивістська)
Організація світового порядку	
Світом правлять незмінні в часі й просторі закони, виконуючи які завжди допустимо отримати передбачуваний результат	Світом править хаос, в якому наразі діють стохастичні та непередбачувані процеси з невизначеністю кінцевого результату
Характер розуміння світу	
Об'єктивне розуміння світу Світ однаковий для всіх і кожного окремо	Суб'єктивне розуміння світу Світ може бути різним для різних людей
Підхід до ступеня опанованих знань	
Абсолютність опанованих знань Знання є повними та незмінними в часі	Відносність опанованих знань Знання перманентно змінюються в часі
Основний методологічний принцип	
Однозначність і незмінність ознак та властивостей об'єктів або явищ у часі та просторі навчально-виховного процесу	Урахування ефекту змінності ознак та властивостей об'єктів або процесів, що пов'язано з умовністю пізнання світу

Предмет спрямованості освітньої діяльності	
Об'єкт пізнання Запам'ятовування відомостей у відношенні об'єкта пізнання, фіксація набутих знань	Суб'єкт пізнання Індивідуальне сприйняття предметів або явищ та творче усвідомлення їх сенсу
Мета освітньої діяльності	
Накопичення комплексу знань Планування бажаного результату навчання	Розвиток конкретної особистості Активізація творчого зростання індивіда
Траскторія еволюції освітнього процесу	
Спокійна, лінійна, безперервна	Імпульсивна, нелінійна, роздільна
Перспектива структурних змін	
Унеможливлення творчих новацій	Можливість інноваційних перетворень

* Складено автором на основі власних досліджень

У такий спосіб релятивістська педагогіка характеризується потенційними можливостями щодо осучаснення навчального процесу, оскільки вона значною мірою є наближеною до сучасного розуміння усіх тих процесів, які відбуваються у сфері науки та виробництва. Це, своєю чергою, дозволяє по-новому підходити до організації навчального процесу, застосовуючи нові формати мотивації учнів та запроваджуючи під час трансляції знань інноваційні технології, методики чи практики активізації їх навчальної та творчої діяльності.

За цих умов традиційна педагогіка, як стала (класична) форма організації освітнього процесу, набуває вдалого продовження в релятивістській педагогіці, як відмови від безперервно-лінійної форми набуття знань та переходу до моделі стрибкоподібних (імпульсивних, квантових) підйомів на більш високий рівень опанування інформаційних відомостей. Стрибкоподібність у даному контексті є результатом накопичення та викиду енергії пізнавально-емоційного характеру, яка форматується у вигляді «квантів» творчої активності учнів.

В аспекті представленого дослідження «квант» творчої активності будемо розуміти як ментальну одиницю виміру творчих здібностей окремо визначеного суб'єкта, які проявляються на інтуїтивно-підсвідомому рівні та слугують базою при здійсненні квантового стрибка – переходу складної системи із одного стану в інший, з одного енергетично-пізнавального рівня на інший. Квантові стрибки (сплески) проходять в особистісному творчому просторі суб'єктів та виказують мінливу періодичність різнорівневих повторювань.

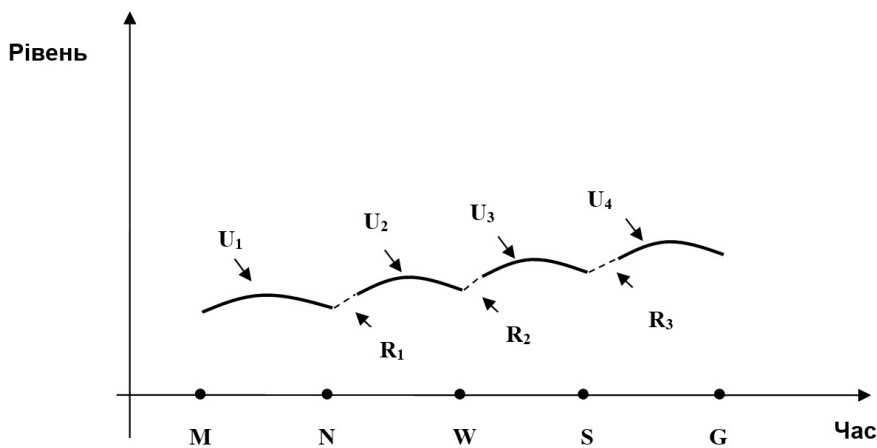
Р. Пенроуз, здійснюючи ґрунтовний аналіз положень квантової механіки, розділив траєкторію еволюції фізичних систем на почергово повторювані в часі фази: унітарного (цілісного) розвитку – U та редукції (зміни) стану системи – R . При цьому унітарний розвиток (U) є результативно передбачуваним у часовому вимірі, тоді як феномен редукції (R) вбачає стрибкоподібну та непередбачувану зміну умов організації та функціонування складної системи (об'єкта, суб'єкта), підсумковим визначенням яких може бути тільки імовірнісне очікування тих чи інших наслідкових ефектів (Морозов, 2016, с. 6–7). Поєднання окреслених вище фаз може бути приведеним до масштабу окремих еволюційних циклів розвитку, чергування яких і стане визначати траєкторію «життєдіяльності» досліджуваної системної організації:

$$C_i = U_i + R_i \quad (1)$$

де: C_i – i -ий системний цикл; U_i – i -та фаза унітарного розвитку системи;
 R_i – i -та фаза редукції системи; $i = 1, 2, \dots, n$

Наведений підхід до розгляду функціонування складних систем є цілком логічним, хоча і має ознаки неординарного опису чогось такого, що на сьогодні не отримало достатнього вивчення наукової спільноти. Між тим означені нижче міркування надають можливість провести деякі уподібнення поміж тими магічними процедурами, які відбуваються у квантовій фізиці, і тими процесами, які здійснюються в ході освітнього процесу. Таке видається цілком логічним у тім розумінні, що освітня практика пізнання світу за своїм природним сенсом є складовою цього світу, а відповідно до цього розвивається і функціонує разом з цим світом у відповідності до його норм, правил та законів у незалежності від нас з вами, рівня нашої свідомості та обізнаності. Очевидно, що у такий спосіб і здійснюється редукція (перетворення, трансформація, перехід) нематеріального в матеріальне, уявного в реальне, теоретичного в практичне.

Вищезазначена теза набуває філософського тлумачення в прогностичних судженнях О. Морозова відносно того, що за подобою із тим, як на квантовому мікрорівні завдяки процесу редукції уявна хвиля перетворюється в матеріальну, фізично відчутну, квантову частинку, так само і свідомість людини має сприяти редукції нематеріальних (уявних) активів (знань) у матеріальні (наявні) цінності чи продукти (Морозов, 2016, с. 7). Поміж тим поняття «свідомість» у цьому разі варто розуміти як специфічний вияв духовної життєдіяльності людини (дитини), пов'язаний із абстрактним мисленням і психічними (пізнавальними, вольовими, емоційними) процесами, та як спосіб освоєння свого буття (Бичко, 2002, с. 567). При цьому відображення свідомістю елементів об'єктивної дійсності проходить у формі суб'єктивних «кваліа» (від лат. *qualia* – властивості), таких собі якісних параметрів чуттєвих явищ. Водночас термін *квант* (за лат. *quantus* – кількість) характеризує фізичні властивості мікросистем. У такий спосіб є актуальним те, що при трансформації «кваліа» в «кванти» відбувається зміна якісних факторів системного продукту в його реальне кількісно-об'ємне відображення. Графічна інтерпретація почергової зміни «кваліа» (фази унітарного навчання) й «квантів» (фази редукційних перетворень) в сегменті часової еволюції освітнього процесу наведена (рис. 1) в наступній редакції:



U_1, U_2, U_3, U_4 – фази унітарного навчання; R_1, R_2, R_3 – фази редукційних перетворень

Рис. 1. Графічна інтерпретація ланцюга часової еволюції освітнього процесу

Джерело: складено на основі особистих досліджень автора

Досліджуючи графічну інтерпретацію ланцюга часової еволюції освітнього процесу, пов'язаного з особистісним зростанням учнів (рис. 1), є сенс навести формальний вираз такого ланцюга:

$$(U_i + R_i) \rightarrow (U_{i+1} + R_{i+1}) \dots \rightarrow \dots (U_n + R_n) \quad (2)$$

де: U_i – i -та фаза унітарного навчання; R_i – i -та фаза редукційних перетворень; $i = 1, 2, \dots, n$

При залученні виразу (1) формула (2) матиме вигляд:

$$(C_i) \rightarrow (C_{i+1}) \dots \rightarrow \dots (C_n) \quad (3)$$

де: C_i – i -тий системний цикл; $i = 1, 2, \dots, n$

Розглядаючи феномен редукції (R) більш детально необхідно визнати, що ця процедура не є на сьогодні достатньо вивченою, але на рівні прогностичного здогадування можна казати про перетворення на цій фазі розвитку системи або її окремих елементів (об'єктів / суб'єктів) чогось «уявного» на щось «реальне». По відношенню до системи освіти квантова R -редукція відбувається в контексті перетворення нематеріальних інформаційних відомостей (знань) у матеріально сприйнятливий (реальний) продукт творчої активності учнів. Цей продукт може набувати формату створеного малюнку, зліпленої іграшки, вигаданої оповідки в молодших класах та сформованої ідеї, виготовленого приладу, сконструйованої моделі чи проголошеної доповіді в старших класах.

Отже, на інтуїтивному рівні можна передбачити, що безпосередня активізація учасників освітнього процесу на фазі творчої редукції (RT) виникає лишень за умови їхнього збудження (піднесення, напруження), тобто втручання в процес унітарного накопичення знань (UZ) дієвих технологічних подразників, які привнесуть до структурної організації освітнього процесу додаткові порції (кванти) енергії, що, зі свого боку, забезпечуватиме послаблення психологічної напруги через зміну форматів навчальної діяльності, творче переосмислення та сприймання новітніх інформаційних відомостей, одержання задоволення від креативної діяльності. А певний «технологічний розрив» на фазі творчої редукції (RT) зараджує «випусканню пари» з боку учасників освітнього процесу, спочинку від інтенсивної навчальної діяльності, зняття накопиченої в ході виконання освітніх завдань втоми, відновленню розумової, психологічної та фізичної активності тощо. У такий спосіб є коректним сприймати процедуру (фазу) творчої активності (RT) як квантовий стрибок чи-то квантовий ефект, що забезпечує відтворення (відновлення) навчальної активності учнів і привносить в організацію освітнього процесу рівновагу та злагодженість.

Висновки і перспективи подальших досліджень Підсумовуючи надані вище судження можна дійти висновку, що зміна суспільних пріоритетів в епоху глобальних цивілізаційних трансформацій призводить до пришвидшення кризи в освітній системі, яка полягає у виникненні конфлікту між надвисоким темпом розширення інформаційно-знаннєвої бази та наднизькими рівнем можливостей щодо їх засвоєння окремим суб'єктом пізнавальної діяльності. Цей ситуативний дуалізм вимагає заперечення недієвих положень класичної освітньої парадигми та формування модернізованої наукової методології на засадах релятивістської педагогіки з її нелінійним і переривчасто-дискретним характером провадження освітньої (навчально-виховної) діяльності.

У позначеній траєкторії одним із надзвичайно важливих завдань освітньої діяльності є пробудження в учнів творчої активності як вкрай необхідної умови для переходу освітньої процедури на більш високий рівень пізнавального зиску, що передбачає можливість гармонізації навчальної та творчої активності учнів, тобто обов'язковості виконання суспільних завдань та необхідності вдоволення індивідуальних, суто дитячих, запитів і побажань.

Використані джерела

- Бичко, І. (2002). Свідомість. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Білодід, І.К. (ред.). (1978). *Словник української мови*: в 11 т. Т. 8. Київ: Наукова думка.
- Вознюк, О.В. (2013). *Розвиток особистості педагога в умовах цивілізаційних змін: теорія і практика*. Монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка..

- Гусев, В. (2010). Феномен свідомості та сучасна наука. *Наукові записки НаУКМА*. Серія: Філософія та релігієзнавство. (102), 3–12.
- Лабенко, О.В. (2017). Проблеми змін наукової парадигми в методиці викладання курсу «Соціальна робота у сфері дозвілля». *Наукові записки. Проблеми методики фізики-математичної і технологічної освіти*. Кропивницький: КДПУ ім. В. Винниченка. (11). Ч. 4. 158–162.
- Морозов, О.Ф. (2016). Об'єктивність редукції людської свідомості в матеріальні економічні цінності. *Економіст*. (1). 4–9.
- Павлов, О.І. (2016). Сутність теоретичних засад руралістики: понятійно-категоріальний апарат. *Економіка АПК*. (5). 30–37.
- Свириденко, Б. (2002). Релятивізм. *Філософський енциклопедичний словник*. Київ: Абрис.
- Скопненко, О.І., Цимбалюк, Т.В. (ред.). (2006). Сучасний словник іншомовних слів. Київ: Довіра.
- Шапран, О.І. (ред.). (2016). Сучасний психолого-педагогічний словник. Переяслав-Хмельницький: Домбровська Я.М.

References

- By`chko, I. (2002). Svidomist`. Filososf`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k. Ky`yiv: Abry`s. (in Ukrainian).
- Bilodid, I.K. (red.). (1978). Slovny`k ukrajyns`koyi movy` : v 11 t. T.8. Ky`yiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Voznyuk, O.V. (2013). Rozvy`tok osoby`stosti pedagoga v umovax cy`vilizacijny`x zmin: teoriya i prakty`ka. Monografiya. Zhy`tomy`r: Vy`d-vo ZhDU im. Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Gusyeu, V. (2010). Fenomen svidomosti ta suchasna nauka. Naukovi zapy`sky` NaUKMA. Seriya: Filosofiya ta religiyevnavstvo. (102), 3–12. (in Ukrainian).
- Labenko, O.V. (2017). Problemy` zmin naukovoyi parady`gmy` v metody`ci vy`kladannya kursu «Social`na robota u sferi dozvillya». Naukovi zapy`sky`. Problemy` metody`ky` fizy`ky`-matematy`chnoyi i texnologichnoyi osvity`. Kropy`vny`cz`ky`j: KDPU im. V. Vy`nny`chenka. (11). Ch. 4. 158–162. (in Ukrainian).
- Morozov, O.F. (2016). Ob`yekty`vnist` redukciji lyuds`koyi svidomosti v material`ni ekonomichni cinnosti. Ekonomist. (1). 4–9. (in Ukrainian).
- Pavlov, O.I. (2016). Sutnist` teorety`chny`x zasad ruralisty`ky` : ponyatijno-kategorial`ny`j aparat. Ekonomika APK. (5). 30–37. (in Ukrainian).
- Svy`ry`denko, B. (2002). Relyaty`vizm. Filososf`ky`j ency`klopedy`chny`j slovny`k. Ky`yiv: Abry`s. (in Ukrainian).
- Skopnenko, O.I., Cy`mbalyuk, T.V. (red.). (2006). Suchasny`j slovny`k inshomovny`x sliv. Ky`yiv: Dovira. (in Ukrainian).
- Shapran, O.I. (red.). (2016). Suchasny`j psy`xologo-pedagogichny`j slovny`k. Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j: Dombrovs`ka Ya.M. (in Ukrainian).

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

Research interests: higher education pedagogy, theoretical foundations of insight learning, innovative learning and teaching technologies

THE CONCEPTUAL CONSTRUCTION OF “RELATIVISTIC PEDAGOGY” AS AN IMPORTANT FACTOR OF THE MODERN EDUCATIONAL PARADIGM

Abstract. The article submitted for open discussion examines the problems of the categorical content of the modern educational paradigm in the context of the relationship and mutual influence of the latest achievements from various fields of scientific knowledge and pedagogical phenomena that have manifested in educational activities. In the materials submitted for consideration by the scientific community, the author outlines an attempt to invent the similarities and differences existing today in the classical (Newtonian-Cartesian) and neoclassical (quantum-relativistic) scientific and methodological

paradigms. During the research, the semantic content of the concept of “relativistic pedagogy” was considered and the lexical meaning and compatibility of its components were analyzed. Reasoned judgments are provided regarding the reasoned expediency of using the term “relativistic pedagogy” in the field of educational sciences.

In the course of the research, it was established that the phrase “relativistic pedagogy” should be considered a scientific and practical direction of socially significant activity, which is connected with the acquisition of knowledge, abilities and skills by the subjects of education, as well as with the design of innovative methods, technologies, practices or recommendations, taking into account the metaphysical convention (subjective nature) of knowledge of the world by the participants of the educational process, which has a non-linear, impulsive or jump-like trend of evolutionary development with an absolute or partial rejection of the deterministic presumption of linearity and continuous and indivisible implementation of purely educational activities.

The relevance of the presented definition is that in recent decades, at the turn of the XX–XXI centuries, significant social transformations have taken place in the life coordinate system of Ukrainians, associated with the reconstruction of a calm, homogeneous and routine social existence with a habitual linear trajectory of evolution into a turbulent, rapidly changing, and versatile coexistence with many chaotic and unpredictable ups and downs. In the given system of uncertainty, a person (including a child) cannot be solely static and completely rely on effective external help. He/she him(her)self must become quite active and constantly, even in a chaotic mode, intensify his/her efforts and internal resources to acquire a life-creating tone, which, in the end, will contribute to the disclosure of the mental, creative, and physical potential of the individual.

Keywords: contemporary educational paradigm, relativistic pedagogy, learning and creativity, personal growth of students.



Олена Антонюк – аспірант кафедри банківської справи, Одеський національний економічний університет м. Одеса, Україна.

Коло 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/10.32405/2411-1317-2022-4-121-130>

ПОЗИТИВНА ПСИХОЛОГІЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТНЬОГО ЛІДЕРСТВА

Анотація. У статті досліджується важливість застосування позитивної психології для ефективного лідерства в освіті. З'ясовано, що позитивна психологія повністю побудована на життєствердному резерві людини, актуалізації її внутрішніх ресурсів, зміни фокусу сприймання дійсності та способів мислення, що формується на основі позитивного самоприйняття, впевненості у собі та власних силах, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми тощо. Це сприяє створенню позитивного організаційного клімату, побудові та підтримці позитивних стосунків, позитивного спілкування, заохоченню позитивного ставлення до робочих процесів і, як результат, на оптимізацію роботи всієї освітньої організації.

Автором уточнюється значення терміна «освітнє лідерство» і «освітній лідер», окреслено його основні характеристики останнього та його навички. Виявлено, що ефективність діяльності освітнього лідера значною мірою залежить від посилення психологічних та етичних основ, які ґрунтуються на позитивних цінностях і орієнтаціях, від його уміння знайти позитивні чинники, які сприяли би благополучному функціонуванню, ефективній роботі та розвитку не лише освітньої установи, а й педагогічного колективу і кожного окремого працівника. Аналіз опрацьованих наукових джерел засвідчив, що останнім часом позитивна психологія почала набувати популярності. Вона досліджує сильні сторони організацій та окремого члена цієї організації і зосереджується на таких темах, як благополуччя, ефективне подолання проблем, креативність, позитивні емоції, впевненість та оптимізм.

Констатовано, що застосування позитивної психології в освітній сфері може сприяти почуттю спільності, яке будується на співпраці та повазі; впевненості при вирішенні складних завдань; оптимізму щодо ймовірності успіху тепер і в майбутньому, стійкості протистояти проблемам і викликам.

Зроблено висновок, що застосування освітнім лідером позитивної психології сприяє високим результатам освітньої діяльності, міцній трудовій дисципліні, низький плинності кадрів, відсутності напруженості і конфліктності у колективі, зменшенню стресових академічних ситуацій, збільшенню креативності, мотивації, розвиненості низки компетентностей, необхідних

для того, щоб справлятися зі специфічними та неспецифічними обставинами і вміти відповідати на нові виклики.

Ключові слова: освіта; лідерство; лідерські якості і навички; позитивна психологія; сприятливий організаційний клімат і культура; педагогічний колектив.

Постановка проблеми. Процеси демократизації, гуманізації та євроінтеграції, які відбуваються в українській системі освіти, передбачають оновлення робочого середовища та організаційної культури на гуманістичних засадах. Сучасному закладу освіти необхідна така робоча атмосфера, коли між усіма учасниками освітнього процесу встановлюються доброзичливі стосунки, існує порозуміння і взаємодія, які викликають позитивні емоції, впевненість у собі, у своїх діях і вчинках; професійні невдачі легко долаються і водночас не викликають відчуття страху та відчуженості. Проте не завжди робоче середовище закладів освіти є збалансованим й іноді прокує зростання кризових ситуацій та переживань (Кокун, 2012, с. 171).

Питання позитивного робочого середовища в освітній установі набуває особливої актуальності на тлі викликів та загроз, спричинених російською агресією проти України. Педагогічні працівники, як і інші українці, кожного дня стикаються з емоційною напругою, стресом, тривожністю, страхом за власне життя та життя близьких, невпевненістю у майбутньому, непрогнозованістю ситуації, вигоранням, хронічною втомою, втратою професійної стійкості, зниженням мотивації до роботи, зниженням самооцінки тощо. Психоемоційне напруження, призводить до різкого зниження адаптивних можливостей, що стає причиною зниження ефективності професійного функціонування науково-педагогічного колективу.

Позитивна психологія повністю побудована на життєствердному резерві людини, актуалізації її внутрішніх ресурсів, зміни фокусу сприймання дійсності та способів мислення, що формується на основі позитивного самоприйняття, впевненості у собі та власних силах, усвідомлення власних життєвих цілей, встановлення гармонійних стосунків з іншими людьми, умінні контролювати себе, свої почуття і враження, знаходити радість у навколишній повсякденності (Сердюк та ін, 2021, с. 5). Її головне завдання – знайти, розкрити сильні сторони людини і навчити її користуватися ними з вигодою для себе. Якщо людина сконцентрується на розвитку сильних сторін своєї натури, то з легкістю зможе перемогти всі свої депресії та стреси.

Застосування основ позитивного мислення здатне збагачувати цінний суб'єктивний досвід відчуттям благополуччя і задоволення щодо минулого, підвищення якості життя і значущості щодо сьогодення, надії та оптимізму щодо майбутнього; мотивувати людей розвивати свої найкращі індивідуальні якості, навички і сторони характеру (як-то сміливість, навички міжособистісного спілкування, естетична чутливість, завзяття, уміння пробачати, оригінальність, відкритість, духовність, талант, мудрість); мотивувати людей плекати такі чесноти як довіра, доброчесність, відповідальність, гідність, турбота, витримка, толерантність, альтруїзм, ввічливість, старанність, трудова етика.

Однією з переваг позитивної психології в управлінні закладом освіти називають створення позитивного організаційного клімату, побудову та підтримку позитивних стосунків, сприяння позитивному спілкуванню, заохочення позитивного ставлення до робочих процесів і, як результат, на оптимізацію роботи всієї освітньої організації.

Аналіз останніх досліджень. Позитивна психологія добре описана в зарубіжній науковій літературі та має дедалі більший вплив на освіту (Louis & Murphy, 2018). Водночас, як зазначає Й. Бурке (J. Burke), менше ніж 10% наукових розвідок про освітнє лідерство досліджують позитивні аспекти лідерства. Відтак ми знаємо більше про проблеми булінгу, відсіву, професійного вигорання, неспішності, ніж про те, як створити позитивний клімат у закладах освіти, як допомогти педагогічному колективу встановити гармонійні стосунки (Burke, 2020). Позитивна психологія, на відміну від проблемно-орієнтованої, наголошує на благополуччі і задоволенні як на ключових елементах успіху (Schreiner, 2015).

Автор погоджується з думкою Уейна К. Хоя та К. Джона Тартера, які вважають, що освітні дослідження можуть зіграти набагато важливішу роль у покращенні організації освітніх закла-

дів, якщо фокус дослідження буде переміщено з негативного на позитивний, а метою стане пошук і документація дій, які ведуть до успішних освітніх середовищ (Hoy and Tarter, 2011, с. 429).

Теоретичну базу для розуміння феномена позитивна психологія складають праці Крістофера Петерсона (С. Peterson), Мартіна Селігмена (Martin E. P. Seligman), Михай Чиксентмихайї (M. Csikszentmihalyi), Еда Дінера (Ed Diener), Уейн К. Хой (Wayne K. Hoy) та ін. Важливими для аналізу окресленого нами питання є результати наукових розвідок зарубіжних науковців, що досліджують позитивне лідерство та його вплив на організації (Cameron, Dutton, and Quinn, 2003); вплив позитивної психології на вищу освіту (Noël, Leah, and Schreiner, 2018); вплив позитивної психології на залученість студентів в освітній процес, їхню академічну активність (Buck, Carr, and Robertson, 2008); потенціал позитивного лідерства для покращення школи (Louis & Murphy, 2018). Огляд наукової літератури показав, що дослідження лідерської поведінки в освіті, яка ґрунтується на позитивних цінностях і орієнтаціях, а також проблема застосування позитивної психології в управлінні освітою є актуальною та багатовимірною, водночас в українському науковому просторі вона не достатньо досліджена і потребує подальшого вивчення.

Мета статті полягає в дослідженні доцільності застосування позитивної психології для ефективного лідерства в освіті.

Методологічною основою дослідження є поєднання загальнонаукових методів (аналіз, синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація, порівняння, аналогія) та конкретнонаукових методів, які сприяють комплексному розумінню аналізованих нами аспектів.

Виклад основного матеріалу. Перш, ніж розглядати позитивну психологію як важливу складову освітнього лідерства, уточнімо, що таке *освітнє лідерство*, хто такий *освітній лідер* та якими якостями та навичками він повинен володіти.

Українська дослідниця С. Калашнікова зазначає, що лідерство є вищим, у порівнянні з адмініструванням і менеджментом, еволюційним та якісним рівнем управління. Лідерство – це управління, що реалізується шляхом впливу на послідовників (їх поведінку) на основі особистих якостей (лідерських компетенцій) задля досягнення суспільно значущих цілей та відповідно до суспільно вагомих цінностей (Калашнікова, 2016, с. 14). У контексті діяльнісного підходу лідерство виступає як протилежність авторитарній владі й примусу і являє собою уміння переконувати й мотивувати, а не примушувати до певних дій (Іванова, 2009).

На думку Дж. Ламбі, освітнє лідерство часто асоціюється із змінами на краще. Тому воно сприймається більш позитивно, на відміну від освітнього менеджменту з його жорсткими та негнучкими освітніми організаційними структурами (Lumby, 2019).

Українська дослідниця А. Ключко розглядає освітнє лідерство як модель ефективного управління освітньою організацією і зазначає, що лідерство в управлінні освітньою організацією стимулює інноваційну поведінку педагогів, забезпечує використання новацій на всіх рівнях організації, ухвалення оригінальних, творчих рішень, гнучкості тощо (Ключко, 2021, с. 56). Іншими словами, освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, яка є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій.

Враховуючи різні аспекти розгляду поняття в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, ми будемо розглядати *освітнє лідерство* як *процес ефективного управління навчально-виховною діяльністю, який допомагає досягти бажаних цілей освітньої установи, і ґрунтується на процесі соціального впливу на членів педагогічного колективу*. Освітнє лідерство часто формує спільне бачення цілей закладу освіти, культуру спілкування та міжособистісних стосунків, ґрунтуючись на персональних та професіональних цінностях. Освітнє лідерство відкрите до інновацій і змін, але залишається сумісним із цінностями та цілями закладу освіти.

Під лідерами не завжди маються на увазі співробітники, які займають керівні посади в організації і здійснюють вплив на підлеглих з позиції керівника. Це можуть бути члени колективу – у такому разі йдеться про неформальне лідерство. Але за будь-якого варіанту, лідери здатні чітко сформулювати своє бачення, цілі і план, який допоможе їм досягти мети. Іншими словами, *освітній лідер* – це людина, яка не обов'язково обіймає керівну посаду в адміністрації закладу

освіти, ним може стати будь-який член педагогічного колективу, який спрямований на позитивне і мотивуюче робоче середовище, і завдяки своїм особистим умінням, здібностям та іншим ресурсам, може вести за собою педагогічну команду для досягнення спільної освітньої мети.

Існує багато різних лідерських навичок, необхідних для впровадження ефективної професійної діяльності, але серед найбільш затребуваних – активне слухання, емпатія, здатність надихати та переконувати інших, мотивувати власним прикладом, уміння оцінювати сильні та слабкі сторони співробітників, уміння будувати довіру, сильні комунікативні навички, навички переконання, гнучкість, уміння перетворювати інформацію на дію, планування проєкту, управлінські навички, навички стратегічного мислення, здатність узгоджувати співробітників з цінностями та цілями компанії, здатність ділитися чіткими повідомленнями та робити складні ідеї легкими для розуміння для всіх, здатність допомогти співробітникам знайти сенс у роботі, сильне лідерське бачення, творчість, позитив, надійність тощо. Всі лідерські навички тісно пов'язані з особистісними рисами та комунікативними здібностями.

За статистикою Naïlo, європейської платформи рішень у сфері управління, розуміння та залучення співробітників, досить великий відсоток сучасних працівників не задоволені своїм професійним становищем через те, що:

- 82% не довіряють своєму начальнику говорити правду;
- 37% вважають визнання найважливішою справою, яку може зробити керівник або компанія, щоб допомогти їм досягти успіху в тому, що вони роблять;
- 32% не вистачає впевненості, щоб поширювати ідеї роботодавцям;
- 63% вважають, що їхні лідерські навички не розвиваються;
- 87% вважають «можливості професійного або кар'єрного зростання та розвитку» важливими для них на роботі (Valène, 2022).

Інше дослідження, проведене Deloitte, показало: для того, щоб стати ефективною організацією, компанії повинні зосередитися на нематеріальних елементах організаційної культури. Так, наприклад, серед факторів, які впливають на ефективність робочого середовища, працівники найвище оцінюють регулярне та відверте спілкування (50%), визнання співробітників (49%) та доступ до управління/лідерства (47%) (Deloitte, 2012).

Отже, немало важливим в ефективному управлінні є лідерське вміння фокусуватися на розкритті потенціалу членів команди, мотивувати і надихати персонал працювати з упевненістю та завзяттям; водночас вміти заохочувати до ризику, щоб стимулювати зростання, створювати сприятливе середовище, яке винагороджує не лише успішні ідеї чи ініціативи, але й зусилля, незалежно від результату; спонукають постійно вчитися, розвиватися, адаптуватися до нового, і, можливо, найважливіше, самим ставати лідерами.

Багато роботодавців сьогодні зосереджуються на створенні робочого середовища, в якому їхні працівники можуть почуватися безпечно, натхненно та продуктивно. Сучасний лідер повинен уміти аналізувати стан колективу; розуміти мотиви поведінки своїх колег; спонукати підлеглих до продуктивної праці, стимулювати їх професійний ріст; створювати атмосферу в колективі, яка б максимально стимулювала продуктивну працю; давати завдання підлеглим так, щоб вони розуміли, чого від них чекають, і намагались це виконати; ефективно контролювати роботу підлеглих; ефективно оцінювати своїх підлеглих, їх можливості та інтереси; попереджувати і розряджати конфлікти в колективі; будувати ділові стосунки з підлеглими у відповідності з їх індивідуальними особливостями і ситуацією (Байбакова, 2011, с. 15). Для цього, на думку українського дослідника Є. Жарика, лідер має розвивати комунікаційні навички і здібності, допомагати у вирішенні соціальних та психологічних проблем, формувати сприятливе морально-психологічне середовище у колективі; створювати команди з високим рівнем довіри один до одного; демонструвати позитивне ставлення до помилок за принципом «кожна помилка – це досвід, що сприяє навчанню і мотивує до генерування ідей» (Жарик, 2019, с. 55).

Отже, екстраполюючи вищезазначене на освітню сферу можемо окреслити *основні якості сучасного освітнього лідера*: це особа, яка 1) володіє професійною компетенцією, що визна-

чає спроможність долати проблеми та вирішувати управлінські задачі на основі професійних знань; 2) може довести свою цінність і компетентність не тільки для освітньої установи, але і для педагогічного колективу, а також окремих співробітників; 3) має здібності спрямовувати співробітників на досягнення освітніх цілей, надихати їх, заохочувати ініціативи, стимулювати зміни, розвивати почуття спільної мети, досягати результатів; 4) надає членам педагогічного колективу можливість розкрити свій потенціал, стимулює їх професійний ріст; 5) є емоційною, психологічною чи соціальною опорою в колективі, що дозволяє освітньому лідеру об'єднати педагогічну команду.

Те, як лідери спілкуються на робочому місці, безпосередньо впливає на емоційний комфорт, моральний дух, продуктивність, мотивацію співробітників і, зрештою, на успіх команди і здатність досягати високих професійних результатів.

Нешодавні дослідження показали, якщо керівники/лідери сприймають кожного працівника як особистість, навчають цих людей визначати та зміцнювати власні сильні сторони, такі співробітники готові не тільки виконувати більше, але й можуть значно покращити корпоративну культуру. Велика кількість сучасних корпорацій, які дотримуються прогресивних поглядів на управління, розглядають благополуччя співробітників не лише як важливий елемент менеджменту, але й тісно пов'язаний із загальним благополуччям компанії. Працівники, як правило, щасливіші, коли відчувають, що їх цінують і поважають, і це зазвичай призводить до кращого психічного здоров'я, а відтак і до кращої продуктивності. Компанії, які використовують позитивну психологію, зазвичай роблять це для створення збалансованого та гармонійного офісного середовища. Фінансовий прибуток, безумовно, відіграє вагомую роль, але ніколи не повинен розглядатися як важливіший, ніж працівники, які фактично виконують роботу (Lusso, 2020). Зосередження на позитиві останнім часом набуває актуальності ще й у зв'язку із підвищеним стресом на робочому місці, постійним загостренням економічної ситуації.

Згідно з науковими дослідженнями, позитивні емоції роблять сприйняття світу людиною більш відкритим і дозволяють досліджувати та знаходити нові рішення проблем (Fredrickson, 2003).

Аналіз літератури з управління організаціями дають уявлення, що означає організація з сприятливим/позитивним психологічним кліматом (або позитивні робочі організації – Positive Work Organizations) – це ті організації, в яких люди мотивовані, оскільки бачать свою роботу значимою (Dik et al., 2013). Вони також є місцями, які зміцнюють позитивне відчуття власної особистості та ідентичності (Dutton, Roberts & Vednar, 2010), навіть якщо робота не забезпечує миттєвих винагород. Учасники таких організацій отримують задоволення від творчої роботи у своїх командах і відчувають, що вони здатні сприймати виклик (West et al., 2004). Окрім того, працівники позитивних організацій не зосереджуються лише на своєму особистому зростанні, а вболівають і за інших членів, сприяють етичному, чесному та справедливому середовищу (Walumbwa, Wu & Orwa, 2006); вони також бачать можливості як для індивідуального, так і для колективного вдосконалення, які можуть збільшити задоволення від роботи та продуктивність (Oldham & Hackman, 2010). Співробітники позитивних організацій також вважають, що їхній безпосередній керівник/лідер піклується про них і сприяє їхньому розвитку (Bono et al., 2007; Walumbwa et al., 2008).

Серед ознак, які розкривають внутрішню суть організації з позитивним психологічним кліматом, є такі: позитивні емоції, емпатія, доброзичливість, висока довіра до всіх членів колективу; позитивна конструктивна критика; вільне висловлювання власної думки при обговоренні питань; умови для активної професійної та творчої діяльності, самореалізації, самоствердження та саморозвитку кожного працівника; задоволення роботою та належністю саме до цього колективу; взаємодопомога членів колективу в критичних ситуаціях; прийняття на себе відповідальності за стан справ у колективі кожним його членом; уболівання за честь колективу, бажання зробити посильний внесок у його подальший розвиток (Мафтин, 2021, с. 97).

Позитивний психологічний клімат у будь-якому колективі, зокрема в освітніх організаціях залежить насамперед від особистих якостей лідера. К. Сішор Луїс та Дж. Мерфі синтезували

найбільш часто згадувані чесноти позитивного лідерства в освітній літературі і виокремили їх у чотири категорії:

- Позитивна орієнтація: позитивний лідер приділяє пильну увагу розвитку кожного члена колективу, так само як і покращенню робочих умов;
- Моральна орієнтація: позитивний лідер розуміється на таких чеснотах, як моральність і етика, його поведінка ґрунтується на вищих людських цінностях;
- Орієнтація на позитивні стосунки: вони демонструють турботу, підтримку та сприяють зростанню всіх учасників освітнього процесу;
- Орієнтація на позитивне управління: позитивний лідер вбачає свою роботу у сприянні благам особистості, колективу, і освітній організації в цілому; здатні збалансувати інтереси кожного в колективі, навіть коли вони погано узгоджені (Louis & Murphy, 2018).

Дослідження показують, що лідери, поведінка яких відображає вищезазначені цінності, позитивно впливають на окремих членів, команди, організаційний клімат і культуру. Важливо, щоб інші бачили поведінку лідера як таку, що відповідає цінностям, які підтримує ця особа, і щоб вона була чітко спрямована на процвітання як організації, так і його членів (Oades et al., 2011; van Dierendonck & Patterson, 2015). Коли лідер управляє з позитивним настроєм у сприятливому кліматі, люди виходять за межі необхідного, діють з більшою впевненістю та ефективніше співпрацюють. Коли люди відчують, що їх цінують, вони стають більш впевненими в собі та працюють якнайкраще (Matthew, 2020).

Водночас застосування позитивної психології може допомогти лідеру освіти:

- розвинути позитивне ставлення до інших членів колективу;
- запровадити формувальні методи оцінювання для визначення рівня досягнення поставлених цілей, планування та організації розвитку педагогічного персоналу, їхньої мотивації на покращення трудової діяльності у потрібному для освітньої організації напрямі тощо;
- скоригувати стилі лідерства: завдяки позитивній психології, освітній лідер буде щиро підтримувати принципи демократичного лідерства;
- запровадити багато інновацій, ідей і методів для виконання професійних завдань;
- прищепити членам свого колективу дослідницький дух для їхнього професійного зростання;
- розвинути риси особистості, які полегшують лідерську поведінку, зокрема впевненість у собі, цілеспрямованість, емоційний інтелект, стресостійкість тощо;
- удосконалити ключові навички, з яких складається лідерська поведінка, зокрема навички комунікації та самопрезентації, прийоми впливу і протистояння впливу, мотивації й самомотивації тощо;
- покращити свою ситуаційну компетентність – набуття досвіду розв’язання міжособистісних проблем;
- підвищити репутацію лідера, сформувавши уявлення про себе як демократичного, турботливого, самосвідомого, оптимістичного, доброзичливого, конструктивного, відкритого, зацікавленого у розвитку своїх співробітників та (тим паче) керівника, який завжди готовий взяти ситуацію під контроль і привести команду до перемоги.

Висновки. На основі аналізу провідного зарубіжного та вітчизняного досвіду, визначено, що ефективність діяльності освітнього лідера значною мірою залежить від посилення психологічних та етичних основ, які ґрунтуються на цінностях і орієнтаціях позитивної психології, від його уміння знайти позитивні чинники, які сприяли би благополучному функціонуванню, ефективній роботі та розвитку не лише освітньої установи, а й педагогічного колективу і кожного окремого працівника.

Освітній лідер безпосередньо впливає на моральний дух, продуктивність, мотивацію співробітників і, зрештою, на успіх команди і здатність досягати високих результатів. Практика позитивної психології сприяє почуттю спільності, яке будується на співпраці та повазі; впевненості при вирішенні складних завдань; оптимізму щодо ймовірності успіху тепер і в майбутньому, стійкості протистояти проблемам і викликам, що, своєю чергою, приводить до високих резуль-

татів освітньої діяльності, міцної трудової дисципліни, низької плинності кадрів, відсутності напруженості і конфліктності у колективі, зменшення стресових ситуацій, збільшенню креативності, мотивації, розвиненості низки компетентностей, необхідних для того, щоб справлятися зі специфічними та неспецифічними обставинами і вміти відповідати на нові виклики.

У контексті викликів, з якими сьогодні стикається українське суспільство, з актуальною потребою в психосоціальної підтримці педагогічного колективу, застосування позитивної психології в освітньому лідерстві може посилити суб'єктивне відчуття благополуччя кожного члена педагогічного колективу (позитивні емоції, конструктивні думки про себе і своє майбутнє, оптимізм, впевненість у собі) та розвинути вищі індивідуально-психологічні людські якості (чесність, сміливість, доброту, творчість, емпатію тощо), що, як наслідок, допоможе виробити механізми подолання стресу та підвищити стійкість до нього, відчувати спокій, віднайти ресурси стійкості та життєвої енергії, здатність упоратися у складній ситуації та прийняти обґрунтовані рішення, посилити продуктивність і приведе до кращих результатів.

У цілому, активне застосування позитивної психології в управлінні закладами освіти значною мірою допоможе зробити освітній заклад динамічним, прогресивним, інноваційним та орієнтованим на успішний результат, а відтак дасть змогу поліпшити якість освіти, вдосконалити освітню діяльність, одержати конкурентні переваги на ринку освітніх послуг.

Проведення дослідження не висвітлює усіх особливостей позитивної психології як важливої складової освітнього лідерства. Подальших розвідок потребує проблема впливу позитивної психології на академічні досягнення учнів/студентів, на управління класом. Не менш актуальною залишається проблема позитивного освітнього лідерства в зарубіжних країнах.

Використані джерела

- Байбакова, О. (2011). Сучасні погляди на педагогічний менеджмент. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота*, 23, 13–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_23_6
- Жарик, С. А. (2019). Формування та розвиток лідерських компетенцій персоналу підприємства. [Дис. на канд. екон. наук, Запоріжжя]. http://phd.znu.edu.ua/page/dis/08_2019/Zharyk_dis.pdf
- Іванова, І. В. (2009). Лідерство в культурі педагогічного менеджменту. *Освіта регіону. Політологія, психологія, соціальні комунікації*, (3), 214–220. <https://social-science.uu.edu.ua/article/167>
- Калашнікова, С. (2016). *Розвиток лідерського потенціалу сучасного університету: основи та інструменти*. ДП «НВЦ «Пріоритети». <https://core.ac.uk/download/pdf/84274006.pdf>
- Клочко, А. О. (2021). Лідерство як модель ефективного управління освітньою організацією. У В. Р. Міляєва (Ред.), *Освітнє лідерство: від теорії до практики: монографія* (с. 47–59). Київський університет імені Бориса Грінченка. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659>
- Кокун, О. М. (2012). *Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія*. ДП «Інформаційно-аналітичне агенство». https://lib.iitta.gov.ua/1651/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%B D_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_12.pdf
- Мафтин, Л. (2021). *Психологія освітнього менеджменту: навчально-методичний посібник*. Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича. https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1552/2021_Maftyn_Psycholog_posib.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Сердюк, Л. З. (Ред.), Данилюк, І. В., Турбан, В. В., Пенькова, О. І., Володарська, Н. Д. та ін. (2021). *Самодетермінація психологічного благополуччя особистості: монографія*. Видавець Вікторія Кундельська.
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357.
- Buck, B., Carr, S. R., & Robertson, J. (2008). Positive psychology and student engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 28–35.
- Burke, J. (2020). *Positive Psychology and School Leadership: The New Science of Positive Educational Leadership*. NOVA. <https://doi.org/10.52305/MQVH3498>

- Cameron, K.S., Dutton, J.E., and Quinn, R.E. (2003). *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler.
- Deloitte. (2012). *Core beliefs and culture Chairman's survey findings*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-core-beliefs-and-culture.pdf>
- Dik, B. J., Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., & Onder, C. C. (2013). Cultivating meaningfulness at work. In J.A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 363–377). Springer.
- Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review*, 35(2), 265–293.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335. https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2011). Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930>
- Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 165–180. <https://doi.org/10.7577/NJCIE.2790>
- Lucco, Joseph. (2020). *How Positive Psychology Improves the Workplace*. <https://www.clearpointstrategy.com/positive-psychology-improves-workplace-2/>
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management, Administration and Leadership*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190>
- Matthew X. Joseph (2020, December 8). How to Lead With Positivity. <https://www.edutopia.org/article/how-lead-positivity>
- Noël, W., Leah, H., Dawn, E., and Mackenzie, B. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William & Mary Educational Review*, 5(1), Article 12. <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol5/iss1/12>
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432–439. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634828>
- Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2–3), 463–479.
- Schreiner, L. A. (2015). Positive psychology and higher education. In J. C. Wader, L. I. Marks, & R. D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1–25). Oxford University.
- Valène, Jouany. (2022, November 14). *What Are The Top 24 Leadership Skills That Make a Great Leader?* Haiilo. <https://haiilo.com/blog/what-are-the-top-leadership-skills-that-make-a-great-leader/>
- van Dierendonck, D., & Patterson, K. (2015). Compassionate love as a cornerstone of servant leadership: An integration of previous theorizing and research. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 119–131.
- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89–126.
- Walumbwa, F. O., Wu, C., & Orwa, B. (2006). Leadership, procedural justice climate, work attitudes, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 19(2), 251–265.
- West, M. A., Hirst, G., Richter, A., & Shipton, H. (2004). Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 269–299.

References

- Baibakova, O. (2011). Suchasni pohliady na pedahohichniy menedzhment. *Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnoho universytetu. Ser. Pedahohika. Sotsialna robota*, 23, 13–16. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvuuped_2011_23_6 (in Ukrainian).
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., & Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: the role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357. (in English).
- Buck, B., Carr, S. R., & Robertson, J. (2008). Positive psychology and student engagement. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 1(1), 28–35. (in English).
- Burke, J. (2020). *Positive Psychology and School Leadership: The New Science of Positive Educational Leadership*. NOVA. <https://doi.org/10.52305/MQVH3498> (in English).

- Cameron, K.S., Dutton, J.E., and Quinn, R.E. (2003). *Positive Organizational Scholarship*. Berrett-Koehler. (in English).
- Deloitte. (2012). *Core beliefs and culture Chairman's survey findings*. <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/global/Documents/About-Deloitte/gx-core-beliefs-and-culture.pdf> (in English).
- Dik, B. J., Steger, M. F., Fitch-Martin, A. R., & Onder, C. C. (2013). Cultivating meaningfulness at work. In J.A. Hicks & C. Routledge (Eds.), *The experience of meaning in life* (pp. 363–377). Springer. (in English).
- Dutton, J. E., Roberts, L. M., & Bednar, J. (2010). Pathways for positive identity construction at work: Four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review*, 35(2), 265–293. (in English).
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330–335. https://www.americanscientist.org/sites/americanscientist.org/files/20058214332_306.pdf
- Hoy, W. K. and Tarter, C. J. (2011). Positive Psychology and Educational Administration: An Optimistic Research Agenda. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 427–445. <https://doi.org/10.1177/0013161X10396930> (in English).
- Ivanova, I. V. (2009). Liderstvo v kulturi pedahohichnoho menedzhmentu. *Osvita rehionu. Politolohiia, psykholohiia, sotsialni komunikatsii*, (3), 214–220. <https://social-science.uu.edu.ua/article/167> (in Ukrainian).
- Kalashnikova, S. (2016). *Rozvytok liderskoho potentsialu suchasnoho universytetu: osnovy ta instrumenty*. DP «NVTs «Priorityty»». <https://core.ac.uk/download/pdf/84274006.pdf> (in Ukrainian).
- Klochko, A. O. (2021). Liderstvo yak model efektyvnoho upravlinnia osvithoiu orhanizatsiiei. In V.R. Miliiaeva (Red.), *Osvitnie liderstvo: vid teorii do praktyky: monohrafiia* (ss. 47–59). Kyivskiy universytet imeni Borysa Hrinchenka. <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/36659> (in Ukrainian).
- Kokun, O.M. (2012). *Psykholojiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: Monohrafiia*. DP «Informatsiino-analitychne ahenstvo». https://lib.iitta.gov.ua/1651/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BD_%D0%9C%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80_12.pdf (in Ukrainian).
- Louis, K. S., & Murphy, J. F. (2018). The Potential of Positive Leadership for School Improvement. *Nordic Journal of Comparative and International Education (NJCIE)*, 2(2–3), 165–180. <https://doi.org/10.7577/NJCIE.2790> (in English).
- Lucco, Joseph. (2020). *How Positive Psychology Improves the Workplace*. <https://www.clearpointstrategy.com/positive-psychology-improves-workplace-2/> (in English).
- Lumby, J. (2019). Distributed leadership and bureaucracy. *Educational Management, Administration and Leadership*, 47(1), 1–15. <https://doi.org/10.1177/1741143217711190> (in English).
- Maftyn, L. (2021). *Psykholojiia osvithnoho menedzhmentu: navchalno-metodychnyi posibnyk*. Chernivetskyi natsionalnyi universytet im. Yu. Fedkovycha. https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/1552/2021_Maftyn_Psycholog_posib.pdf?sequence=1&isAllowed=y (in Ukrainian).
- Matthew X. Joseph (2020, December 8). How to Lead With Positivity. <https://www.edutopia.org/article/how-lead-positivity> (in English).
- Noël, W., Leah, H., Dawn, E., and Mackenzie, B. (2018). The Impact of Positive Psychology on Higher Education. *The William & Mary Educational Review*, 5(1), Article 12. <https://scholarworks.wm.edu/wmer/vol5/iss1/12> (in English).
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2011). Towards a positive university. *Journal of Positive Psychology*, 6(6), 432–439. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634828> (in English).
- Oldham, G. R., & Hackman, J. R. (2010). Not what it was and not what it will be: The future of job design research. *Journal of Organizational Behavior*, 31(2–3), 463–479. (in English).
- Schreiner, L. A. (2015). Positive psychology and higher education. In J. C. Wader, L. I. Marks, & R.D. Hetzel (Eds.), *Positive psychology on the college campus* (pp. 1–25). Oxford University. (in English).
- Serdiuk, L. Z. (Red.), Danyliuk, I. V., Turban, V. V., Penkova, O. I., Volodarska, N. D. et al. (2021). *Samodeterminatsiia psykhohichnoho blahopoluchchia osobystosti: monohrafiia*. Vydavets Viktoriia Kundelska. (in Ukrainian).
- Valène, Jouany. (2022, November 14). *What Are The Top 24 Leadership Skills That Make a Great Leader?* Haiilo. <https://haiilo.com/blog/what-are-the-top-leadership-skills-that-make-a-great-leader/>
- van Dierendonck, D., & Patterson, K. (2015). Compassionate love as a cornerstone of servant leadership: An integration of previous theorizing and research. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 119–131. (in English).

- Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89–126. (in English).
- Walumbwa, F. O., Wu, C., & Orwa, B. (2006). Leadership, procedural justice climate, work attitudes, and organizational citizenship behavior. *Leadership Quarterly*, 19(2), 251–265. (in English).
- West, M. A., Hirst, G., Richter, A., & Shipton, H. (2004). Twelve steps to heaven: Successfully managing change through developing innovative teams. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 269–299. (in English).
- Zharyk, Ye. A. (2019). Formuvannya ta rozvytok liderskykh kompetentsii personalu pidpriemstva. [Dys. na kand. ekon. nauk, Zaporizhzhia]. http://phd.znu.edu.ua/page/dis/08_2019/Zharyk_dis.pdf (in Ukrainian).

Olena Antoniuk, *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.*

POSITIVE PSYCHOLOGY AS AN IMPORTANT COMPONENT OF EDUCATIONAL LEADERSHIP

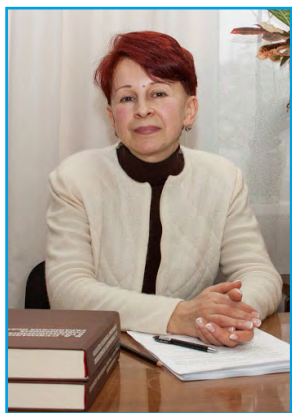
Abstract. The article examines the importance of using positive psychology for effective leadership in education. It has been established that positive psychology is completely built on the life-affirming reserve of the individual, the actualization of his/her internal resources, a change in the focus of perception of reality and ways of thinking, which is formed on the basis of positive self-acceptance, self-confidence and one's strengths, awareness of one's own life goals, the establishment of harmonious relations with other people, etc. This contributes to the creation of a positive organizational climate, building and maintaining positive relationships, and positive communication, encouraging a positive attitude to work processes and, as a result, optimizing the work of the entire educational organization.

The author clarifies the meaning of the concepts “educational leadership” and “educational leader”, as well as outlines an educational leader's main qualities and skills. It was revealed that the effectiveness of the educational leader largely depends on the strengthening of psychological and ethical foundations, which are based on positive values and orientations, on his/her ability to find positive factors that would contribute to the safe functioning, effective activity and development of not only the teacher but also the educational institution, the teaching staff and each individual employee. The analysis of studied scientific sources proved that positive psychology has recently begun to gain popularity. Such psychology explores the strengths of organizations and individual organizational members and focuses on topics such as well-being, effective problem-solving, creativity, positive emotions, confidence and optimism.

It is established that the application of positive psychology in the educational field can contribute to a sense of community, which is built on cooperation and respect; confidence in solving complex tasks; optimism about the likelihood of success now and in the future, resilience against problems and challenges.

It was concluded that the use of positive psychology by an educational leader contributes to high results in educational activities, strong labor discipline, low staff turnover, absence of tension and conflict in the team, reduction of stressful situations in education, increased creativity, motivation, development of a number of competencies necessary for cope with specific and non-specific circumstances and be able to respond to new challenges.

Keywords: education; leadership; leadership qualities and skills; positive psychology; positive organizational climate and culture; teaching staff.



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

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

✉ n.p.dichuk@gmail.com

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

Оксана Кравченко –

доктор педагогічних наук, професор, декан факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Коло наукових інтересів: історія української освіти (друга пол. XIX – перша третина XX ст.); соціальна освіта; соціальна робота, інклюзивна освіта в ЗВО.

✉ okskravchenko@ukr.net

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-9732-6546>



УДК 373.3/5

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-131-147>

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

УЯВЛЕННЯ ПРО ЩАСТЯ ЛЮДИНИ Г. СКОВОРОДИ І СУЧАСНОГО УКРАЇНСЬКОГО СТУДЕНТСТВА: СУГОЛОСНІСТЬ, ПЕРЕГУК І ВІДМІННОСТІ 1

Анотація. Статтю присвячено вшануванню пам'яті видатного українського філософа, письменника, педагога Григорія Сковороди (1722–1794). На підставі виокремлення (проф. Н. Дічек) ключових ідей мислителя про шляхи досягнення людиною щастя (відмова від гонитви за накопиченням матеріальних благ, ідея «сродної праці» як джерела щастя, ідея самопізнання як шлях до щастя і розвитку духовних начал в особі як необхідної умова щасливого буття), нею було розроблено опитувальник й проведено опитування студентів у співпраці з викладачами 7 вишів України про сприйняття молоддю особи Г. Сковороди і його спадщини у контексті екзистенційної проблеми розуміння щастя, його складників і способів досягнення.

1) Висловлюємо щирю подяку всім учасникам опитування, усім представникам викладацько-педагогічної спільноти університетів і вишів України, за допомоги яких стало можливим проведення дослідження.

Особливу подяку висловлюємо д.пед.н. Н.В. Гоголь (Глухів); д.пед.н., проф. Т.Л. Гавриленко (Чернігів); д.пед.н., проф. Г.І. Іванюк (Київ); д.пед.н., проф. О.В. Караманову (Львів); д.пед.н., проф. О.І. Рассказовій (Харків), д.психол.н., проф. Н.М. Фалько (Мелітополь); доктору філософії К.О. Чупиній (Умань).

Особливість емпіричного дослідження полягала у тому, що опитування студентів проведено за дві серії, тобто два цикли: до початку російської воєнної агресії проти України (з 31.01.2022 р. по 23.02.2022 р.), коли встигло взяти участь 198 респондентів, та після розширення російської агресії (з 17.06.2022 р. по 26.06.2022 р.), учасниками стали 228 осіб. По-перше, під час обох «зрізів» студентам пропонувалося відповісти на одні й ті самі питання анкети, що забезпечило порівнюваність отриманих результатів. Але, по-друге, у літньому опитування до анкети питань було додано 1 відкрите питання про ставлення молоді до змісту поняття «щастя» в екстремальних життєвих умовах військової агресії.

Мета статті – опис і узагальнення результатів міжрегіонального опитування сучасної студентської молоді, як опис певної символічної соціальної реальності, та спроба виявлення у такий спосіб пріоритетних фактів свідомості студентів щодо постаті та світоглядних ідей Г. Сковороди, і кризь призму їх сприйняття з'ясувати міркування молодих людей про щастя, у тому числі й вплив на уявлення про нього чинника війни.

Установлено, що, по-перше, видатний мислитель для понад 70% опитаних є постаттю національної історії, тобто персоналізованим феноменом національної історичної пам'яті. Водночас близько 20% учасників вважають його взірцем для наслідування, а отже достатньо реальною постаттю, здатною надихати у світоглядних пошуках. Такий висновок підтверджує й часте використання у відповідях респондентів афоризмів, приповідок філософа. По-друге, концептуальні етичні міркування Г. Сковороди про щастя людини сприймаються сучасною молоддю, зокрема так: ідеї про щастя у самопізнанні – поділяє понад 50%; думки про щастя як виконання відповідної природним здібностям роботи – до 26%, а от з поглядами про нищість гонитви за матеріальним благом погоджується лише близько 15–17%, а ще частина коливається і погоджується частково (до 20%).

Ключові слова: Григорій Сковорода, українська студентська молодь, щастя, праця згідно зі здібностями людини, самопізнання, історична пам'ять

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підготовка матеріалів для задуманого проекту розпочалася ще восени 2021 р., тобто напередодні ювілейного року – 300-річчя від народження одного з найвідоміших українських філософів і водночас педагога (що вкотре доводить єдність філософії і мистецтва виховання) Григорія Савича Сковороди (1722–1794). Розмірковуючи над тим, як нетривіально підійти до вшанування його пам'яті, на думку і прийшло рішення-проект: з'ясувати, ким для української молоді сьогодні є Г. Сковорода, чи відомі їй найсуттєвіші, концептуальні ідеї мислителя та чи близькі вони сучасникам. Інакше можна сказати, що сформувалося прагнення через особу Г. Сковороди спробувати увійти в символічний персоналізований простір української молоді й у контексті світу ідей мислителя-співвітчизника визначити його імагологічну роль у цьому просторі, та бодай на обмеженому емпіричному матеріалі, відобразити рандомний зліпок світоглядних пріоритетів сучасного студентства в аспекті розуміння ним поняття «щастя».

Методологія дослідження. Підготовку плану і процедури проведення емпіричного дослідження, вибір методу дослідження автор ідеї проф. Н. Дічек узгоджувала з 4-факторною моделлю (Thompson, 2016) добору ефективних дослідницьких методів (теоретичний складник – забезпечення розроблення теоретичного підґрунтя; практичний – формування команди фахових організаторів і виконавців, етичний – дотримання законності, конфіденційності, не чинення шкоди респондентам; урахування характеру (специфіки) об'єкта дослідження).

Теоретичним підґрунтям реалізації задуму слугували попередньо одержані проф. Н. Дічек результати рефлексивного розгляду двох філософсько-світоглядних проблем, розвинутих у творах Г. Сковороди, – концепту ЖИТТЯ як пошуку людиною сенсу або смислу життєдіяльності та тісно переплетеної із ним категорії щастя як невід'ємного складника реалізації життя і прагнення особи. Авторська інтерпретаційна версія цих сквородинівських філософських розмислів викладена у статті попереднього номера «Українського педагогічного журналу» (Дічек, 2022).

Фактично об'єкт дослідження виявився двоєдиним: рецепція спадщини Г. Сковороди сучасним студентством України та вияснювання його думок про щастя.

Для *практичної* реалізації задуму-проєкту вибрали метод опитування студентів у формі електронного анкетування, питання для якого розроблено на основі висновків, оприлюднених у вищезгаданій статті. Оскільки попередньо проведений джерельний пошук не дав відомостей про наявність схожих опитувань-досліджень, тобто засвідчив відсутність будь-яких попередніх результатів (тому не наводимо списку джерел, дотичних до нашого емпіричного дослідження (за винятком методології), а про джерела щодо теоретичної частини можна довідатися з уже згаданої статті), то йшлося про збирання первинної інформації. У процедурі організації опитування довелося також враховувати такі об'єктивні обставини, що впливали на втілення задуму, як постCOVID обмеження у проведенні навчального процесу в українських вишах у 2021 – на початку 2022 років, що зумовило залучення до участі в опитуванні лише тих закладів вищої освіти, які мали можливість і дали згоду. Відтак опитування було рандомним, проводилося анонімно, що забезпечило не лише не втручання у вибір відповідей, а й, на нашу думку, достатню вірогідність його результатів.

Суспільно-політичні обставини в Україні спонукали проведення не однієї, а двох серій опитувань студентів: до початку воєнної агресії РФ проти України (з 31.01. по 23.02. 2022 р., як і задумувалося, хоча за проєктом планували проводити його до середини березня) і після розширення російської агресії (з 10.06 по 20.06. 2022 р.). Ідея проведення другого циклу виникла вже в травні 2022 р. У процесі обох «зрізів» думок й оцінних умовиводів респонденти мали відповісти на одні й ті самі запитання, що забезпечило порівнюваність отриманих результатів. Але в опитувальник другої (літньої) серії до попередніх питань, з огляду на нові обставини життя у фактичних умовах військових дій, додали відкрите питання (№ 8) про ставлення молоді до змісту поняття «щастя» у цих екстремальних життєвих умовах.

Методику емпіричного вивчення базували на засадах соціологічного дослідження, викладених в українських і зарубіжних працях (Паніна, 2007; Піча (1999); Паніотто (2017); Соціологічне дослідження... (2021); Вруман (2018); Thompson, (2016). У підсумку вибрали формат опосередкованого анкетування на основі електронної форми опитувальника і його поширення, що й було реалізовано. Розробниками електронної форми опитувальника (інтернет-форми) стали представники Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на чолі з професором О. Кравченко. У них зберігаються протоколи опитування і зібрана документація.

Для репрезентативності результатів анкетування прагнули охопити якомога ширшу аудиторію із різних макрорегіонів нашої великої Батьківщини, а саме: північно-східний (Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка), східний (Харківська гуманітарно-педагогічна академія. Додамо, що, на жаль, не встигли взяти участь студенти ДВЗО «Національний Луганський університет імені Тараса Шевченка», з яким мали попередню домовленість), північний (Київський університет імені Бориса Грінченка), центральний (Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини), південний (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького), західний (Львівський національний університет імені Івана Франка). Однак розпочата РФ 24 лютого 2022 р. військова агресія проти України унеможливила розширення охоплення опитуванням більшої кількості студентів і залучення інших вищих закладів освіти до проєкту.

Перш ніж ознайомити читачів зі змістом розробленої на підставі попереднього теоретичного аналізу творчості Г. Сковороди й досліджень сковородознавців анкети, пунктиром ідеї творів Г. Сковороди, що стали базою для формулювання питань:

№ 2 – (Сковорода, Г.С. (1973b). Брань архистратига Михаїла со Сатаною о сем: леґо біть благим. (1783). Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 59–84). Наукова думка; Сковорода, Г.С. (1973d). Книжечка о чтеніи священнаго писанія нареченная Жена Лотова. (1780). Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 358–411). Наукова думка. Сковорода, Г.С. (1973с). Жизнь Григорія Сковороды. Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 439–476). Наукова думка.

№ 3 – (Сковорода, Г.С. (1973k). Разговор, называемый алфавит, или букварь мира (1774). Сковорода Г.С. *Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 411–450.). Наукова думка. Сковорода, Г.С.

(1973а). Благодарний Еродій. (близько 1787). *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 99–118). Наукова думка. Сковорода, Г.С. (1973j). Разговор пяти путников о истинном щастии в жизни [Разговор дружеский о душевном мире] (1770-і). *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1., 324–356). Наукова думка.

№ 4 – (Сковорода, Г.С. (1973е). Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире (1773–1774). *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах*. (Т. 1, 358–411). Наукова думка. Сковорода, Г.С. (1973f). Наркісс. Разглагол о том: узнай себе (1769–1771). *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 154–200). Наукова думка. Сковорода, Г.С. (1973l). Симфонія, нареченная Книга Асхань о познании самого себе (після 1771 р.). *Сковорода Г. С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 201–262). Наукова думка.

АНКЕТА № 1

(першу частину – звернення до респондентів і формулювання мети опитування – не наводимо)

Просимо Вас оцінити актуальність ідей Григорія Сковороди про щастя для сучасного українського суспільства. Будь ласка, оберіть один з варіантів відповіді і підкресліть його, або напишіть власну думку

1. **Ким для Вас є Григорій Сковорода?**
 - А. Історична постать
 - Б. Далека, малозрозуміла особа
 - В. Особа – зразок для наслідування
 - С. Особиста думка _____
2. **Власним прикладом життя мандрівного філософа Г. Сковорода довів, що щастя людини не в «стяжании» (накопиченні) благ, а у «відмові від надмірностей, в обмеженні бажань, ... натомість у виконанні обов'язків (праці) не за страх, а за совість»**
 - А. Погоджуюся
 - Б. Частково погоджуюся
 - В. Не згодна/згоден
 - С. Особиста думка _____
3. **Порушуючи питання про можливі шляхи досягнення людиною щастя, одним з них Г. Сковорода називав обрання людиною такої «должності» (виду діяльності), що була б «сродна» (суголосна) її «природі» (вроджені задатки, здібності, нахили)**
 - А. Погоджуюся
 - Б. Частково погоджуюся
 - В. Не згодна/згоден
 - С. Особиста думка _____
4. **Г. Сковорода доводив: щастя людини у ній самій, «пізнати себе» у всій повноті і «задружитися із самим собою це і є істинне щастя»**
 - А. Погоджуюся
 - Б. Частково погоджуюся
 - В. Не згодна/згоден
 - С. Особиста думка _____
5. **Яке з наведених міркувань Г. Сковороди (№ 2, № 3, № 4) найбільше відповідає Вашому світогляду?**
Особиста думка _____
6. **Що для Вас означає «бути щасливим/щасливою»?**
 - А. Одним словом
 - Б. Одним реченням _____
7. **Чи відчуваєте себе щасливим/щасливою?**
 - А. Так
 - Б. Частково
 - В. Ні
 - С. Особиста думка _____

У літньому опитуванні до анкети було додано таке відкрите питання:

8. Чи вплинула війна на Ваше розуміння щастя?

Особиста думка _____

Із формулювання запитань вочевидь постає, що емпіричне дослідження проводилося у формі збирання фактичного матеріалу для описово-аналітичного узагальнення фактів свідомості. Усі питання анкети за функціями – основні, тобто спрямовані на збирання інформації, й неальтернативні. За видами – переважають напівзакриті питання (№ 1–4, № 7), що містять кілька варіантів відповіді, а також варіант відповіді С, що передбачає особисту, а не готову відповідь. Питання № 5–6 за видом – відкриті, тобто передбачають вільну форму відповіді і не мають варіантів відповідей, вони близькі до суттєво. Задум щодо їх внесення в анкету полягав у тому, щоб шляхом зіставлення одержаних на них відповідей точніше з'ясувати реальне ставлення молоді до щастя як іманентного складника життя людини, тобто це були контрольні питання. Питання № 5 мало допомогти виявити щирість відповідей на питання № 1–4, а питання № 6 мало виконати схожу функцію щодо питання № 7. Вважали, що сформована у такий спосіб анкета дасть змогу одержати пряму, вірогідну і водночас стислу інформацію від респондентів.

Опитувальник не обтяжували таким компонентом як «демографічка», по-перше, тому, що цільову аудиторію опитуваних заздалегідь було визначено – студентська молодь, по-друге, не ставили за завдання стратифікувати учасників ні за гендерною ознакою (хоча потім пожалкували, бо це міг би бути окремий цікавий результат польового вивчення уявлень молоді про щастя залежно від статі), ні за фахом, ні за регіоном.

Здійснене опитування характеризуємо так: за частотою проведення дослідження – моніторингове (Бекешкіна, 2020, с. 9), оскільки однаковість формулювання поставлених запитань давала підстави для з'ясування динаміки (чи її відсутності) змін щодо предмета дослідження; за способом забезпечення репрезентативності дослідження – рандомне, за масштабом – міжрегіональне, за метою – теоретичне у сув'язі із соціально орієнтованим, за терміном проведення – середньострокове.

Отже, мета статті – опис і узагальнення результатів міжрегіонального опитування сучасної студентської молоді, як опис певної символічної соціальної реальності, та спроба виявлення у такий спосіб пріоритетних фактів свідомості студентів щодо постаті та світоглядних ідей Г. Сковороди, і крізь призму їх сприйняття з'ясувати міркування молодих людей про щастя, у тому числі й вплив війни на прагнення щастя.

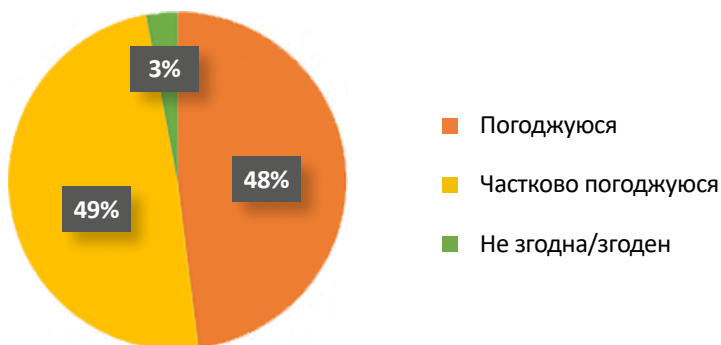
Виклад основного матеріалу. У першому опитуванні, що пройшло з 31.01.2022 р. по 23.02.2022 р., документально зафіксовано участь 197 респондентів з 6 ЗВО України.

На перше запитання «*Ким для Вас є Григорій Сковорода?*» одержано такі відповіді: 71,6% учасників зазначили, що сприймають Г. Сковороду як історичну постать (пункт А), 22,3% – вважають його зразком для наслідування (пункт В). Поодинокі відповіді (пункт С): «філософ, творча особистість, постать в історії та літературі», «мандрівник та видатний філософ», «людиною, котру «світ ловив, та не спіймав», «філософ, цікава особистість, яка зробила внесок у розвиток освіти...», «український філософ», «філософ, педагог, історичний діяч», «письменник, діяч культури». Вони, на наш погляд, є доволі загальні, без вияву емоційного особистісного ставлення і в цілому близькі до відповідей А. Лише дві відповіді сформульовано відверто як «далека, малозрозуміла особа» (пункт Б).

Тому позитивні відповіді А, С на перше питання тлумачимо як свідчення офіційно забарвленого ставлення до постаті Г. Сковороди, швидше – «віддаленості» особи філософа від сучасної молоді, хоча близько чверті респондентів своєю відповіддю виявили емоційне сприйняття його особи, що вражає, бо Григорій Савич не військовий герой і жив у далеку маловідому широкому загалу історичну епоху. Водночас сукупно всі відповіді студентства (окрім Б) є яскравим підтвердженням сприйняття Г. Сковороди як видатної особи історії національної культури. Він – усвідомлюваний українською молоддю персоналізований складник історичної пам'яті.

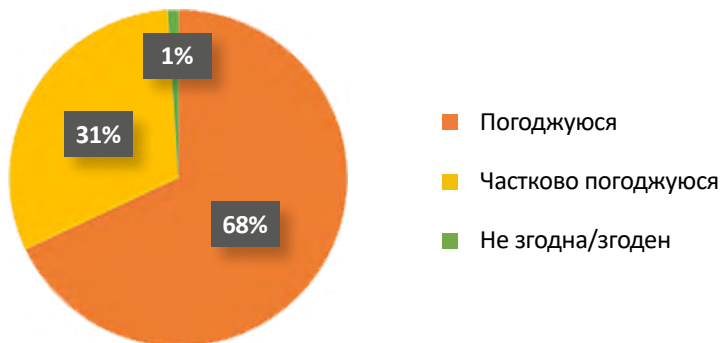


На друге запитання відповіді учасників розподілилися так: 48,2% опитаних погоджуються із твердженням Г. Сковороди (пункт А), 49,2% – частково погоджуються (пункт Б).



Заслужують на увагу такі особисті думки студентів (пункт С): «Питання «щастя» саме по собі складне, можливо, особисто для себе Сковорода знайшов правильний шлях»², «Ця думка надихає та перегукується (близька) з розумінням людського щастя, яке сформувалося в мене...» тощо.

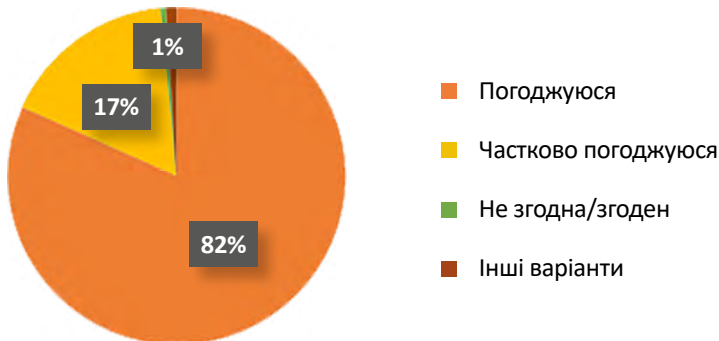
Щодо третього питання про необхідність аби людина займалася лише відповідною її природі («сродною») працею, респонденти висловили такі думки: 68% – погоджуються (пункт А), 31% – частково погоджуються (пункт Б). Не погодилися – 1% (пункт В). Одна відповідь була розгорнутою: «Це правда, він також любив ілюструвати свої мислеформи приповідками, що дійсно відображали цю його позицію...» (пункт С).



2) Тут і далі збережено авторський стиль, пунктуація й орфографія відповідей.

На четверте запитання про необхідність «пізнати себе», що і є «істинним щастям», позитивні відповіді дали 81,7% респондентів (пункт А), 16,8% – погодилися частково (пункт Б). Не згодних виявилось троє – 1,5% (пункт В).

Варті уваги такі розгорнуті відповіді (пункт С) деяких учасників опитування: «Знову складнощі. А чому ми взагалі оперуємо поняттям «пізнання себе», звідки ми можемо знати, щоб пізнали себе повністю? Взагалі, яким чином цей процес можливий?»; «На мою думку, самопізнання і внутрішній мир – це дуже важлива частина життєвого шляху людини, що рухається до щастя, тільки: є ризик зациклення на собі, помилки сплутування «себе в повноті» з «образом себе, що не відповідає дійсності»...».



На п'яте запитання «Яке з наведених міркувань Г. Сковороди найбільше відповідає Вашому світогляду?» (воно задумувалося автором опитувальника як певне контрольне питання, як індикатор вірогідності відповідей на перші три запитання), відповіді розподілилися так:

Зіставивши ці узагальнені відповіді з їх конкретизованими попередніми варіантами (пункт А, Б, В), доходимо висновку, що переважна більшість молоді (сукупно не менше 80–85%) цінує як пріоритетний матеріально-практичний аспект людського життя, що означає, на нашу думку, прагматизацію свідомості, поширення цінностей суспільства споживання в сучасному молодіжному середовищі. Опосередкованим доказом цього слугує й показник у дві третини голосів учасників, які не визнали шляхом до щастя виконання праці відповідно до природних нахилів особи.

Дивує, що лише трохи більше половини студентської молоді шукає щастя в пізнанні себе, а отже можна припустити, що решта схильна шукати щастя десь «ззовні», у зовнішніх чинниках впливу.

Дуже цікавими й інформативними виявилися відповіді на відкрите запитання № 6 «Що для Вас означає «бути щасливим/щасливою»?». Оскільки журнальна стаття не передбачає можливості оприлюднити всі відповіді (їх близько двох сотень), наведемо лише ті, що трапляються найчастіше, а також оригінальні, не схожі на інші твердження. Відповіді згрупуємо у змістовно близькі кластери³. Найбільш поширеними виявилися відповіді, автори яких асоціюють щастя (у варіаціях) з благополуччям рідних і близьких людей, з можливістю бути поряд з ними («щоб люди яких ти любиш і які люблять тебе були завжди поруч») (близько 35%). Дотичним до такого розуміння вважаємо й ототожнення респондентами щастя зі здоров'ям, насамперед – близьких людей («бачити здоровими своїх батьків, чути бабусин сміх»), рідше – із власним здоров'ям⁴ (26%). Якщо звести до купи обидва ці варіанти розуміння щастя, то можна висувати, що показовим є притаманний нашій молоді родинно-особистісний, родинно-комунікативний вектор у сприйнятті й поясненні поняття «щастя», надання своїй родині, друзям та здоров'ю великої питомої ваги в житті (разом близько 62%), аби вважати його щасливим.

3) Використовуємо сучасний термін «кластер» згідно з його оригінальним значенням cluster – (з англ.) пучок, скупчення.

4) Зворушила відповідь: «Щастя – це коли лікар каже, що з моїми аналізами все добре, я здорова».

Про гармонію зі світом і людьми як відчуття щастя написали близько 14% учасників. Про щастя в самопізнанні і самореалізації вказали близько 8%. Водночас з-поміж інших відповідей, на диво, мало (адже йдеться про молодих людей у романтичну пору життя) зафіксовано сув'язі поняття «щастя» з коханням (близько 4%). Ще менше становлять відповіді про «щастя як мати все що хочеш, і робити все для цього» (близько 2%).

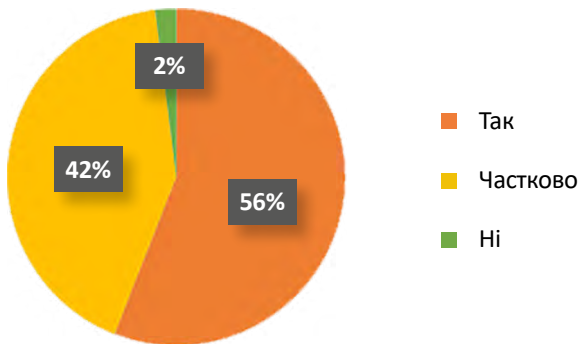
Окремо виділимо відповіді про мир як цінність (або мирне, спокійне життя – часто використовуване молоддю у відповідях словосполучення), що корелюється з відчуттям щастя (близько 7%). Можливо саме неспокоєм за своє майбутнє можна пояснити й думки про значущість того щастя, яке відчуваєш у цю конкретну хвилину, бо «невідомо, що буде далі» (близько 3%).

Для обмірковування наведемо читачам також низку нестандартних думок учасників: «Певен, що будь-яка людина гідна щастя. Але воно не приходить саме по собі, до нього треба вперто йти. Кожна людина уявляє його по-різному. Але щастя залишається щастям і його вистачить на всіх»; «Не так багато треба нам у нашому сучасному житті. У всіх є можливість працювати та забезпечити себе та своїх рідних необхідним; навчатися та пізнавати щось цікаве та нове; мати друзів та ділитися враженнями з ними»; «Бути щасливою, значить знайти своє призначення у житті і насолоджуватися тим, що дають мені вищі сили (хоча іноді це буває складно)»; «Для кожної людини поняття щастя має своє особливе значення. Для когось щастя – це матеріальні цінності, інші щастям вважають якийсь талант, вдачу. Іноді трапляється так, що щастя – це саме те, чого не вистачає або взагалі немає у нашому житті. Наприклад, для хворого щастя це здоров'я»; «Щастя – стан психіки з позитивним мисленням»; «Мені б хотілося, щоб люди не заважали бути щасливими один одному – не були підступними, не зазрили, не обманювали, тому що цим вони роблять дуже боляче. Мені неприємно, коли хтось поруч зі мною страждає. Я мрію жити у доброму світі щоб кожен почувався щасливим».

Поряд з такими відповідями зафіксували й незначну кількість занадто «загальних» відповідей, чи відповідей-відмовок, чи, можливо, невміння сформулювати власне розуміння (наприклад, «оскільки я не знаю, що для мене значить щастя, я не можу відповісти на це запитання коректно», «коли все добре»; «радіти будь-яким змінам в житті»).

На запитання № 7 «Чи відчуваєте себе щасливим/щасливою?» відповіді розподілилися таким чином:

- 55,8% – так, щасливі;
- 42,1% – частково щасливі;
- Близько 2% (двоє учасників) – ні, не щасливі.



Для порівняльної паралелі наведемо деякі дані, що є результатами недавніх опитування населення України про самооцінку їхнього відчуття щастя, проведеного Київським міжнародним інститутом соціології (КМІС) у грудні 2021 р. (Сахно, 2021). Щасливими або швидше щасливими себе відчували 71% жителів України, 13% почувалися частково щасливими, частково ні, і 15% скоріше або зовсім не вважали себе щасливими. Оскільки це офіційне опитування проводили як загальнодержавне, багатofакторне й значною мірою пов'язане з питаннями добробуту людей, то виберемо з нього лише те, що стосується до молоді, бо «рівень щастя лишається неоднаковим для

різних категорій населення країни». Так от, у звіті КМІС зафіксовано, що «найвищим рівень щастя є серед молодих людей віком 18–39 років (81%) і з віком [рівень – прим.] зменшується». (До прикладу, у групі людей віком 40–59 років щасливими є 67%, серед людей старших 60 років – 62%).

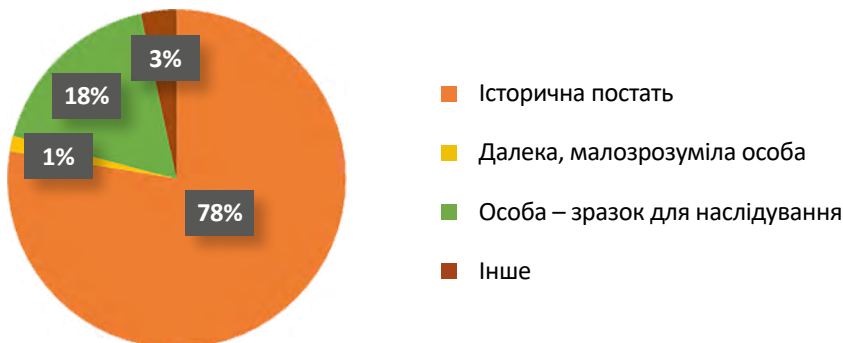
Уважаємо необхідним навести таку важливу думку гендиректора КМІС В. Паніотто, який, коментуючи результати міжнародного визначення «індексу щастя», (згідно з цим міжнародним дослідженням, за індексом щастя Україна посіла 110 місце), наголосив на різниці між поняттями, якими оперували зарубіжні дослідники – «задоволеність життям» та «почуття щастя». Хоча це близькі поняття, однак український соціолог зауважує, що перше – є більш раціональним поняттям, пов'язаним з оцінкою тих чи тих сторін життя, а «почуття щастя» – поняття більшою мірою емоційне і, що останніми роками рівень задоволеності життям приблизно на 20% нижчий за рівень щастя (так в 2020 р. було 68% щасливих і 48% задоволених життям). Аргументи високого українського фахівця доводять значущість уміння коректно ставити питання і як від цього можуть залежати результати опитувань.

Важливим для інтерпретаційного розуміння результатів опитування є також твердження В. Паніотто, що попередні дослідження КМІС засвідчили: самооцінка щастя українців насамперед залежить від задоволеності власним життям (зокрема – сім'єю, особистим, інтимним життям, роботою, матеріальним становищем, здоров'ям), і меншою мірою пов'язана зі сприйняттям загальних проблем чи загроз (таких як стан справ у країні, екологія, тощо). Навіть війна на сході України призвела до суттєвого падіння рівня щастя лише на тих територіях, де безпосередньо відбувалися військові дії, і практично не вплинула на самооцінку щастя у інших регіонах. Тобто доки проблеми лишаються віддаленими, вони практично не впливають на те, чи відчувається людина щасливою (цит. за прес-релізом Ю. Сахно, 2021).

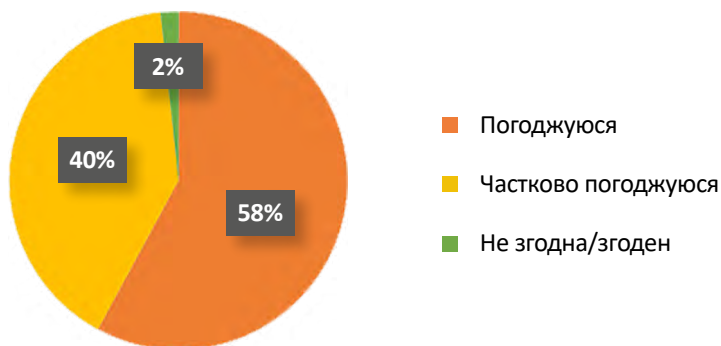
Наведені думки знаного сучасного українського соціолога узгоджуються з умовиводами про пригаману українцям «емоційність як сталу рису психологічної культури» (Римаренко, 1996, с. 146). Її визнавали і пояснювали такі відомі українські вчені-попередники, як В. Липинський, М. Шлемкевич. Варто нагадати й думку нашого сучасника, академіка Ю. Римаренка, який пов'язує з чуттям етнічної ідентичності саме «емоційний стан душі», характерний для українців. Вивчення текстів заповнених анкет підтверджує покоління продовження цієї національної риси, хвилюючи своєю невідомою щирістю й виявом особистих переживань, індивідуально-емоційним забарвленням.

Перейдемо до результатів другого опитування, яке проводили з 17.06.2022 р. по 25.06.2022 р. Документально зафіксовано участь у ньому 228 респондентів з 6 вишів. Унаслідок воєнної агресії на теренах України і повторному опитуванні не змогли взяти участь студенти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, натомість окрім зазначених на початку статті 5 вишів, до опитування долучилося студентство Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка».

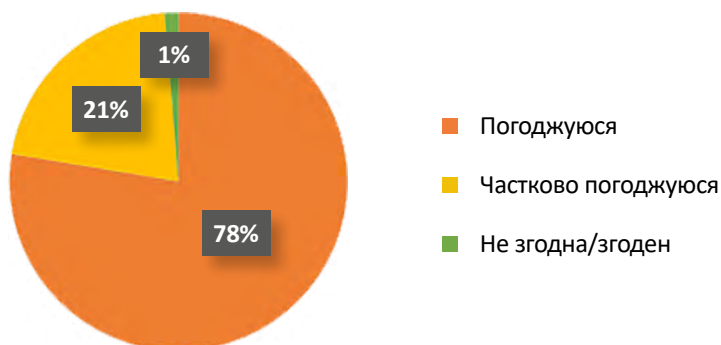
На перше питання «Ким для Вас є Григорій Сковорода?» 77,6% учасників відповіли, що історичною постаттю, 17,5% – зразком для наслідування. Серед вільних відповідей (пункт С) зустрічалися поодинокі думки: «філософ свого часу, якого не розуміли», «провідник українського духу», «філософ, письменник, мандрівник», «український філософ, поет, педагог» тощо (10 осіб).



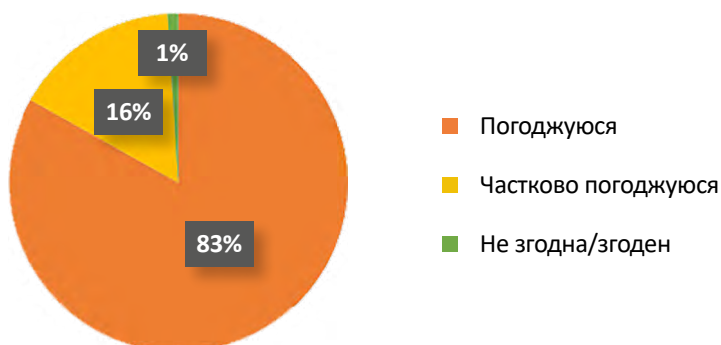
На друге питання анкети відповіді розподілилися так: 58% опитаних погодилися із твердженням Г. Сковороди, що щастя людини не в накопиченні благ, а у виконанні життєвого призначення, 40,4% зазначили, що частково погоджуються з такою думкою. 4 учасники (1,6%) не погодилися.



На третє питання про досягнення щастя лише шляхом виконання людиною відповідної їй природним нахилам праці («сродної») 77,6% респондентів висловили згоду, 21% – погодилися частково.



Щодо відповідей на четверте питання про обов'язкову потребу людини пізнати себе саму, аби бути щасливою, то 83% опитуваних відповіли ствердно, 16% – частково погодилися. Заслугує на увагу така відкрита відповідь: «Раніше не розуміла цього, сьогодні переконалася в цьому і повністю погоджуюся».



Відповіді на контрольне питання № 5 «Яке з наведених міркувань Г. Сковороди найбільше відповідає Вашому світогляду?» розподілилися так:

- 18% схильні приймати твердження Г. Сковороди про «... щастя людини не в «стяжании» (накопиченні) благ...»;
- 26% підтримують ідею про можливість досягнення людиною щастя завдяки обранню відповідної їй природним здібностям виду діяльності;
- 51% підтримують ідею, що «істинне щастя» людини в ній самій і доцільно «пізнати себе» у всій повноті.

У літньому опитуванні виявилися 5% осіб, які не погодилися із жодним із тверджень Г. Сковороди. Серед відповідей на відкрите питання (пункт С) є такі, де учасники наводять інші, відомі і близькі їм вислови Г. Сковороди, наприклад: «Ти не можеш віднайти жодного друга, не нашу кашви разом з ним і двох-трьох ворогів», «Більше думай і тоді вирішуй».

Якщо порівняти відсоткове співвідношення відповідей на контрольне питання № 5, зіставивши результати обох серій опитувань, то з'ясується, що про нематеріальність щастя висловилося на 5% більше учасників (18% проти 13%), майже не змінилася кількість тих студентів, які поєднують розуміння щастя з необхідністю «пізнати себе» (51% проти 52%), однак на 9% зменшилася кількість тих респондентів, які пов'язували досягнення щастя із «сродною» працею (26% проти 35%).

Аби якомога стисліше подати відповіді (понад 200) студентської молоді на важливе для дослідження відкрите питання № 6 «Що для Вас означає «бути щасливим/щасливою»?», згрупуємо їх в кластери за ознакою близьких за змістом тверджень (сміслових одиниць).

Отже, знову найчастіше зустрічаємо відповіді, в яких учасники асоціюють щастя (у варіаціях) з благополуччям рідних і близьких людей, з можливістю бути поряд з ними, але майже у всіх таких відповідях додався істотний складник – умова безпеки для рідних і для себе (загалом близько 30%). Кількість думок про те, що щастям є «мир», «жити», «просто жити – щастя» зростає до показника 15%. Уважаємо доцільним підкреслити, що у відповідях часто фігурує таке написання: «МИР!», «Жити!» або підкреслення учасниками схожих висловлень. На нашу думку, яка ґрунтується на застосуванні герменевтичного підходу до розуміння текстів відповідей, часом розлогих, обидві групи варіантів відповідей можна поєднати, що становитиме майже 45%. Сюди можливо додати також відповіді опитуваних про «щастя в спокої» – 6,75%. У підсумку сумарно маємо близько 52% відповідей, в яких однозначно чи близько за суттю висловлено розуміння щастя як мирного, спокійного життя.

Водночас з'явилася більша кількість осіб, які пов'язують відчуття щастя з прагненням «бути вільним» у сенсі можливості чинити власний вибір, бути «де хочу і як хочу» – 2,8%. Близькими до таких думок вважаємо й ті, що звучать: «Щастя – жити, як хочеться» (2,2%), а також «щастя бути собою» (2,25%). Разом таке розуміння щастя притаманне 7,25% учасників.

У гармонії зі світом як щасливому бутті прагне жити 9,4% (було 14%).

На щастя в сенсі самопізнання і самореалізації сукупно вказали 6,8% (було 8%). Кількість респондентів, для яких щастя асоціюється з коханням, майже не змінилася: 4,5% проти 4%.

Зменшився відсоток тієї молоді, яка щастям вважає мати «кошти на здійснення мрій» – 1,3% проти 2% у попередньому опитуванні.

Уперше 2 учасники наголосили на релігійній компоненті щастя «бути Божою дочкою» – 0,9%.

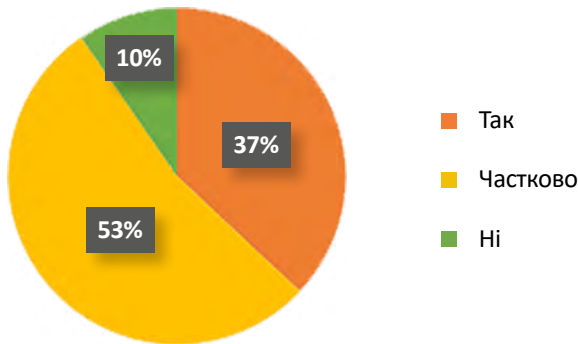
До своєрідних відповідей про щастя відносимо такі: «стан серця, при якому радієш життю, не дивлячись на те, що воно несправедливе і в ньому багато зла»; «Для мене щастя у простоті... у кожному прожитому моменті, щастя надихає і змушує рухатись вперед»; «На даний час цінності змінилися. Життя і здоров'я рідних. Щасливе повернення з перемогою моїх хлопців»; «щастя – баланс бажань та можливостей, знань і умінь, духовного і матеріального...»; «Наразі цінності дуже змінилися, просто коли ти і твої близькі живі, то є вже щастя»; «Я буду насправді щасливим, коли закінчиться війна».

Зауважимо, що питання № 6 задумувалося як контрольне для з'ясування тлумачення поняття «щастя» у концентрованому вигляді – одним словом, одним коротким реченням. Однак у зимовому опитуванні з незрозумілих причин респонденти надали свої висловлювання лише у розгорнутій формі. А от у літньому опитуванні є запланований варіант особистих однослівних, чи дуже коротких висловлювань щодо суті поняття «щастя». Його контент-розгляд дає змогу засвідчити, що слово «ко-

ханья» як щастя зустрічається у 12% відповідей, слова «свобода», «жити вільно» – у 5,4%, «родина»+ «здоров'я» – 23,6%, «мир», «жити», «спокій» – 25,8%, «гармонія» – 10%, «самореалізація» + синонімічні вирази – 9,2%, «задоволення» (як внутрішнє відчуття) – 9%, важко відповісти (або риска) – 5%.

На запитання № 7 «Чи відчуваєте себе щасливим/щасливою?» відповіді розподілилися таким чином:

- 37% – так, щасливі (було 55,8%),
- 53% – частково щасливі (було 42,1%),
- 10% – ні, не щасливі (було 2%).



На додане до анкети на другому етапі опитування питання № 8 «Чи вплинула війна на Ваше розуміння щастя?» одержано такі відповіді:

- 95% учасників однозначно підтвердили, що війна вплинула;
- 1,8% (4 особи) – відповіли, що ні;
- 3,2% (7 осіб) – відповіли, що вплинула частково.

Багато опитаних не обмежилися стислим висловлюванням, як пропонувалося в анкеті, а прокоментували свою відповідь. На жаль переважна більшість тих, хто висловив своє розуміння (13 осіб), не розкрили його, обмежилися такими висловами: «змінилися цінності життя, пріоритети».

Решту відповідей-коментарів згрупуємо за змістом.

8 осіб утвердилися в думці, що треба цінувати «секунди», «миті Життя», бо «невідомо коли воно може обірватися...».

7 учасників наголосили на необхідності цінувати «мирне небо над Україною».

10 осіб переконалися у тлінності матеріального добробуту і важливості «самого життя».

9 осіб вважають щастям, коли всі родичі, близькі живі і здорові та знаходяться разом.

Для ілюстрації внутрішньо-емоційної сили висловлених молодими людьми міркувань наведемо кілька з них без редагування: «Тотальна переоцінка цінностей: я сьогодні прокинувся живим, у мене цілий дім, живі батьки і є їжа, і цього вже достатньо щоб назвати мене щасливим і навіть заздрити. Які б проблеми в житті у мене не з'явилися далі – це вже не Маріуполь чи Буча, тому я повинен бути щасливим»;

«Війна вплинула на моє розуміння щастя. Багато речей, що до цього здавалися надважливими, тепер втратили свою силу і для мене відкрилися нові можливості. Я навчився по-іншому цінувати свій час. Моє розуміння щастя стало більш альтруїстичне»;

«до війни я почувалась абсолютно щасливою людиною»;

«[війна] точно нагадала у чому основна цінність щастя. Я не кажу, що якісь матеріальні речі не роблять мене щасливою. Але я точно все життя пам'ятатиму той момент і ті відчуття, коли ти забуваєш про все на світі, про те, що ще вчора було для тебе важливим, сьогодні вже немає ніякого сенсу. І кожного разу тепер, коли мені щось не подобається, чи я починаю дратуватися, кожного разу я намагаюсь нагадувати собі що насправді є цінним»;

«в такій ситуації [воєнній] я не відчуваю себе захищено, майже всі близькі друзі поїхали за кордон і там залишаються, а це мене дуже засмучує».

Висновки. Насамперед наголосимо, що описане емпіричне вивчення не стільки претендує на високий ступінь вірогідності й однозначності, скільки на актуалізацію питань національної історичної пам'яті та питань вивчення духовного світу української молоді. Систематизовані й узагальнені результати проведеного міждисциплінарного дослідження у форматі двоциклічного (перший цикл – напередодні вторгнення РФ; другий – через чотири місяці, під час військової агресії) міжрегіонального рандомного анкетування студентської молоді України щодо сприйняття Г. Сковороди та його непромінальних філософсько-світоглядних, етичних ідей засвідчили таке.

По-перше, видатний мислитель для понад 70% опитаних є постаттю національної історії, тобто персоніфікованим феноменом національної історичної пам'яті. Водночас близько 20% учасників вважають його взірцем для наслідування, а отже достатньо реальною постаттю, здатною надихати у світоглядних пошуках. Такий висновок підтверджує й часте використання у відповідях респондентів афоризмів, приповідок філософа. На думку українського філософа С. Рика (С. Рик виголосив такі ідеї у доповіді на проведеному всеукраїнському науково-практичному семінарі «Григорій Сковорода – роздуми про особистість» (16 вересня 2022 р.), організованому НАПН України, Університетом Григорія Сковороди в Переяславі, Національним історико-етнографічним заповідником «Переяслав» (дані – Н. Дічек, одного з доповідачів семінару), саме характерна для творів Г. Сковороди афористичність мови забезпечила їм поширення серед українців в усній ретрансляції, а отже сприяла вкоріненню в національному культурно-просвітницькому процесі і його поглядів на смисл життя людини.

По-друге, концептуальні етичні міркування Г. Сковороди про щастя а) сприймаються сучасною молоддю, б) а саме так: ідеї про щастя у самопізнанні – поділяє понад 50%; думки про щастя як виконання відповідної природному хисту роботи – до 28%, а от із поглядами про ницість гонитви за матеріальним благом погоджується лише близько 15–17%, а ще частина коливається і погоджується частково (приблизно до 20%).

Зафіксовані факти свідомості сучасної студентської молоді дають підстави стверджувати непромінальність життєтворчості Г. Сковороди в історії національної культури.

Жодним чином не абсолютизуючи одержані результати, лише зазначимо, що думки славетного філософа своєрідно переломлюються у думках сучасних молодих українців, і їхні міркування можна порівняти із чутливим барометром (за Слюсаревським, 2019, с. 11), що відображає певний стан, певні аспекти духовного світу сучасної молоді.

По-третє, дозволимо собі й ще одну узагальнювальну думку: проведене опитування прихованим чином відіграло, на наш погляд, й корисну дидактичну роль, оскільки інтерактивно привернуло увагу учасників і до світу ідей Г. Сковороди, і до власних етичних імперативів, які є характерним відбитком сучасного життя. Так якщо й не у всіх, то хоча б у деяких учасників активізувався їхній символічний персоналізований світ, сколихнувши розмірковування над пошуками шляху до щастя, над історією національного духу.

Щодо результатів вивчення другої частини об'єкта дослідження, пов'язаної із з'ясуванням особистісної спрямованості думок української студентської молоді про щастя, то можемо виснувати: сучасним молодим українцям і українкам притаманні визнання пріоритетною цінністю «духу родини», «інтровертне» концентрування на внутрішніх переживаннях і відповідне формування уявлень про щастя як благополуччя рідних і близьких; відчуття особистого задоволення; «щастя в спокої»; «щастя = кохання»; «щастя = самопізнання». На прихильників таких детермінант поняття щастя припадає близько 60%.

Принадібно додамо, що згідно із соціологічними опитуваннями Центру Разумкова (2016 р.), ієрархія ідентичностей громадян України – типова для стабільних суспільств, проте проблемна для ще не сформованих націй, які до того ж перебувають у стані війни, як-от Україна. Так, найбільш важливою для громадян України в ієрархії цінностей й понині залишається їхня сім'я, далі йдуть такі показники ідентичності, як фах (професія), стан здоров'я (працездатність). І лише п'яту позицію в ієрархії цінностей посідає ідентифікація себе як громадянина України. Шосту

та сьому позиції посідають ознаки «національність» і «належність до як країни, у якій я живу» (Особливості ідентичності..., 2016).

Серед екстравертних визначників щастя, вказаних молодими респондентами, виділяємо: антропоцентричний паціфізм (життя = цінність) і альтруїзм; прагнення волі.

Про вплив військових дій на теренах України на уявлення молоді про щастя промовляє кількість стверджувальних відповідей – понад 97%.

Що ж до відповідей учасників опитування про відчуття щастя, то істотно зменшився відсоток молоді, яка почувається щасливою з 55,8% (узимку) до 37% (улітку), при цьому зросла кількість нещасливих осіб з 2% до 10%. Напочатку опитування частково щасливими визнавали себе 42,1%, а в другому циклі опитувань – 53%.

Завершимо виклад таким позитивним міркуванням одного з учасників дослідження: «Війна вплинула на моє розуміння щастя. Багато речей, що до цього здавалися надважливими, тепер втратили свою силу і для мене відкрилися нові можливості. Я навчився по-іншому цінувати свій час. Моє розуміння щастя стало більш альтруїстичне».

Використані джерела

- Бекешкіна, І. (2020). Види і типи соціологічних досліджень. *Опитування громадської думки*. <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
- Бекешкіна, І. (2020). Як розуміти дані соціологічних опитувань. Типові помилки інтерпретації. *Опитування громадської думки* <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
- Всесвітній звіт щастя 2021 р. <https://www.radiosvoboda.org/a/ukraine-reytyng-shchastya-2021/31159705.html>
- Дічек, Н. (2022). Людина і смисл її життя у творчості Г. Сковороди. *Український педагогічний журнал*. (3), 116–126. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/616>
- Злобіна, О. (2020). Питання в журналістському інтерв'ю та соціологічному Зміст опитування: спільні помилки – відмінні наслідки. *Опитування громадської думки* <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf>
- Особливості ідентичності громадян України: проблеми та перспективи консолідації суспільства (2016). <http://razumkov.org.ua/upload/Identi-2016.pdf>
- Паніна, Н. В. (2007). Технологія соціологічного дослідження: курс лекцій, 2-ге видання, доповнене. Київ: НАН України, Інститут соціології. Вища школа соціології.
- Паніотто, В. І., Харченко, Н. М. (2017). *Методи опитування*. Київ.
- Піча, В. М. (1999). *Соціологія: загальний курс. Навчальний посібник для студентів вищих закладів освіти України*. Київ: Каравела.
- Римаренко, Ю. (1996). Українська емоційність. *Мала енциклопедія етнодержавознавства*. Київ: Генеза, Довіра. 146–147.
- Сахно, Ю. (2021). Самооцінка щастя населенням України, грудень 2021р. <https://www.google.com/search?q=chrome..69i57.5275j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>
- Сковорода, Г.С. (1973а). Благодарный Еродій. (близько 1787). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 99–118). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973б). Брань архистратига Михаила со Сатаню о сем: легио бить благим. (1783). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 59–84). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973с). Жизнь Григорія Сковороды. *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 439–476). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973д). Книжечка о чтении священнаго писания нареченная Жена Лотова. (1780). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 2, 358–411). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973е). Кольцо. Дружеский разговор о душевном мире (1773–1774). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах*. (Т. 1, 358–411). Наукова думка.

- Сковорода, Г.С. (1973f). Наркісс. Разглагол о том: узнай себе (1769–1771). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 154–200). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973j). Разговор пяти путников о истинном щастіи в жизни [Разговор дружескій о душевном мире] (1770-і). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1., 324–356). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973к). Разговор, называемый алфавит, или букварь мира (1774). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 411–450.). Наукова думка.
- Сковорода, Г.С. (1973л). Симфонія, нареченная Книга Асхань о познаніи самого себе (після 1771 р.). *Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2 томах* (Т. 1, 201–262). Наукова думка.
- Слюсаревський М.М., Гуменюк О.І., Дворник М.С., Черниш Л.П. (2019). Соціальна ситуація в Україні: особливості відображення трансформаційних процесів у громадській думці (2014–2018): довідник. Київ, Талком.
- Соціологічні дослідження в молодіжній роботі (2021). Навчально-методичний посібник для фахівців, які працюють з молоддю. Київ: ДУ «Державний інститут сімейної та молодіжної політики».
- Bryman, Alan, & Burgess, Robert. (2018). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
- Thompson, Karl (2016). *Research Methods in Sociology – An Introduction – ReviseSociology*. <https://revisesociology.com/2016/01/03/research-methods-sociology>.

References

- Bekyeshkina, I. (2020). Vy`dy` i ty`py` sociologichny`x doslidzhen`. Opy`tuvannya gromads`koyi dumky`. <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (in Ukrainian).
- Bekyeshkina, I. (2020). Yak rozumity` dani sociologichny`x opy`tivan`. Ty`povi pomy`lky` interpretaciyi. Opy`tuvannya gromads`koyi dumky` <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (in Ukrainian).
- Vsevitnij zvit shhastya 2021 r. <https://www.radiosvoboda.org/a/ukraina-reyting-shhastya-2021/31159705.html> (in Ukrainian).
- Dichek, N. (2022). Lyudy`na i smy`sl yiyi zhy`ttya u tvorchosti G. Skovorody`. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*. (3), 116–126. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/616> (in Ukrainian).
- Zlobina, O. (2020). Py`tannya v zhurnalists`komu interv`yu ta sociologichnomu Zmist opy`tuvannya: spil`ni pomy`lky` – vidminni naslidky`. Opy`tuvannya gromads`koyi dumky` <https://razumkov.org.ua/uploads/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA.pdf> (in Ukrainian).
- Osobly`vosti identy`chnosti gromadyan Ukrayiny`: problemy` ta perspekty`vy` konsolidaciyi suspil`stva (2016). <http://razumkov.org.ua/upload/Identi-2016.pdf> (in Ukrainian).
- Panina, N. V. (2007). *Texnologiya sociologichnogo doslidzhennya: kurs lekcij, 2-ge vy`dannya, dopovnene*. Ky`yiv: NAN Ukrayiny`, Insty`tut sociologiyi. Vy`shha shkola sociologiyi. (in Ukrainian).
- Paniotto, V. I., Xarchenko, N. M. (2017). *Metody` opy`tuvannya*. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Picha, V. M. (1999). *Sociologiya: zagal`ny`j kurs. Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x zakladiv osvity` Ukrayiny`*. Ky`yiv: Karavela. (in Ukrainian).
- Ry`marenko, Yu. (1996). *Ukrayins`ka emocijnist`*. Mala ency`klopediya etnoderzhavoznavstva. Ky`yiv: Geneza, Dovira. 146–147. (in Ukrainian).
- Saxno, Yu. (2021). Samoocinka shhastya naseleennyam Ukrayiny`, gruden` 2021r. <https://www.google.com/search?q=chrome..69i57.5275j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8> (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973a). Blagodatnyy Erodij. (bly`z`ko 1787). *Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomah* (Т. 2, 99–118). *Naukova dumka*. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973b). Bran` arxy`straty`ga My`xay`la so Satanoyu o sem: lego bit` blagy`m. (1783). *Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomah* (Т. 2, 59–84). *Naukova dumka*. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.C. (1973s). Zhy`zn` Gry`goriya Skovorody. *Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomah* (Т. 2, 439–476). *Naukova dumka*. (in Ukrainian).

- Skovoroda, G.S. (1973d). Kny`zhechka o chteniy` svyashhennago py`sanii narechennaya Zhena Lotova. (1780). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak (T. 2, 358–411). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973e). Kol`czo. Druzhesky`j razgovor o dushevnom my`re (1773–1774). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak. (T. 1, 358–411). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973f). Narkiss. Razglagol o tom: uznaj sebe (1769–1771). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak (T. 1, 154–200). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973j). Razgovor pyaty` putny`kov o y`sty`nnom shhastiy` v zhy`zny` [Razgovor druzheskij o dushevnom my`re] (1770-i). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak (T. 1., 324–356). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973k). Razgovor, nazываемыj alfavy`t, y`ly` bukvar` my`ra (1774). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak (T. 1, 411–450.). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Skovoroda, G.S. (1973l). Sy`mfonia, narechennaya Kny`ga Asxan` o poznaniy` samogo sebe (pislya 1771 r.). Skovoroda G. S. Povne zibrannya tvoriv: U2 tomak (T. 1, 201–262). Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Slyusarevs`ky`j M.M., Gumenyuk O.I., Dvorny`k M.S., Cherny`sh L.P. (2019). Social`na sy`tuaciya v Ukraini: osobly`vosti vidobrazhennya transformacijny`x procesiv u gromads`kij dumci (2014–2018): dovidny`k. Ky`yv, Talkom. (in Ukrainian).
- Sociologichni doslidzhennya v molodizhnij roboti (2021). Navchal`no-metody`chny`j posibny`k dlya faxivciv, yaki pracuyut` z moloddyu. Ky`yv: DU «Derzhavny`j insty`tut simejnoyi ta molodizhnoyi polity`ky`». (in Ukrainian).
- Bryman, Alan, & Bell, Edward. (2018). Social Research Methods. Oxford University Press. (in English).
- Thompson, Karl (2016). Research Methods in Sociology – An Introduction – ReviseSociology. <https://revisesociology.com/2016/01/03/research-methods-sociology>. (in English).

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 Makarenko studies, issues of educational philosophy.

Oksana Kravchenko, Dr. Sc. in Education, Professor, Head of Social and Psychological Education Faculty, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Ukraine

Research interests: the history of Ukrainian education (the second half of the 19th century - the first half of the 20th century); social education; social work, inclusive education in higher education institutions.

THE IDEA OF HUMAN HAPPINESS BY H. SKOVORODA AND CONTEMPORARY UKRAINIAN STUDENTS: CONSONANCE AND DIFFERENCES

Abstract. The article is dedicated to the memory of the outstanding Ukrainian philosopher, writer, teacher Hryhorii Skovoroda (1722–1794). Based on the identification of the philosopher's key ideas about the ways a person can achieve happiness (renunciation of the pursuit of the accumulation of material wealth, the idea of doing the job corresponding to natural abilities as a source of happiness, the idea of self-knowledge as a path to happiness and spiritual development), professor N. Dichek worked out a questionnaire and in collaboration with the educators from the 7 Ukrainian universities conducted a survey of students about their perception of the personality and heritage of H. Skovoroda in the context of the existential problem of understanding happiness, its components and ways to achieve it.

The peculiarity of the student survey was that it was carried out in two stages: before the war aggression against Ukraine (from 01/31/2022 till 02/23/2022), with 198 participants, and after the intensification and expansion of Russian aggression (from 06/17/2022 till 06/26/2022), 228 participants. The first important point: during both «cuts» the respondents were asked to answer the same questions, which ensured the comparability of the results. The second point: in the summer series of the survey, one more open question was added. It concerned the attitude of young people toward the understanding of “happiness” in the extreme living conditions of military operations.

The purpose of the article is divided into two parts: firstly, to describe and summarize the results of an interregional survey of contemporary Ukrainian student youth and, secondly, another – an attempt to identify the priority facts of students' consciousness about the personality and ideas of H. Skovoroda. At the same time, we planned to find out the thoughts of young people about happiness, the impact of a hybrid war on their understanding of "happiness".

It has been established, firstly: more than 70% of the respondents considered H. Skovoroda an outstanding thinker and a figure of the national history, a personified phenomenon of national historical memory. Moreover, about 20% of the participants consider him a role model, which means that he is quite a real figure capable to inspire some of the contemporary youth in worldview searches. This conclusion is also confirmed by the frequent use of his aphorisms in the respondents' answers. Secondly, 97% of students indicated that the war affected their idea of happiness. Thirdly, the conceptual ethical thoughts of H. Skovoroda about human happiness are perceived by today's youth, in such a way: ideas about happiness in self-knowledge are shared by more than 50%; the opinion about happiness in performing the job corresponding to natural abilities is up to 28%, but only about 15–17% agree with the views on the low importance of material wealth, and another part hesitates and partially agrees (up to 20%).

Keywords: Hryhorii Skovoroda, Ukrainian student youth, happiness, job corresponding to natural abilities, self-knowledge, historical memory



Ніна Голуб – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання української мови, підручникотворення, методика навчання мовленнєвих жанрів у шкільному курсі української мови.

✉ olnazir_777@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-3736-9296>

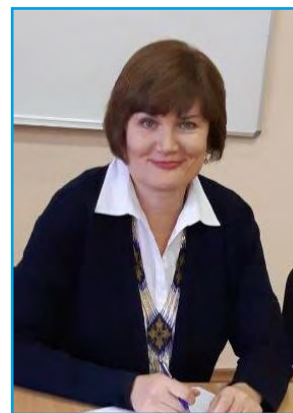
Олена Горошкіна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувачка відділу навчання української мови та літератури, Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання української мови, підручникотворення, компетентнісний потенціал шкільного курсу української мови.

✉ olenagoroshkina@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-0378-888X>



УДК 37.091.3.016:811.161.2

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-148-158>

МЕТОДИ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

Анотація. У статті визначено й схарактеризовано ефективні методи дистанційного навчання української мови в закладах загальної середньої освіти. Визначено орієнтири в доборі методів: учні як суб'єкти освітнього процесу; уміння як результативний складник; форма навчання. Акцентовано на такому поділі методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності. Визначено методи учіння для кожного виду діяльності, зокрема: оргдіяльнісні; методи опрацювання й засвоєння інформації; методи закріплення й творчого застосування знань і вмінь; методи самоконтролю. Схарактеризовано методи навчання, зокрема розповіді та його різновидів; методи спільної діяльності вчителя й учнів – діалогічний, спостереження за мовою, проблемний, ситуаційний, а також метод проєкту.

Ключові слова: метод навчання, метод учіння, прийом, дистанційне навчання української мови.

Постановка проблеми. Динаміка суспільних процесів, економічних і політичних, спричинила кардинальні зміни в царині української освіти, трансформацію всього освітнього простору, усіх механізмів, що забезпечують рух, розвиток і поступ його. Зміщено акценти в бік самостійної підготовки здобувачів освіти. Навчання в українських закладах загальної середньої освіти

впродовж останніх років відбувається дистанційно з різних об'єктивних причин – карантинних заходів у зв'язку з пандемією, російського вторгнення на територію нашої держави й повномасштабної війни. У таких умовах дистанційна форма навчання – це вихід із ситуації, що значно розширює можливості комунікування педагогів і учнів незалежно від місця їхнього перебування, тобто знімає часо-просторові обмеження. Незаперечними перевагами дистанційного навчання, на думку вчених, «є його масовість, доступність, відкритість, інтерактивність, комфортність, оперативність, економічність тощо» (Яценко, Міщенко, 2020, с. 20).

Для забезпечення ефективного масового переходу на цю форму здобування освіти необхідні відповідні методики, алгоритми дій у нових, досі не знаних умовах. Ключовим інструментом усіх методик є метод, суть і функції, якого змінилися. Урахування потребує також той факт, що українська освіта орієнтована на нову модель, відправною точкою й орієнтиром якої є результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення джерел із проблеми дослідження засвідчує, що на необхідності з'ясування можливостей дистанційної освіти в Україні наголошено ще 2000 року, зокрема в «Концепції розвитку дистанційної освіти в Україні», затвердженій Постановою МОН України 20 грудня. У документі йдеться про забезпечення розвитку освіти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в освітній процес новітніх педагогічних технологій і науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти. *Дистанційну освіту* тут визначено як форму навчання, механізм реалізації якої забезпечують відповідні технології дистанційного навчання. *Педагогічні технології дистанційного навчання* автори тлумачать як «технології опосередкованого активного спілкування з використанням телекомунікаційного зв'язку та методології індивідуальної роботи зі структурованим навчальним матеріалом, представленим в електронному вигляді» (Концепція, 2000). Однак масового застосування означеної форми в освітній процес не відбулося.

У зв'язку з пандемією та карантинними заходами, що спричинили введення дистанційного навчання (2020 р.) в усіх регіонах України, а згодом і з воєнними подіями (2022 р.) постала проблема необхідності масового запровадження дистанційної форми навчання в усіх закладах освіти. Документи МОН визначають дистанційне навчання як повноправну форму, що може забезпечити здобуття повної загальної середньої освіти (Щодо організації навчання, 2020).

Про важливість і доцільність застосування дистанційної форми навчання йдеться в працях зарубіжних та українських педагогів (Бикова В., Воротникової І., Корицької Г., Кухаренка В., Кучерук О., Морзе Н., Пейнтера Д., Починкової М., Рибалко О., Семерікова С., Сиротенка Н., Спіріна О., Шанка Р. та ін.).

Ґрунтовні методичні рекомендації з організації дистанційного навчання (за заг. ред. О. Топузова) розроблено в Інституті педагогіки НАПН України. Співробітники оприлюднили аналітико-методичні матеріали, що висвітлюють досвід організації дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти в умовах карантинних обмежень та перспективні напрями його розвитку, розглянули питання реалізації дистанційного навчання як педагогічної технології, проектування освітнього середовища з урахуванням особливостей дистанційного та змішаного навчання, організації дистанційного навчання в початковій школі та закладах середньої освіти II та III ступенів, оцінювання результатів навчання в умовах дистанційної освіти, реалізації сертифікаційного оцінювання здобувачів загальної середньої освіти, організаційно-правових засад реалізації дистанційного навчання, особливостей управлінської діяльності керівника закладу освіти під час дистанційного навчання (Дистанційне навчання, 2021).

Досвід організації дистанційного навчання в київських закладах загальної середньої освіти узагальнили і представили І. Воротникова та Н. Чайковська. Авторки репрезентували нормативну базу, запропонували рекомендації з організації дистанційного навчання для адміністрації шкіл, докладно схарактеризували моделі дистанційного навчання, особливості його за предметами, представили рекомендації з організації самостійної роботи учнів, організації гурткової роботи, оцінювання навчальних досягнень здобувачів освіти в умовах дистанційного навчання (Воротникова, Чайковська, 2020).

Розроблено психологічні засади ефективності дистанційного навчання, що, на думку авторського колективу, сприятиме забезпеченню можливостей здобуття неперервної освіти будь-якого рівня та якості й створенню умов для безперервного саморозвитку кожній людині незалежно від віку, статі, стану здоров'я і матеріального становища, індивідуально-психологічних особливостей тощо (Смульсон, Машбиць і Жалдак, 2012).

Аналіз теорії й практики досліджуваної проблеми дав змогу виявити протиріччя між соціальною необхідністю впровадження в освітній процес дистанційного навчання та прогалинами в науково-теоретичному й прикладному аспектах організації дистанційного навчання української мови. Вивчення проблематики наукових досліджень дає підстави стверджувати, що кількість студій, присвячених організації дистанційного навчання, останнім часом стрімко зростає, водночас досі немає дослідження, у якому було б системно схарактеризовано методи дистанційного навчання української мови. У цьому контексті особливої актуальності набуває добір методів і прийомів навчання української мови та їх адаптування до умов дистанційного навчання.

Мета статті – визначити ефективні методи дистанційного навчання української мови в закладах загальної середньої освіти й схарактеризувати їх.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні використано такі методи: теоретичний аналіз наукової літератури з порушеної проблеми, що дав змогу уточнити сутність базового поняття дослідження «метод навчання», систематизувати й узагальнити навчально-методичні ідеї з проблеми добору методів і прийомів для дистанційного навчання української мови; онлайн-анкетування для вивчення особливостей роботи та основних проблеми в умовах дистанційного навчання; стану готовності вчителів та учнів до дистанційного навчання, особливостей опанування змісту предмета в умовах дистанційного навчання; узагальнення педагогічного досвіду вчителів-предметників, що сприяло виокремленню й обґрунтуванню низки методів і прийомів дистанційного навчання української мови.

Дистанційна форма навчання спирається на загальні закономірності, загальнодидактичні, лінгводидактичні та специфічні принципи навчання. Методики дистанційного навчання зараз перебувають лише в стадії розроблення, тож на часі наукове обґрунтування теоретичних засад і водночас вивчення й узагальнення педагогічного досвіду з метою визначення чітких орієнтирів для вчителів-словесників.

У результаті онлайн-анкетування, яке провели співробітниця відділу навчання української мови та літератури Інституту педагогіки НАПН України у травні 2020 року, було з'ясовано, що до переваг дистанційного навчання вчителі відносять можливість виконувати завдання у зручний для учнів час (30,9%), можливість застосовувати допоміжні джерела (29,4%), збільшення питомої ваги самостійної роботи (27,9%), необмеженість часу для виконання завдань (11,8%).

Найбільше труднощів у вчителів виникає в процесі організації самостійної діяльності учнів (67,6%), під час проведення уроків із синхронним застосуванням різних засобів зв'язку (58,8%), у процесі перевірки рівня здобутих учнями знань (42,6%) а також визначення особливостей оцінювання та контролю (36,8%).

Результати анкетування дають підстави зробити висновок про необхідність пошуку шляхів організації самостійної індивідуальної й командної роботи учнів.

В умовах, що склалися в Україні, вивчення державної мови відбувається в різний спосіб, залежно від регіону. Реально ж переважає комбінований варіант: дистанційна+мережева+сімейна, що спричинено різними причинами, зокрема й неготовністю закладів і батьків до повноцінної дистанційної освіти.

Запорукою ефективності дистанційного навчання є методично правильний добір методів і прийомів, що забезпечують взаємодію суб'єктів освітнього процесу, ураховуючи спосіб комунікування їх, забезпечуючи індивідуалізацію навчання, формування предметної і ключових компетентностей учнів.

Учителі української мови та літератури під час анкетування зазначили, що на вибір методів дистанційного навчання найбільше вплинули такі чинники: рівень обізнаності з методами

й засобами організації дистанційного навчання (48,5%), мета й завдання навчального предмета (29,4%), технічні можливості (22,1%).

У березні 2021 року було проведено ще одне онлайн-опитування вчителів-словесників, присвячене застосуванню методів навчання української мови. На запитання – «Якою класифікацією ви керуєтеся під час вибору методів навчання?» – більшість респондентів (55,6%) відповіли, що використовують класифікацію за способом пізнавальної діяльності (пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, репродуктивний, проблемного викладу, дослідницький методи); 23,1% – проблемний, показово-рецептивний, інформаційно-рецептивний, стимулювально-пошуковий, спонукально-пошуковий, спонукально-репродуктивний; 17,6% респондентів застосовують усний виклад, бесіду, спостереження учнів над мовою, роботу з підручником, метод вправ.

Учителі проранжували методи навчання української мови за ефективністю таким чином: 82,4% респондентів надають перевагу практичним методам, 9,3% – наочним, 8,3% – словесним.

З-поміж методів, які вчителі найчастіше застосовують на уроках української мови названо такі: практичний метод, бесіда, проблемно-пошуковий, частково-пошуковий, пояснювально-ілюстративний, проблемний (проблемного викладу, проблемне навчання), метод вправ (вправи), інфомедійний, дослідницький, карта мислення (карта пам'яті), біоадекватний, метод проєктів, інтерактивні, методи критичного мислення тощо.

Як бачимо, окремі методи мають варіанти номінації: проблемний – проблемного викладу – проблемне навчання; метод вправ – вправи; карта мислення – карта пам'яті, що актуалізує проблему термінологічної точності. До того ж усі названі вчителями методи насправді є не методами, а прийомами, а то й засобами (карта мислення/карта пам'яті, хмара слів/хмара тегів тощо).

Оскільки досягнення мети навчання предмета значною мірою забезпечують зміст, методи навчання, то закономірно, що зміна мети спонукала до перегляду змісту, це виявлено в розробленні нових модельних програм, а також до переосмислення функцій, ролі, структури методів у компетентнісній площині. За допомогою методів учні мають не тільки здобути знання, а й набутти соціального та комунікативного досвіду, сформувані систему цінностей, визначених у державних документах, а на підставі їх сформувані систему ставлень.

Розмитість уявлення про метод породжує різномислення його суті, структури. Ключовою категорією багатьох наук вважають метод, що є водночас твірною базою для терміна «методика», в основі якого неодмінно має бути «сукупність методів».

На важливості методу наголошував С. Гончаренко: «Метод дисциплінує пошук істини, заощаджує сили і час (якщо він правильний), дає можливість рухатися до мети найкоротшим шляхом. Справжній метод не лише слугує своєрідним компасом, за яким суб'єкт пізнання і дії прокладає свій шлях, а й допомагає уникнути помилок» (Гончаренко, 2008 с. 487). З огляду на актуальність його в усі часи вважаємо за доцільне привернути увагу до суті терміна в нових умовах функціонування української освіти.

Попри те, що сучасна дидактика вивіщує в освітньому процесі діяльність учня, однією з сутнісних ознак називає суб'єкт-суб'єктне співробітництво учителя й учнів, підручники й посібники, за якими студенти, майбутні вчителі-словесники, вивчають методіку навчання української мови в закладах загальної середньої освіти, згадують про метод як систему «послідовних дій учителя, яка організовує пізнавальну і практичну діяльність учнів» (Методика, 2004, с. 31).

У лінгводидактиці розроблено, експериментально перевірено методи засвоєння навчальної інформації, що закріплено у відповідних класифікаціях за джерелами знань, способом взаємодії суб'єктів освітнього процесу. У компетентнісній парадигмі навчання цього недостатньо.

Загальновідомо, що метод є сукупністю низки прийомів, реалізація яких забезпечує мотивацію учнів, цілевизначення, рефлексію; формування ціннісних орієнтацій, загальнонавчальних умінь і навичок; розвиток психічних процесів: сприймання, мислення, пам'яті, уваги, уяви; активізацію пізнавальної діяльності тощо. З цього випливає, що метод є конструктом, спрямованим на організацію певного виду діяльності – дослідницької, творчої, проєктної, колективної, групової, парної, індивідуальної. Для кожного виду діяльності добирають низку відповідних методів і прийомів.

Ключове слово сучасної моделі розбудови освітнього процесу – результат.

Зусилля кожного навчального предмета спрямовані на ключовий результативний компонент мети освіти, задекларований у Законі України «Про освіту», – всебічний розвиток дитини. Усі вміння, що конкретизують результативний компонент модельної програми з української мови (Українська мова, 2021), сукупно забезпечують розвиток здобувачів освіти.

Чинний Державний стандарт загальної середньої освіти пропонує перелік чотирьох груп базових знань для мовно-літературної освітньої галузі (Додаток І, с. 10), а саме: з інформації, комунікації, тексту і мовних засобів. Відповідно засобом цієї теорії формуємо чотири блоки базових умінь.

Отже, першим орієнтиром у доборі методів, звісно, є *учні як суб'єкти* освітнього процесу, а точніше – нове покоління учнів, «найстрімкіше покоління з усіх, з якими нам до сьогодні довелося працювати», за визначенням дослідників (Вітт; Берд, 2022, с. 19).

Другий орієнтир – це *вміння як результативний складник*.

І третій – *форма навчання*. В умовах воєнного часу значна частина школярів навчається індивідуально, інша частина – дистанційно під контролем учителя, а хтось, з огляду на умови, комбінує всі доступні форми. За визначенням психологів, на продуктивність індивідуального навчання (самонавчання) впливає активність учня, здатність організувати себе на освітню діяльність, активність, тісне співробітництво з іншими суб'єктами освітнього процесу, знання методів учіння й навчання і вміння застосовувати їх. Доцільно зосередити увагу на такий поділ методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

I. Для процесу учіння важливі такі групи методів:

1. Оргдіяльнісні: цілевизначення, планування (дорожня карта уроку чи самонавчання), таймерування (унікання всього, що відволікає; установа таймера на 25 хв., зосередження на завданні); рефлексія.

2. Методи опрацювання й засвоєння інформації: *читання* (візуальне сканування тексту; вдумливе читання; вибіркоче читання); *дослідницький* (прогнозування, узагальнення, власне формулювання правил, понять; висновки); *асоціативний* (співвіднесення інформації за схожістю з відомими предметами, явищами, формами, знаками); *візуалізація інформації* (створення образів, що презентують поняття; уявне ілюстрування; складання колажів); *конструювання* (перетворення текстової інформації в малюнок, схему, таблицю); *моделювання* (створення моделі, ланцюжка, у якому вивчуване явище, поняття посідає відведене йому місце); *пояснення* (пояснення вивченого члена своєї родини, друзям); *мнемонічний* (складання карт пам'яті, хмар слів; визначення ключових слів; активне пригадування).

3. Методи закріплення й творчого застосування знань і умінь: метод вправ, метод проекту.

4. Методи самоконтролю: *емоційний* (відчуття задоволення / невдоволення), *пізнавальний* (тести, відповіді на запитання для самоконтролю), *творчий* (пошуки способів і ситуацій застосування здобутих знань, набутих умінь і навичок), *діалогічний* (складання запитань для уявного діалогу за вивченою темою).

II. Актуальними для процесу навчання вважаємо такі методи:

1. Розповідь (слово вчителя).

Відповідно до цільової настанови виокремлюємо кілька його різновидів: *пояснення* – інформаційне висловлення вчителя, мета якого полягає в розкритті мовного факту, явища, правила чи способу дії й забезпеченні засвоєння цієї інформації учнями. У процесі дистанційного навчання вчителі особливу увагу етапу пояснення нового матеріалу. Відомо, що існує зв'язок між комунікативними особливостями мовлення вчителя й ступенем засвоєння знань учнями. Пояснення і засвоєння – взаємопов'язані процеси, в основі яких лежать два види діяльності – діяльність вчителя й діяльність учня. Їхню нерозривну єдність і повинен урахувувати вчитель, будуючи спілкування як процес розв'язання низки пізнавальних завдань. Це потребує ретельної підготовки, передбачає зв'язок нового матеріалу з уже вивченим. *Рекомендація й інструкція* – різновиди пояснення вчителя, мета якого полягає в тому, щоб спрямувати дії учнів. Ці різновиди активно

застосовують у процесі дистанційного навчання. Форма рекомендації дає учневі змогу самостійно обрати способи, прийоми виконання завдань; інструкція – це пояснення того, як і в якій послідовності необхідно виконувати завдання. Оскільки учням під час дистанційного навчання учням доводиться самостійно виконувати значну кількість завдань, вчитель має давати рекомендації й пояснення максимально чітко й точно. Особливу роль під час дистанційного навчання відіграє *слово впливу*, мета якого вплинути на почуття й емоції дітей, підтримати їх, надихнути, створити позитивну атмосферу в класі.

Однак не варто зловживати цим методом. Як пише Барбара Оклі, «підходи до навчання, за яких центральною фігурою є вчитель, який нібито має відповіді на всі запитання, часом можуть виховувати в учнів почуття безпорадності... Надзвичайно ефективними є підходи орієнтовані на учнів, коли їх заохочують навчатися одне в одного, коли учень сам для себе має бути джерелом мотивації» (Оклі, 2020, с. 196). Останнім часом традиційний метод розповіді збагатили новими прийомами, як-от: виявлення проблеми, формулювання уточнювальних запитань, висловлення припущень за змістом почутого, виокремлення ключових слів, складання плану почутого, вибіркового переказу, аналізу почутої інформації, інтерпретування її, моделювання ситуацій на основі почутого, визначення достовірності інформації, її аналіз, рефлексія логіки викладу тощо.

Сьогодні педагоги активно залучають до розповіді дітей, пропонуючи їм скласти розповідь за планом чи опорними словами, продовжити за запропонованим початком тощо, називаючи цей метод сторителінгом. У попередній публікації ми вже писали про недоцільність такого найменування: «Те, що називають пасивним сторителінгом, по суті є методом розповіді, активний сторителінг – то методика навчання розповіді учнів» (Голуб, Горошкіна, 2021).

Обмежена кількість методів цієї групи зумовлена особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу.

III. Методи спільної діяльності вчителя й учнів:

1. Діалогічний (види: бесіда, діалогування, дискусія; прийоми: формулювання запитань, прогнозування, зіставлення, порівняння, узагальнення).

Цей метод ефективний, оскільки сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів, забезпечення зв'язку під час вивчення навчального матеріалу з їхнім досвідом, попередніми знаннями вчителі активно послуговуються методом бесіди для уточнення почутої інформації. Зазначимо, що бесіда може відбуватися й між учнями. У цьому випадку можна говорити про метод діалогічної взаємодії, використовуючи який педагог лише спрямовує її перебіг. Важливо орієнтувати учнів на точне, чітке, коректне формулювання запитань, щоб уникати однозначних відповідей на них. Під час дистанційного навчання особливої актуальності набуває організація роботи в чаті.

2. Спостереження за мовою (прийоми: розпізнавання; виділення головного й другорядного; виокремлення споріднених явищ; добір і порівняння мовних явищ за певною ознакою або низкою ознак, а також за тим, як змінюються форми слів, словосполучень, конструкції речень під час зміни мети або змісту висловлення; виявлення мовної проблеми, аналіз її; припущення тощо).

Цей метод розвиває допитливість учнів, привчає їх бути уважними до слова, розпізнавати ті чи ті мовні явища, стимулює пізнавальну активність.

3. Проблемний (прийоми: виявлення проблеми; формулювання її; аналіз; визначення складників; пошук способів розв'язання; висновки).

Використання проблемного методу уможливорює фокусування уваги учнів на важливих проблемах, активізує їхню пізнавальну діяльність, сприяє розвиткові вмінь шукати шляхи розв'язання тієї чи тієї проблеми.

4. Ситуаційний метод (прийоми: виявлення проблеми; формулювання її; аналіз проблеми; аналіз мотивів; аналіз мовних засобів; ціннісний аналіз; формулювання суті і причин проблеми; виділення складників проблеми; оцінювання ситуації; аналіз і коригування змістового чи мовно-

го компонента; формулювання пропозицій; прогнозування; добір і компоновання мовленнєвих жанрів; моделювання власного варіанту ситуації; формулювання рекомендацій; рефлексія).

Навчальні можливості ситуаційного методу, за визначенням Ю. Сурміна, полягають у тому, що це «метод аналітичної діяльності, спрямований на поглиблене розуміння реальних практичних ситуацій, що виникають у житті» (Сурмін, 2005, с. 190). Учений виділяє базові поняття, що визначають особливість методу, а саме: «навчальна ситуація», «аналіз ситуації», «моделювання ситуації». Отже, в основі методу має бути конкретна ситуація із такими характеристиками:

- містить у собі проблему (суперечливість);
- проблема, покладена в основу, актуальна, близька і зрозуміла учням;
- передбачає варіативність розв'язання проблеми;
- допускає можливість втручання у неї іншої людини, що має на меті зміну стану з небажаного на бажаний.

Детальному аналізу цього методу присвячено окрему статтю (Голуб, 2013, № 7).

5. Метод проєктів (прийоми: визначення проблеми, цілевизначення, мотивування, припущення, уточнення, конкретизування, планування, групування, регулювання, аналіз, зіставлення, порівняння; узагальнення, формулювання запитань, прогнозування, налагодження (виявлення) причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків та ін.).

Суть методу вбачають у стимулюванні інтересу до навчання через організацію самостійної пізнавальної діяльності учнів, розвитку творчості, пізнавальної активності, самостійності, побудови індивідуальних маршрутів учнів.

Згідно з висновками дослідників, перевагами методу є найменші затрати ресурсів у процесі створення максимально наближеного до реального середовища для формування компетентностей; сприяння навчанню учнів користуватися здобутими знаннями для розв'язання пізнавальних і практичних завдань; розвиток дослідницьких умінь, системного мислення; стимулювання інтересу учнів до конкретних проблем, що передбачають певні знання, необхідні для розв'язання їх; сприяння розвиткові рефлексорного (за Дж. Дьюї) або критичного мислення; формування впевненості, що базується на аргументованих міркуваннях.

Актуальність методу проєктів визначає спроможність «формувати важливі вміння, що є складниками багатьох ключових компетентностей, а саме: рефлексійні, пошукові (дослідницькі), уміння й навички працювати в колективі, комунікативні, презентаційні» (Голуб, 2013, № 8, с. 12). Метод проєктів спроможний забезпечити формування базових умінь, передбачених Державним стандартом загальної середньої освіти, оскільки спрямований на стимулювання ініціативності, цілеспрямованості, самостійності учнів у процесі планування, організації, контролю власної навчально-пізнавальної діяльності, у результаті якої вони створюють певний продукт – презентацію, колаж, фонохрестоматію тощо.

3-поміж орієнтирів для оцінювання Держстандарт визначає, зокрема, такий: «за мотивами прочитаного створює власний медійний продукт (мультфільми, театральні сценки, відеоролики, блоги тощо)» (Державний стандарт, 2020, с. 54).

Під час вивчення фонетики в 5 класі учні можуть самостійно дібрати скоромовки для вдосконалення вимови різних звуків, записати їх на диктофон, зібрати разом. Таким чином вони створюють фонохрестоматію скоромовок. Під час вивчення паронімів учні, поділившись у пари чи групи, можуть створити колажі (плакати), малюнки, у яких будуть подані значення відповідних слів, що є паронімами в українській мові. Створення такого продукту спрямоване на роботу з відповідними лексикографічними виданнями; ілюструючи те чи те слово, учні спираються на асоціативне мислення, графічні образи допомагають їм краще запам'ятати значення слів, щоб уникати в мовленні помилок слововживання. Цікавим проєктом є «Хрестоматія лінгвістичних мініатюр», основу якої становлять невеликі за обсягом тексти, що образно й емоційно характеризують мовні явища. Цінність проєктів полягає в тому, що під час підготовки й презентування їх учні привчаються працювати в команді, у них формується почуття відповідальності за результати спільної діяльності.

Для формування базових умінь третьої групи, що передбачають висловлення думок, почуттів і ставлень, письмову взаємодію з іншими; взаємодію в цифровому просторі, дотримання норм літературної мови, найбільш ефективними вважаємо діалогічні методи, метод вправ, складниками яких є компетентісно орієнтовані завдання, тобто змодельовані дидактичні конструкції, метою яких є формування ключових компетентностей учнів. Відповідно є потреба залучати прийоми логіки: аналіз, синтез, узагальнення, систематизацію, диференціацію, увідповіднення, редагування тощо, адже учень має вміти «аналізувати зміст написаного з погляду цілісності та повноти викладу», «коригувати текст на основі проведеного аналізу», «виокремлювати та розрізняти мовні одиниці кожного з рівнів тощо» (Державний стандарт, 2020, с. 57–58). Важливо, щоб завдання мали життєво практичний зміст, тоді учні бачать шлях застосування здобутих знань. Цьому сприяє застосування текстового матеріалу. Мовний матеріал учні засвоюють як інструмент думки, адже комунікативний зміст формується у процесі мовленнєво-мисленнєвої діяльності. Сприятливою для цих процесів є робота з текстом і різні варіанти роботи з проблемою.

Значна частина вправ і завдань розроблена на спеціальних ресурсах, зокрема LearningAPPS, Classtime тощо, застосування яких уможливило швидку перевірку й оперативне отримання учнями результатів виконання. Це особливо актуально під час дистанційного навчання, адже учень одразу може побачити свої досягнення й упущення, попрацювати над усуненням прогалин.

Такі ж методи і прийоми будуть ефективними й під час досягнення четвертої групи результатів – дослідження індивідуального мовлення, використання мови для власної мовної творчості, спостереження за мовними й літературними явищами, аналіз їх.

Звичайно, важко провести межу між методами для досягнення того чи того результату. Важливими вважаємо висновки науковців і практиків про те, що найбільший особистісно-розвивальний ефект під час компетентісно орієнтованого навчання мають пізнавальні завдання, проблемні ситуації, світоглядні парадокси, ситуації подолання буденності, дидактичні ігри, завдання з життєво практичним змістом, висування припущень, рефлексія логіки викладу, конструювання прикладів тощо. З огляду на сказане, сучасна методика має орієнтувати вчителя насамперед на практичні методи, а саме: діалогічний, дослідницький, метод проектів, ситуаційний, вправи та ін.

В умовах компетентісно орієнтованого дистанційного навчання української мови критеріями добору методів і прийомів вважаємо їхній компетентісний потенціал, що забезпечує формування в учнів низки ключових компетентностей; комунікативний потенціал, тобто можливості методу чи прийому в розширенні комунікативного простору, залучення учнів до спілкування; психологічний потенціал, під яким розуміємо роль методу чи прийому в наданні учням і ученицям психологічної підтримки, можливості методу (прийому) в орієнтуванні здобувачів освіти на самостійність, творчий пошук для досягнення результатів навчання; інтерактивність, що в умовах дистанційного навчання передбачає взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу. Акцентуємо, що особливу роль відіграє методично доцільне комбінування різноманітних прийомів для досягнення поставленої мети.

6. Робота з підручником / робота з навчальною інформацією

У системі методів навчання української мови особливу роль завжди відводили роботі з підручником, що було цілком логічним з огляду на те, що впродовж тривалого часу саме підручник був основним джерелом інформації для учнів. Однак сьогодні «підручник втратив монополію на інформацію, тож доцільно говорити про роботу з навчальною інформацією, яка може бути вміщеною і в підручнику, довідкових, лексикографічних виданнях, і на різноманітних електронних носіях. Більш логічно вважаємо назву «метод роботи з навчальною інформацією» (Горошкіна, 2021).

Останнім часом традиційний метод роботи з підручником збагачено новими прийомами, спрямованими на формування компетентного мовця.

Ефективними вважаємо прийоми ранжування інформації, виписування ключових слів, словосполучень, цитат, укладання різноманітних словників («Слово дня», «Мовознавчі поняття», «Жменька слів для доброго настрою» тощо), формулювання запитань за матеріалами підручника

(теоретичними відомостями, тексту вправи). Учні можуть формулювати запитання індивідуально, парами, групами.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

У межах статті важко висвітлити докладно всі аспекти порушеної проблеми. Ми свідомі того, що важко створити універсальну класифікацію методів дистанційного навчання української мови, спроможних розв'язувати завдання компетентісно орієнтованої освіти, забезпечувати суб'єктність учасників освітнього процесу й орієнтувати на нові результати, визначені державними документами.

У цьому контексті вважаємо, що доцільно зосередити увагу на такий поділ методів: методи вчителя (методи навчання), методи учня (методи учіння) і методи їхньої спільної діяльності.

Для процесу учіння важливі такі групи методів: оргдіяльнісні, опрацювання й засвоєння інформації, закріплення й творчого застосування знань і вмінь, самоконтролю. Актуальними для процесу навчання вважаємо всі різновиди методу розповіді, що зумовлено особливостями суб'єкт-суб'єктного навчання, згідно з яким учитель втрачає ключові позиції, урівнюючись у правах і обов'язках з учнями, тому більшість методів розподілено між самонавчанням учня і спільною діяльністю суб'єктів освітнього процесу. До методів спільної діяльності вчителя й учнів відносимо діалогічний, спостереження за мовою, проблемний, ситуаційний, метод проєктів, метод роботи з підручником/ роботи з навчальною інформацією.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у паспортуванні згаданих вище методів, щоб наочно показати компетентнісний потенціал кожного, механізм дії та продуктивність.

Використані джерела

- Вітт, І., Берд, Д. (2022). Покоління Z. Як бренди формують довіру. Пер. з англ. А. О. Климовської. Харків: Віват.
- Голуб, Н. (2013). Метод проєктів на уроці української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 8, 15–19.
- Голуб, Н. (2013). Ситуаційний метод на уроках української мови в школі. *Українська мова і література в школі*. 7, 18–23.
- Голуб, Н., Горошкіна, О. (2021). Сторителінг на уроках української мови: до проблеми дидактичної номінації. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету ім. Олександра Довженка*. 3 (47), 97–103.
- Голуб, Н.Б., Горошкіна, О.М. (2021). Українська мова: Модельна навчальна програма. 5–6 класи для закладів загальної середньої освіти. https://drive.google.com/file/d/1ngp-IBriUmeHFzZn-7QxjTU14_c9BRE0/view
- Гончаренко, С.У. (2008). Метод. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком.
- Горошкіна, О.М. (2021). Робота з підручником як метод навчання української мови *Проблеми сучасного підручника: збірник тез Міжнародної науково-практичної інтернет конференції (електронне наукове видання)*, 20–21 травня 2021 р. Київ: Педагогічна думка. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725620>
- Державний стандарт базової середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30 вересня 2020 р. № 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>.
- Воротникова, І. П., Чайковська, Н. В. (2020) Дистанційне навчання: виклики, результати та перспективи. <https://ippp.kubg.edu.ua/content/18970>.
- Концепція дистанційної освіти в Україні. (2019). <http://uuite.kpi.ua/2019/06/03/1598/>.
- Лист МОН України № 1/9–609 від 2 листопада 2020 року. Щодо організації дистанційного навчання. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya>.
- Оклі, Б. (2020) Навчитися вчитися. Як запустити свій мозок на повну. Пер. з англ. А. Замоцний. 3-тє вид. Київ: Наш формат.
- Пентилюк, М. (ред.). (2004). Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах. Підручник для студентів-філологів. Київ: Ленвіт.
- Сидоренко, О., Чуба, В. (упоряд.). (2001). Ситуаційна методика навчання: теорія і практика. Київ: Центр інновацій та розвитку.

- Смұльсон, М.Л. (ред.). (2012). Дистанційне навчання: психологічні засади: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Сурмін, Ю.П. (2005) Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: монографія. Київ: МАУП.
- Топузов, О.М. (ред.). (2021). Дистанційне навчання в умовах карантину: досвід та перспективи. Аналітико-методичні матеріали. Київ: Педагогічна думка. <https://undip.org.ua/library/dystantsiynе-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy>
- Яценко, Т., Міщенко, О. (2020) Шкільне дистанційне навчання літератури: від можливості до необхідності. Українська мова і література в школі. 4, 20–29.

References

- Vitt, G., Berd, D. (2022). Pokolinnya Z. Yak brendy` formuyut` doviru. Per. z angl. A. O. Kly`movs`koyi. Xarkiv: Vivat. (in Ukrainian).
- Golub, N. (2013). Metod proyektiv na uroci ukrayins`koyi movy` v shkoli. Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. 8, 15–19. (in Ukrainian).
- Golub, N. (2013). Sy`tuacijny`j metod na urokax ukrayins`koyi movy` v shkoli. Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. 7, 18–23. (in Ukrainian).
- Golub, N., Goroshkina, O. (2021). Story`teling na urokax ukrayins`koyi movy`: do problemy` dy`dakty`chnoyi nominaciyi. Visny`k Gluxivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo univerty`tetu im. Oleksandra Dovzhenka. 3 (47), 97–103. (in Ukrainian).
- Golub, N.B., Goroshkina, O.M. (2021). Ukrayins`ka mova: Model`na navchal`na programa. 5–6 klasy` dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. https://drive.google.com/file/d/1ngp-1BriUmeHFzzN-7QxjTU14_c9BRE0/view (in Ukrainian).
- Goncharenko, S.U. (2008). Metod. Ency`klopediya osvity`. Ky`yiv: Yurinkom. (in Ukrainian).
- Goroshkina, O.M. (2021). Robota z pidruchny`kom yak metod navchannya ukrayins`koyi movy` Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: zbirny`k tez Mizhnarodnoyi naukovо-prakty`chnoyi internet konferenciyi (elektronne naukovе vy`dannya), 20–21 travnya 2021 r. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. <http://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725620> (in Ukrainian).
- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`: Postanova Kabinetu Ministriv` Ukrayiny` vid 30 veresnya 2020 r. # 898. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#n16>. (in Ukrainian).
- Vorotny`kova, I. P., Chajkovs`ka, N. V. (2020) Dy`stancijne navchannya: vy`kly`ky`, rezul`taty` ta perspekty`vy`. <https://ippo.kubg.edu.ua/content/18970>. (in Ukrainian).
- Koncepciya dy`stancijnoyi osvity` v Ukrayini. (2019). <http://uiite.kpi.ua/2019/06/03/1598/>. (in Ukrainian).
- Ly`st MON Ukrayiny` № 1/9–609 vid 2 ly`stopada 2020 roku. Shhodo organizaciyi dy`stancijnogo navchannya. <https://mon.gov.ua/ua/npa/shhodo-organizaciyi-distancijnogo-navchannya>. (in Ukrainian).
- Okli, B. (2020) Navchy`ty`sya vchy`ty`sya. Yak zapusty`ty` svij mozok na povnu. Per. z angl. A. Zamoczny`j. 3-tye vy`d. Ky`yiv: Nash format. (in Ukrainian).
- Penty`lyuk, M. (red.). (2004). Metody`ka navchannya ridnoyi movy` v serednix navchal`ny`x zakladax. Pidruchny`k dlya studentiv-filogiv. Ky`yiv: Lenvit. (in Ukrainian).
- Sy`dorenko, O., Chuba, V. (uporyad.). (2001). Sy`tuacijna metody`ka navchannya: teoriya i prakty`ka. Ky`yiv: Centr innovacij ta rozvy`tku. (in Ukrainian).
- Smul`son, M.L. (red.). (2012). Dy`stancijne navchannya: psy`xologichni zasady`: monografiya. Kirovograd: Imeks-LTD. (in Ukrainian).
- Surmin, Yu.P. (2005) Metod analizu sy`tuacij (case study) ta jogo navchal`ni mozhly`vosti. Globalizaciya i Bolons`ky`j proces: problemy` i tehnologiyi: monografiya. Ky`yiv: MAUP. (in Ukrainian).
- Topuzov, O.M. (red.). (2021). Dy`stancijne navchannya v umovax karanty`nu: dosvid ta perspekty`vy`. Analit`ko-metody`chni materialy`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. <https://undip.org.ua/library/dystantsiynе-navchannia-v-umovakh-karantynu-dosvid-ta-perspektyvy> (in Ukrainian).
- Yacenko, T., Mishhenko, O. (2020) Shkil`ne dy`stancijne navchannya literatury`: vid mozhly`vosti do neobxidnosti. Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli. 4, 20–29. (in Ukrainian).

Nina Holub, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Chief Researcher of the Department of Teaching Ukrainian Language and Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Research interests: *methods of teaching the Ukrainian language, textbook creation, methods of teaching speech genres in the school course of the Ukrainian language.*

Olena Goroshkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Ukrainian Language and Literature, Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine

Research interests: *methods of teaching the Ukrainian language, textbook creation, competence potential of the school course of the Ukrainian language.*

METHODS OF DISTANCE LEARNING OF THE UKRAINIAN LANGUAGE

Abstract. The article defines and characterizes effective methods of distance learning of the Ukrainian language in institutions of general secondary education. Guidelines for the selection of methods are defined: students as subjects of the educational process; skill as a productive component; form of education. Emphasis is placed on the following division of methods: the teacher's methods (teaching methods), the student's methods (learning methods) and the methods of their joint activity.

Learning methods are defined for each type of activity, in particular: 1) organizational: goal setting, planning (road map of a lesson or self-study), timing (avoiding anything that distracts; setting a timer, focusing on the task); reflection; 2) methods of information processing and assimilation: reading (visual scanning of the text; thoughtful reading; selective reading); research (forecasting, generalization, actual formulation of rules, concepts; conclusions); associative (correlation of information by similarity with known objects, phenomena, forms, signs); visualization of information (creating images that present concepts; imaginative illustration; making collages); construction (transformation of text information into a picture, diagram, table); modeling (creation of a model, a chain in which the studied phenomenon, concept occupies its assigned place); explanation (explaining what has been learned to family members, friends); mnemonic (making memory maps, word clouds; identifying key words; active recall); 3) methods of consolidation and creative application of knowledge and skills: exercise method, project method; 4) methods of self-control: emotional (sense of satisfaction/dissatisfaction), cognitive (tests, answers to questions for self-control), creative (searching for ways and situations of application of acquired knowledge, acquired abilities and skills), dialogic (composing questions for an imaginary dialogue based on the learned topic).

Teaching methods are characterized, in particular stories and their varieties; methods of joint activity of the teacher and students – dialogic, language observation, problem-based, situational, as well as the project method.

Keywords: learning method, teaching method, reception, distance learning of the Ukrainian language.



Сергій Рудишин – доктор педагогічних наук, кандидат біологічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія і методика навчання біології; екологічна освіта; освіта для сталого розвитку.

✉ rud-sd@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4483-9209>

Олена Луценко –

кандидат біологічних наук, старший викладач кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Коло наукових інтересів: методика викладання медико-біологічних дисциплін та природознавства; підготовка вчителя-реабілітолога у закладах освіти.

✉ olena85lutsenko@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-3705-8743>



Алла Кмець – асистент кафедри теорії і методики викладання природничих дисциплін, завідувачка кабінету біології та методики її викладання Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Коло наукових інтересів: інноваційні технології викладання біології та природознавства в школі, наступність та безперервність біологічної освіти.

✉ khr.kmec@gmail.com

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-2717-3820>

Віталій Коненко –

аспірант Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка, м. Глухів, Україна.

Коло наукових інтересів: методика навчання біології в закладах загальної середньої освіти, підготовка майбутніх вчителів біології, основ здоров'я та природознавства до навчально-дослідницької діяльності.

✉ konenko_vs@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0003-4245-2104>



УДК 378.011.3–051:57+(043.3)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-159-174>

НАВЧАЛЬНО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: РОЛЬ СУЧАСНОГО КАБІНЕТУ БІОЛОГІЇ

Анотація. У статті визначено значущість навчально-дослідницької діяльності майбутніх учителів біології в теорії та практиці їх професійної підготовки; наведено конкретні приклади такої діяльності. Показана роль і можливості кабінету біології Нової української школи. Подано опис диференційованих за змістом завдань, які сприяють формуванню навчально-дослідницьких навичок у процесі виконання лабораторних робіт з зоології. Показані можливості інтеграції сучасних педагогічних технологій з інформаційно комунікаційними шляхом створення веб-квестів з детальним покроковим описом процесу виконання всіх завдань.

Ключові слова: майбутні вчителі біології, навчально-дослідницька діяльність, кабінет біології та методики її навчання, Нова українська школа

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Актуальність проблеми якісної підготовки майбутніх учителів-природничиків у сучасних умовах зумовлена процесами реформування всіх ланок системи освіти, глобальними змінами на європейському ринку праці, розвитком світової науки і педагогічної практики, зміщенням акцентів з накопичення знань до опанування способами діяльності.

Основні стратегічні завдання та вимоги до якості освітнього процесу, професійного рівня сучасних учителів окреслено в Законах України «Про вищу освіту» (2014); «Про освіту» (2017), Національній доктрині розвитку освіти (2002), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018). Усе зазначене вимагає від сучасного вчителя освоєння нових функцій, нового змісту діяльності, пошуку та запровадження сучасних методик навчання (викладання та учіння).

Зокрема, Концепція «Нова українська школа» передбачає формування у випускників закладів загальної середньої освіти 10-ти ключових компетентностей, дві з яких в контексті нашого дослідження цікавлять найбільше, а саме: компетентності в природничих науках і технологіях; екологічна грамотність і здорове життя. Компетентність у природничих науках і технологіях: наукове розуміння природи і сучасних технологій, а також здатність застосовувати його в практичній діяльності. Екологічна грамотність і здорове життя: уміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку, усвідомлення ролі навколишнього середовища для життя і здоров'я людини, здатність і бажання дотримуватися здорового способу життя.

Отже, на часі – якісна природнича освіта майбутніх учителів біології, здатних викликати в учнів інтерес до біологічних та екологічних досліджень, заохотити їх до навчально-дослідницької (пізнавальної) діяльності власним прикладом; ознайомих з методами наукових досліджень (спостереження, опис, експеримент, аналіз, синтез, класифікація, пояснення та ін.).

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми дослідження.

За останні десятиріччя різні аспекти формування пізнавального інтересу, дослідницьких умінь, професійної компетентності, удосконалення змісту і форм освіти й виховання майбутніх учителів, їхньої готовності до пошукової, навчально-дослідницької діяльності висвітлені у працях науковців і методистів. Серед них: Антонюк Л. (2012), критерії та рівні готовності майбутнього вчителя до навчально-дослідницької діяльності; Бачієва Л. (2017), дослідницька компетентність викладача в умовах запровадження інноваційних технологій навчання; Боднар А., Ма-

каренко Н. (2014), шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення; Бондаренко Л. (2013), формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів закладів вищої освіти в умовах магістратури; Бульвінська О. (2019), сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід; Бурчак Л. (2011), формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти; Ващенко Л. (2017), розвиток дослідницьких умінь старшокласників в умовах профільної школи; Вербицький В. (2003), розвиток позашкільної еколого-натуралістичної освіти в Україні; Головань М., Яценко В. (2012), сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність», модель її формування у вищій школі; Горшкова Л., Коваль Л. (2013), формування дослідницької компетентності з ботаніки і фізіології рослин у майбутніх учителів біології; Грицай Н. (2020), система методичної підготовки майбутніх вчителів біології в педагогічних університетах; матеріально-технічна база навчання біології; Дзюба Н. (2007), організація проведення пошукової та науково-дослідної роботи в училищах і коледжах; Дужа І. (2020), поєднання навчання та наукового дослідження як умова здобуття сучасної освіти; електронний покажчик з науково-дослідницької діяльності студентів у ЗВО (2015), зібрано статті з анотаціями за вказаною тематикою; Золочевська М. (2009), формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики; Карпова Л. (2019), структура дослідницької компетентності вчителя; Коренева І. (2019), теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку; Лаврентьєва О. (2015), науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів у системі вдосконалення методологічної культури; Лалак Н., Бурч І. (2018), теоретичні аспекти сутності та змісту поняття «навчально-дослідницька діяльність»; Лиходєєва Г. (2007), навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі; Мацько Д. (2016), формування науково-дослідницької компетентності майбутніх вчителів іноземної мови; Непорожня Л. (2018), формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики; Норкіна О. (2018), розвиток дослідницької компетентності вчителів математики засобами інформаційно-комунікативних технологій; Панченко С., Тихенко Л. (2013), основи дослідницької роботи школярів з біології; Пташенчук О. (2018), дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології; Рашидова Н. (2014), дослідницька діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця; Рудишин С. (2009; 2016; 2018; 2020; 2021), проблеми і перспективи підготовки вчителів-предметників у контексті концепції «Нова українська школа»; фундаменталізації освіти у педагогічних ЗВО України на засадах сталого розвитку; Самілик В. (2014; 2018), формування готовності майбутніх учителів біології до природоохоронної діяльності в процесі професійної підготовки; Сисоєва С., Козак В. (2016), розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи; Слєпкань З. (2005), наукові засади педагогічного процесу у вищій школі; Степанюк А., Москалюк Н. (2010), формування дослідницьких умінь майбутніх учителів природничого профілю в процесі вивчення біологічних дисциплін; Темерівська Т. (2003), формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін; Шапран Ю. (2013; 2020), теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбутніх учителів біології; Шаров С. (2007), класифікація самостійної роботи та її види; Шейко Л., Кушнарєнко Н. (2006), організація та методика науково-дослідницької діяльності; Ягенська Г. (2010), формування дослідницьких умінь учнів у процесі вивчення біології в основній школі; Ярошенко О., Скиба Ю. (2015), індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах України.

Водночас при аналізі джерельної бази та педагогічної практики щодо формування професійної готовності майбутніх учителів біології до навчально-дослідницької діяльності в закладі загальної середньої освіти (НДДЗСО) виявлені суперечності, а саме між:

- об'єктивними потребами сучасного суспільства в учителях біології, які знають особливості, вміють організувати й здійснювати НДДЗСО і реальним станом формування зазначеної якості в процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології в ЗВО;

- вимогами до якісної професійної підготовки майбутніх учителів біології на засадах компетентнісного та діяльнісного підходів і реальним станом сформованості їх умінь і навичок ефективно використовувати засоби навчання та обладнання сучасного шкільного кабінету біології;
- потреба у застосовуванні навчально-дослідницької діяльності для розв'язання конкретних професійних завдань вчителя біології в закладі загальної середньої освіти та недостатня розробленість навчально-методичного забезпечення досліджуваного феномену, невизначеність організаційно-педагогічних умов його реалізації.

Мета статті: розкрити можливості сучасного кабінету біології для формування у майбутніх учителів біології професійної готовності до навчально-дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. Якісна підготовка майбутніх учителів біології залежить від організаційно-педагогічних умов, під впливом яких здійснюється освітній процес. Зокрема, необхідно умовою є створення матеріально-технічної бази у ЗВО, за допомогою якої розвиваються пошуково-творчі здібності майбутніх учителів шляхом пізнавальної активності та самостійної навчально-дослідницької діяльності. Наявність кабінетів та лабораторій, які оснащені сучасними засобами навчання і обладнанням, сприяє формуванню мотивації навчання, впровадженню дослідницького підходу в освітній процес, застосуванню інноваційних педагогічних технологій та співпраці з фахівцями у сфері наукового пошуку.

Саме такі пріоритети визначені нами для організації роботи кабінету біології та методики її навчання на факультеті природничої і фізико-математичної освіти ГНПУ ім. О. Довженка.

Суттєва відмінність сучасного кабінету від традиційних – зонування освітнього простору; кабінет ає навчальну, дослідницьку зони, зону групової роботи та зону відпочинку.

Навчальна зона облаштована модульними меблями. Це дає можливість студентам самим створювати дизайн простору, уникати одноманітності навіть у зовнішньому вигляді навчального кабінету. Частиною цієї зони є мультимедійний комплекс, до складу якого входять інтерактивна дошка, плазмова панель, комп'ютер. Наявність комплексу дозволяє якісно унаочнювати матеріал лекцій з методик навчання біології, природознавства, основ здоров'я, з ботаніки, зоології, екології, анатомії та фізіології та інших дисциплін. Зручною інновацією є можливість виведення на екран зображень мікропрепаратів, що підвищує зацікавлення до їх детального вивчення.

У дослідницькій зоні наявні засоби навчання для якісної професійної підготовки здобувачів освіти: мікроскопи та набори мікропрепаратів, гербарії, колекції, об'ємні розбірні моделі, остеопрепарати, цифровий вимірвальний комплекс, реанімаційний тренажер, біопласти.

Невеличка зона відпочинку швидше є зоною зосередження та обміркування певних рішень, проектів та висновків. Тут є можливість «дистанціюватись» від усієї групи, заспокоїтись, відволіктись від наукових суперечок.

У кабінеті проводяться практичні заняття з методик навчання біології, природознавства, основ здоров'я, під час яких майбутні вчителі набувають умінь і навичок використання на уроках різноманітних засобів та методів навчання, моделюють уроки, шкільні досліди, відтворюють лабораторні дослідження, передбачені шкільною програмою з біології та природознавства. Технічне оснащення кабінету дозволяє студентам та викладачам відвідувати гостьові лекції, брати участь у наукових конференціях та семінарах.

Завдяки багатофункціональності кабінет є центром проведення не тільки лекцій та практичних занять, але й місцем занять із вихованцями гуртків еколого-натуралістичного напрямку міського центру позашкільної освіти, методичних та науково-практичних семінарів з учителями міста та району, науковцями дослідних установ.

З власного багаторічного досвіду викладання зоології у Глухівському національному педагогічному університеті засвідчимо, що студенти першого курсу мають переважно низький рівень сформованості навичок навчально-дослідницької діяльності. Тому з перших занять розпочинаємо системний процес формування зазначених навичок при виконанні студентами завдань лабораторних робіт із вивчення зоологічних об'єктів.



Загальний вигляд кабінету біології та методики її навчання на факультеті природничої і фізико-математичної освіти ГНПУ ім. О. Довженка



Навчальна зона кабінету біології та методики її навчання



Дослідницька зона кабінету біології та методики її навчання



Біопласти (біологічні об'єкти в прозорому пластику)



Зона відпочинку



Вихованці гуртків еколого-натуралістичного напрямку міського центру позашкільної освіти

Системний підхід у формуванні вмінь та навичок навчально-дослідницької діяльності реалізуємо за таким алгоритмом: чіткий добір обсягу і змісту навчального матеріалу; ускладнення методів та форм самостійної роботи; поступовість та послідовність встановлення взаємозв'язків; чітке виокремлення головного, вміння систематизувати, узагальнювати.

Враховуючи різний рівень довузівської підготовки студентів, лабораторні роботи диференціювали за змістом. У частині робіт запропоновано готові результати досліджень і студентам необхідно лише їх пояснити. В іншій частині лабораторних робіт передбачена безпосередню участь студентів у дослідницькій діяльності. Варіант роботи студенти вибирали самостійно.

Варіант I

а) визначте на тимчасових препаратах представників нижчих ракоподібних, вивчіть зовнішню і внутрішню будову, характер руху циклопа і дафнії на живих об'єктах під мікроскопом, за таблицями, ілюстраціями практикуму, замалюйте, зробіть відповідні позначення;

б) розгляньте в наданих колекціях річкового рака, краба, креветку, бокоплава, мокрицю порівняйте їх за середовищем існування, характером живлення і адаптаціями в зовнішній будові.

Варіант II

а) складіть порівняльну характеристику вищих і нижчих ракоподібних на прикладі типових представників у представлених колекціях або презентаціях за такими ознаками: спосіб життя, розчленування і покриви тіла, будова кінцівок, травна система, кровоносна система, нервова система і органи чуття;

б) здійснить порівняльно-морфологічну характеристику рака річкового і черв'яка дощового за такими ознаками: нервова система, органи чуття, дихальна система, кровоносна система, травна система, система виділення, членистість тіла будова кінцівок, м'язи, порожнина. Зробіть висновок про їх споріднені зв'язки;

в) змодельуйте дослід, який доводить реакцію ракоподібних на подразнення.

На базі кабінету біології та методики її викладання реалізовано проєкт проведення лабораторного заняття з освітнього компоненту «Зоологія» для студентів 1 та 2 курсів на тему «Тип Інфузорії» із застосуванням сучасних інформаційних технологій.

Зокрема, на рис. 1. Представлений інтерфейс діалогового вікна із запропонованою темою дослідження.



Рис. 1. Приклад google-вікна з розробленим кабінетом викладача та структурованим навчально-методичним комплексом дисципліни «Зоологія»

За допомогою гаджетів студенти мають можливість виконувати відповідні завдання, робити замальовки.

Також із використанням сучасних мікроскопів та відповідного лабораторного посуду студенти виконують забір матеріалу і наочно його досліджують (рис 2а).



А



Б

Рис. 2. Робочі місця студентів, що представлені модульними меблями, які дозволяють студентам працювати командою, парами. Сучасна техніка (мікроскоп). А – лабораторний стенд для забору матеріалу для вивчення та дослідження класу Інфузорієвих; Б – робота з моделями у групі та парам.

Отже, групова робота, робота парами над проектами з використанням сучасного обладнання дозволяє здобувачам освіти формувати особливий стиль у навчальній діяльності, трансформувати навчання в самонавчання, запускає механізм саморозвитку. Зазначене свідчить, що навчально-дослідницька діяльність – це відкритість до інших думок, комунікативна компетентність, інтелектуальна активність, допитливість, незалежність мислення, уміння дискутувати, проникливість, самокритичність.

Якість професійної підготовки майбутніх учителів можливо підвищити за рахунок поєднання сучасних педагогічних технологій з інформаційно комунікаційними. Прикладом такої ефективною інтеграції є веб-квести, що втілюють проектне навчання на основі застосування засобів ІТ. Саме тому завершальним етапом нашого проекту є проведення веб-квесту з курсу «Зоологія безхребетних» на базі сервісу *Google blogger* з детальним покроковим описом процесу виконання всіх завдань.

Крок 1. Продемонструвати та презентувати головну сторінку веб-квесту. Особливу увагу приділити структурі, змісту та активним посиланням у верхньому стовбці. В нашому випадку активні посилання верхнього стовпцю: *Google*, *Google* клас, сайт університету, сайт факультету, розклад, *Google* пошта та *Google meet* для безпосереднього зв'язку з викладачем.

Презентація головної сторінки проходить за такими етапами (за прикладом):

1) розміщення теми заняття та його типу (тема заняття № 3 «Тип Інфузорії», та тип заняття «Лабораторна робота», розміщені в верхній частині сайту, та відрізняються за розміром шрифту);

2) вступ (розміщені в центральній частині сайту. Вступ – коротка інформація про тему заняття);

3) активні посилання (активні посилання розміщені у верхній частині сайту, під темою заняття, додаткові посилання на довідкові літературні джерела, розміщені в правому нижньому кутку сайту. За потреби окремо можна провести презентацію посилань на ресурси та додатки, з якими студенти раніше не працювали);

4) зміст та його структура (зміст знаходиться в правій центральній частині сайту. До змісту входить 9 сторінок на яких розміщені завдання та інформація, яка може знадобитись в ході виконання веб-квесту);

Крок 2. Пояснити особливості роботи з веб-квестом та порядок виконання завдань, а саме:

1) для того, щоб розпочати роботу, потрібно звернутись до теоретичних відомостей (лекційного матеріалу);

2) після опрацювання теоретичної частини потрібно виконати тестові завдання, після виконання яких, буде відкрито доступ до теоретичних завдань;

3) після виконання завдань теоретичної частини заняття, буде надано доступ до практичних завдань;

4) завдання виконуються поступово, в ході виконання завдань початкового етапу квесту, буде відкрито доступ до наступних завдань

5) у ході виконання поставлених завдань, студент має змогу звертатись до лекційного та довідкового матеріалу, використовувати активні посилання для пошуку інформації та обробки зібраних даних;

6) зв'язок з викладачем відбувається за допомогою сервісів *Google Meet*, *Zoom* та *Google* пошта (активні посилання на зустріч та листування прикріплені у верхньому стовбці);

Крок 3. Аргументувати переваги використання технології веб-квест у процесі навчання. Для реалізації третього кроку, можна використовувати такі аргументи:

1) використання технології надає змогу студентам, які працюють або з тих чи інших причин не можуть відвідувати заняття очно, займатися позааудиторно, що в цілому створює можливість навчатися;

2) виконання завдань не прив'язано до певного проміжку час. Студент може виконувати завдання в будь-який час, але виконані завдання мають бути подані не пізніше терміну наступного заняття;

3) кожне попередньо виконане завдання, полегшує виконання наступного;

4) здобувач освіти має доступ 24/7 до інформації (лекційного та довідкового матеріалу), представленої в квесті, що полегшує підготовку до поточного та кінцевого контролю з курсу;

5) для виконання завдань не обов'язково мати комп'ютер чи ноутбук, достатньо телефону з доступом до мережі інтернет та бажання займатися.

Сформовані протягом практичних та лабораторних занять навчально-дослідницькі уміння і навички вдосконалюються студентами в ході виконання дослідницьких завдань польової практики з зоології, екології, генетики та ін. На цих заняттях широкого застосування набуває цифровий вимірювальний комплекс. Прилади комплексу дають можливість дослідити реакцію рослин на ступінь освітлення, рН середовища, записати та проаналізувати голоси птахів, земноводних.



Цифровий вимірювальний комплекс

Наведемо приклад, завдання для самостійного дослідження з польової практики з зоології:

1. Здійснити визначення опис зимуючих та перелітних птахів вашого регіону, вказавши видову назву, зовнішні особливості, місця існування, гніздування та харчування.

2. Вказати характерні риси поведінки птахів вашої місцевості у весняний період.

3. Описати на основі власних спостережень цікаві факти про шлюбну поведінку птахів вашої місцевості

Завдання з польової практики з екології. Оберіть ділянку для дослідження. Це може бути ділянка природного чи антропогенного наземного фітоценозу недалеко від вашого місця проживання (ваш сад, ліс біля дому, парк біля дому, луки біля дому, поле біля помешкання). Розмітьте межі контрольної ділянки (натягніть мотузку по периметру). Зробіть опис фітоценозу, результати занесіть у бланк дослідження.

Бланк опису фітоценозу

№	Тип рослинності:							
	Назва асоціації:							
1	Характеристика видового складу рослинності							
2	Ярус	Просктивне покриття, %	Назва виду рослин	Висота, м	Діаметр, см	Рясність	Життєвість	Розподіл
3	I деревний ярус							

4	II деревний ярус							
5	III ярус Підлісок							
6	IV ярус Трав'янисті рослини							
7	V ярус Моховий покрив							

Невід'ємною частиною формування навчально-дослідницьких вмінь та навичок є навчальні екскурсії. Під час навчальних екскурсій студенти досліджують об'єкти у природних умовах, збирають матеріал і виконують наукові роботи.

У позааудиторній діяльності студенти залучаються до створення екологічної стежини зеленою зоною ГНПУ та проведення екскурсій по ній з вихованцями гуртків міського центру позашкільної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи надані виклади, можна зробити наступні висновки:

1. Дослідницька діяльність є обов'язковою складовою професійно-педагогічної діяльності майбутніх учителів біології, а її формування – необхідною умовою професійної підготовки учителів біології для Нової української школи.

2. Навчально-дослідницький підхід до процесу навчання майбутніх вчителів біології дозволяє сформулювати здобувача освіти як:

- науковця, який володіє не тільки спеціальними знаннями, але й системним науковим мисленням, що лежить в основі наукового світогляду особистості, здатної до аналізу явищ, природи, суспільства та їх пояснення;
- експериментатора і винахідника, який володіє спеціальними вміннями дослідження, уміє застосовувати отримані знання для розробки інноваційних проєктів.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в підготовці конкретних навчально-методичних рекомендацій учителям біології та основ здоров'я, учителям природознавства з питань застосування навчально-дослідницької діяльності для розв'язання конкретних професійних завдань учителя в закладі загальної середньої освіти.

Використані джерела

- Антонюк, Л.В. (2012) Критерії та рівні готовності майбутнього вчителя до навчально-дослідницької діяльності. *Наука і освіта*, 8, 7–8.
- Бачієва, Л. О. (2017) Дослідницька компетентність викладача в умовах упровадження інноваційних технологій навчання. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*, 56–57, 105–113. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Piro_2017_56-57_15
- Боднар, А. Я., Макаренко, Н. Г. (2014). Шляхи формування пізнавального інтересу особистості в процесі професійного самовизначення. *Наукові записки НвУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота*, 162, 32–38.
- Бондаренко, Л. І. (2013). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 15, 46–47.
- Бульвінська, О. (2019). Сучасні методи навчання і викладання на основі дослідження: зарубіжний досвід. *OD*, 1–2, 83–103, <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/582>
- Бурчак, Л. В. (2011) Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії. Суми: РВВ СОІППО.

- Ващенко, Л. С. (2017). Розвиток дослідницьких умінь старшокласників в умовах профільної школи. *Біологія і хімія у рідній школі*, 3, 23–27.
- Вербицький, В.В. (2003) Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи: монографія. Київ: Аверс.
- Воронкова Б., Корольов Б. (2015). Електронний показчик з науково-дослідницької діяльності. Київ: Інститут вищої освіти НАПН України. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/POKAZCHIK_dosl_z_nauk-diyaln_subyektiv_VHZ_2015_27p_IBO_Voronkova-Yaroshenko.pdf
- Головань, М.С. (2012). Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 5 (23). 196–205.
- Головань, М.С., Яценко, В.В. (2012). Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність». *Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: Збірник наукових праць*. НМетАУ, VII, 55–62
- Горшкова, Л.М., Коваль, Л.В. (2013). Формування дослідницької компетентності з ботаніки і фізіології рослин у майбутніх учителів біології: монографія. Глухів: РВВ ГНПУ ім. О. Довженка.
- Грицай, Н.Б. (2020). Методика навчання біології. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Львів: «Новий Світ-2000». <https://ns2000.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/Metodyka-navchannia-biologhii.pdf>
- Дзюба, Н. (2007). Організація проведення пошукової та науково-дослідної роботи. *Організація навчально-виховного процесу у ВНЗ І-ІІ рівня акредитації*. Вип. X. Немішаєве: НМЦ, 57–68.
- Дужа, І. (2020). Поеднання навчання та наукового дослідження як умова здобуття сучасної освіти. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/40685/1/325.pdf>
- Закон України «Про вищу освіту» (2019). Відомості Верховної Ради України. 243-VIII. 2300– VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
- Золочевська, М.В. (2009). Формування дослідницької компетентності учнів при вивченні інформатики. Харків: ХГП.
- Карпова, Л.Г. (2019). Структура дослідницької компетентності вчителя. <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/12498>
- Конверський А. С. (ред.) (2010). Основи методології та організації наукових досліджень: Навчальний посібник для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів. Київ: Центр учбової літератури. <https://studfile.net/preview/6759592/page:16/>
- Концепція «Нова українська школа» (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya%20ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Коренева, І.М. (2019). Система підготовки майбутніх учителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку: монографія. Суми: Вінниченко М. Д.
- Лаврентьєва, О. (2015). Науково-дослідницька діяльність майбутніх учителів у системі вдосконалення методологічної культури. *Фізико-математична освіта. Науковий журнал*. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 1 (4), 7–13 <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/6166/1/Lavrentieva.pdf>
- Лалак, Н., Бурч І. (2018). Навчально-дослідницька діяльність молодших школярів: теоретичний аспект. *Молодь і ринок*, 3(158), 92–96. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/128978>
- Лиходєєва, Г.В. (2007). Навчально-дослідницькі уміння та дослідницька діяльність учнів у психолого-педагогічній літературі. *Didactics of mathematics: Problems and Investigations*. 27. http://dm.inf.ua/_27/89-94%2027_2007.pdf.
- Мацько, Д. С. (2016). Формування науково-дослідницької компетентності – складової професійної культури майбутніх вчителів іноземної мови як провідна мета національної системи освіти України. *Збірник наукових праць «Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді»*, 20, 317–332.
- Непорожня, Л.В. (2018). Формування природничо-наукової компетентності старшокласників у процесі навчання фізики: методичний посібник. Київ. <https://undip.org.ua/library/formuvannia-pryrodnycho-naukovoi-kompetentnosti-starshoklasnykiv-u-protsesi-navchannia-fyzyky-metodychnyy-posibnyk/>

- Норкіна, О. В. (2018). Розвиток дослідницької компетентності педагогів засобами інформаційно-комунікаційних технологій: наук.-метод. посібник. Черкаси: КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради».
- Панченко, С.М., Тихенко, Л.В. (ред.) (2013). Основи спостережень за станом довкілля: навчально-методичний посібник. Суми: Університетська книга. http://geobot.org.ua/files/publication/299/panchenko_tihenko_osnov_sposterstandovkil_2013-1.pdf
- Положення про навчальні кабінети загальноосвітніх навчальних закладів (2004). <https://www.slideshare.net/ssuser19d75c1/ss-121831381>
- Пташенчук, О.О. (2018). Набуття дослідницької компетентності майбутніми вчителями біології як вимога часу. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: «Педагогічні науки»*, (4). <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2117>
- Пташенчук, О., Чайченко, Н. (2018). Дидактична система формування дослідницької компетентності майбутніх учителів біології. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (78), 200–215.
- Рашидова, М. (2014). Дослідницька діяльність як фактор професійного розвитку майбутнього фахівця. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*, (288), II, 213–220.
- Рудишин, С. Д., Коренева, І. М., Самілик, В. І. (2016). Екологічна компетентність як загальна компетентність вчителів природничих дисциплін. *Український педагогічний журнал*. З. 74–83.
- Рудишин, С.Д. (2009). Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія. Вінниця.
- Рудишин, С.Д., Кмець, А.М., Самілик, В.І., Гулакова, І.М. (2021). Біологія і екологія. 10 клас. Навчальний посібник. Суми: Вінниченко М.Д.
- Рудишин, С.Д., Мельник, О.С., Коренева, І.М. (2018). Екологізація освіти на засадах сталого розвитку в Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2 (37), 230–236.
- Рудишин, С. (2018). Нова українська школа: проблеми і перспективи підготовки вчителів-предметників. *Біологія і хімія в рідній школі*, 1, 38–39.
- Самілик, В. І. (2018). Формування готовності майбутніх учителів біології до природоохоронної діяльності методом кейсів. *Молодь і ринок*. 4 (159), 130–134.
- Самілик, В. І. (2014). Організаційні основи формування готовності майбутніх учителів біології до збереження біорізноманіття. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 26, 86–90.
- Самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів (2014). https://pidru4niki.com/70154/pedagogika/samostiyna_navchalno-piznavalna_diyalnist_studentiv
- Сисоєва, С.О., Козак Л.В. (2016). Розвиток дослідницької компетентності викладачів вищої школи: навч. посібник. К.: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС».
- Слепкань, З.І. (2005). Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник Київ: Вища школа. <https://sociology.knu.ua/uk/library/naukovi-zasadi-pedagogichnogo-procesu-u-vishchiy-shkoli-navchposib>
- Степанюк, А.В., Москалюк, Н.В. (2010). Розвиток дослідницьких умінь студентів як складова професійної підготовки майбутніх учителів природничого профілю. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2, 33–38. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/243>
- Темерівська, Т.Г. (2003). Критерії та рівні сформованості пізнавальної активності студентів медичного училища. *Науковий вісник Чернівецького університету*. 182, 178–186.
- Шапран, Ю. П., Довгопола, Л.І. (2020). Практичний аспект професійної підготовки вчителів біології: монографія. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М.
- Шапран, Ю.П. (2013). Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: монографія. Переяслав Хмельницький: «Вид-во К С В».
- Шаров, С. В. (2007). Класифікація самостійної роботи та її види. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*. 46, 281–284.

- Шейко, Л.М., Кушнарченко, Н.М. (2006). Організація та методика науково-дослідницької діяльності. Київ: Знання.
- Ягенська, Г.В. (2010). Сутність та особливості формування дослідницьких умінь учнів основної школи в процесі вивчення біології. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*, 1, 120–126.
- Яким повинен бути кабінет біології в сучасній українській школі (2019). <https://poglyad.te.ua/biznes-poglyad/yakum-povinen-but-y-kabinet-biologiyi-v-suchasnij-ukrayinskij-shkoli.html>
- Ярошенко, О. Г., Скиба, Ю. А. (2015). Індивідуальні науково-дослідні завдання як один із засобів організації навчання через дослідження у вищих навчальних закладах України. *Вища школа*, 5, 33–35.
- Rudyshyn, S. D., Kravets, V. P., Samilyk, V. I., Sereda, T. V., & Havrylin, V. O. (2020). Features of the Fundamentalization of Education in Higher Educational Institutions of Ukraine in the Context of Sustainable Development. *Journal of Educational and Social Research*, 10(6), 149–161. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12263>.

References

- Antonyuk, L.V.(2012) Kry`teriyy ta rivni gotovnosti majbutn`ogo vchy`telya do navchal`no-doslidny`cz`koyi diyal`nosti. *Nauka i osvita*, 8, 7–8. (in Ukrainian).
- Bachiyeva, L. O. (2017) Doslidny`cz`ka kompetentnist`vy`kladacha v umovax provedzhennya innovacijny`x tehnologij navchannya. *Problemy` inzhenerno-pedagogichnoyi osvity`*, 56–57, 105–113. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pipo_2017_56-57_15. (in Ukrainian).
- Bodnar, A. Ya., Makarenko, N. G.(2014). Shlyaxy`formuvannya piznaval`nogo interesu osoby`stosti v procesi profesijnogo samovy`znachennya. *Naukovi zapysky`NvUKMA. Pedagogichni, psy`xologichni nauky` ta social`na robota*, 162, 32–38. . (in Ukrainian).
- Bondarenko, L. I. (2013). Model`formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix vy`kladachiv vy`shhoyi shkoly`. *Visny`k Lugans`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagogichni nauky`*. 15, 46–47. . (in Ukrainian).
- Bul`vins`ka, O. (2019). Cuchasni metody`navchannya i vy`kladannya na osnovi doslidzhennya: zarubizhny`j dosvid.. *OD*, 1–2, 83–103, <https://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/582>. (in Ukrainian).
- Burchak, L. V. (2011) Formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya ximiyyi. *Sumy` : RVV SOIPPO*. . (in Ukrainian).
- Vashhenko, L. S. (2017). Rozvy`tok doslidny`cz`ky`x umin`starshoklasny`kiv v umovax profil`noyi shkoly`. *Biologiya i ximiya u ridnij shkoli*, 3, 23–27. . (in Ukrainian).
- Verby`cz`ky`j, V.V. (2003) Ekologo-naturalisty`chna osvita v Ukrayini: istoriya, problemy`, perspekty`vy`: monografiya. *Ky`yiv: Avers*. . (in Ukrainian).
- Voronkova B., Korol`ov B. (2015). Elektronny`j pokazhchy`k z naukovo-doslidny`cz`koyi diyal`nosti. *Ky`yiv: Insty`tut vy`shhoyi osvity`NAPN Ukrayiny`*. https://ihed.org.ua/wp-content/uploads/2018/09/POKAZCHIK_dosl_z_nauk-diyaln_subyektiv_BHZ_2015_27p_IBO_Voronkova-Yaroshenko.pdf. (in Ukrainian).
- Golovan`, M.S. (2012). Model`formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix faxivciv u procesi profesijnoyi pidgotovky`. *Pedagogichni nauky` : teoriya, istoriya, innovacijni tehnologiyi*. *Sumy` : SumDPU imeni A. S. Makarenka*, 5 (23). 196–205. . (in Ukrainian).
- Golovan`, M.S., Yacenko, V.V. (2012). Sutnist` ta zmist ponyattya «doslidny`cz`ka kompetentnist`». *Teoriya ta metody`ka navchannya fundamental`ny`x dy`scy`plin u vy`shnij shkoli: Zbirny`k naukovy`x prac`*. *NMetAU*, VII, 55–62. (in Ukrainian).
- Gorshkova, L.M., Koval`, L.V. (2013). Formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti z botaniky` i fiziologiyi rosly`n u majbutnix uchy`teliv biologiyi: monografiya. *Gluxiv: RVV GNPU im. O. Dovzhenka*. . (in Ukrainian).
- Gry`czaj, N.B. (2020). Metody`ka navchannya biologiyi. *Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shny`x navchal`ny`x zakladiv. L`viv: «Novy`j Svit-2000»*. <https://ns2000.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/Metodyka-navchannia-biologii.pdf> (in Ukrainian).

- Dzyuba, N. (2007). Organizaciya provedennya poshukovoyi ta naukovy-doslidnoyi roboty. Organizaciya navchal'no-vy'xovnogo procesu u VNZ I-II rivnya akredy'taciyi. Vy'p. X. Nemishayeve: NMCz. 57–68. (in Ukrainian).
- Duzha, I. (2020). Poyednannya navchannya ta naukovogo doslidzhennya yak umova zdobuttya suchasnoyi osvity. <http://dspace.wunu.edu.ua/bitstream/316497/40685/1/325.pdf>. (in Ukrainian).
- Zakon Ukrayiny` «Pro vy'shhu osvitu» (2019). Vidomosti Verxovnoyi Radu Ukrayiny`. 243-VIII. 2300– VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text> (in Ukrainian).
- Zolochevs`ka, M.V. (2009). Formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti uchniv pry`vy`vchenni informaty`ky`. Xarkiv: XGPI. (in Ukrainian).
- Karpova, L.G. (2019). Struktura doslidny`cz`koyi kompetentnosti vchy`telya. <https://periodicals.karazin.ua/pedagogy/article/view/12498>. (in Ukrainian).
- Konvers`ky`j A. Ye. (red.) (2010). Osnovy` metodologiyi ta organizaciyi naukovy`x doslidzen`: Navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv, kursantiv, aspirantiv i ad`yuntiv. Ky`yiv: Centr uchbovoyi literatury`. <https://studfile.net/preview/6759592/page:16/>. (in Ukrainian).
- Koncepciya «Nova ukrayins`ka shkola» (2016). <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>. (in Ukrainian).
- Koreneva, I.M. (2019). Sy`stema pidgotovky` majbutnix uchy`teliv biologiyi do realizaciyi funkcij osvity` dlya stalogo rozvy`tku: monografiya. Sumy`: Vinny`chenko M. D. (in Ukrainian).
- Lavrent`yeva, O. (2015). Naukovo-doslidny`cz`ka diyal`nist` majbutnix uchy`teliv u sy`stemi vdoskonalennya metodologichnoyi kul`tury`. Fyzy`ko-matematy`chna osvita. Naukovy`j zhurnal. Sumy`: SumDPU im. A. S. Makarenka, 1 (4), 7–13 <http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/6166/1/Lavrentieva.pdf> (in Ukrainian).
- Lalak, N., Burch I. (2018). Navchal`no-doslidny`cz`ka diyal`nist` molodshy`x shkolyariv: teorety`chny`j aspekt. Molod` i ry`nok, 3(158), 92–96. <http://mir.dspu.edu.ua/article/view/128978>. (in Ukrainian).
- Ly`xodyeyeva, G.V. (2007). Navchal`no-doslidny`cz`ki uminnya ta doslidny`cz`ka diyal`nist` uchniv u psy`xologo-pedagogichnij literaturi. Didactics of mathematics: Problems and Investigations. 27. http://dm.inf.ua/_27/89-94%2027_2007.pdf. (in Ukrainian).
- Macz`ko, D. S. (2016). Formuvannya naukovy-doslidny`cz`koyi kompetentnosti – skladovoyi profesijnoyi kul`tury` majbutnix vchy`teliv inozemnoyi movy` yak providna meta nacional`noyi sy`stemy` osvity` Ukrayiny`. Zbirny`k naukovy`x prac` «Teorety`ko-metody`chni problemy` vy`xovannya ditej ta uchniv`koyi molodi», 20, 317–332. (in Ukrainian).
- Neporozhnyya, L.V. (2018). Formuvannya pry`rodny`cho-naukovoyi kompetentnosti starshoklasny`kiv u procesi navchannya fizy`ky`: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv. <https://undip.org.ua/library/formuvannia-pryrodnycho-naukovo-kompetentnosti-starshoklasnykiv-u-protse-i-navchannia-fizyky-metodychnyy-posibnyk/>. (in Ukrainian).
- Norkina, O. V. (2018). Rozvy`tok doslidny`cz`koyi kompetentnosti pedagogiv zasobamy` informacijnno-komunikacijny`x tekhnologij: nauk.-metod.posibny`k. Cherkasy`: KNZ «Cherkas`ky`j oblasny`j insty`tut pislyady`plomnoyi osvity` pedagogichny`x pracivny`kiv Cherkas`koyi oblasnoyi rady`». (in Ukrainian).
- Panchenko, S.M., Ty`xenka, L.V. (red.) (2013). Osnovy` sposterezhen` za stanom dovkillya: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Sumy`: Universty`ts`ka kny`ga. http://geobot.org.ua/files/publication/299/panchenko_tihenko_osnov_sposterstandovkil_2013-1.pdf. (in Ukrainian).
- Polozhennya pro navchal`ni kabiny` zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladiv (2004). <https://www.slideshare.net/ssuser19d75c1/ss-121831381>. (in Ukrainian).
- Ptashenchuk, O.O. (2018). Nabuttya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutnimy` vchy`telyamy` biologiyi yak vy`moga chasu. Visny`k Cherkas`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Bogdana Xmeln`y`cz`kogo. Seriya: «Pedagogichni nauky`», (4). <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2117>. (in Ukrainian).
- Ptashenchuk, O., Chajchenko, N. (2018). Dy`dakty`chna sy`stema formuvannya doslidny`cz`koyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv biologiyi. Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni tekhnologiyi, 4 (78), 200–215. (in Ukrainian).
- Rashy`dova, M. (2014). Doslidny`cz`ka diyal`nist` yak faktor profesijnogo rozvy`tku majbut`ogo faxivcya. Visny`k LNU imeni Tarasa Shevchenka, (288), II, 213–220. (in Ukrainian).

- Rudyshyn, S. D., Koreneva, I. M., Samilyk, V. I. (2016). Ekologichna kompetentnist` yak zagal`na kompetentnist` vchy`teliv pry`rodny`chy`x dy`scy`plin. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*. 3. 74–83. (in Ukrainian).
- Rudyshyn, S.D. (2009). Biologichna pidgotovka majbutnix ekologiv: teoriya i prakty`ka: monografiya. Vinny`cya. (in Ukrainian).
- Rudyshyn, S.D., Kmech`, A.M., Samilyk, V.I., Gulakova, I.M. (2021). Biologiya i ekologiya. 10 klas. Navchal`ny`j posibny`k. Sumy`: Vinny`chenko M. D. . (in Ukrainian).
- Rudyshyn, S. D., Kravets, V. P., Samilyk, V. I., Sereda, T. V., & Havrylin, V. O. (2020). Features of the Fundamentalization of Education in Higher Educational Institutions of Ukraine in the Context of Sustainable Development. *Journal of Educational and Social Research*, 10(6), 149–161. <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/12263>. (in English).
- Rudyshyn, S.D., Mel`ny`k, O.S., Koreneva, I.M. (2018). Ekologizaciya osvity` na zasadax stalogo rozvy`tku v Gluxivs`komu nacional`nomu pedagogichnomu universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. *Visny`k Gluxivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky`*. 2 (37), 230–236. (in Ukrainian).
- Rudyshyn, S. (2018). Nova ukrayins`ka shkola: problemy` i perspekty`vy` pidgotovky` vchy`teliv-predmetny`kiv. *Biologiya i ximiya v rdnij shkoli*, 1, 38–39. . (in Ukrainian).
- Samilyk, V. I. (2018). Formuvannya gotovnosti majbutnix uchy`teliv biologiyi do pry`rodooxoronnoyi diyal`nosti metodom kejsiv. *Molod` i ry`nok*. 4 (159), 130–134. (in Ukrainian).
- Samilyk, V. I. (2014). Organizacijni osnovy` formuvannya gotovnosti majbutnix uchy`teliv biologiyi do zberezheniya bioriznomanittya. *Visny`k Gluxivs`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya: Pedagogichni nauky`*. 26, 86–90. (in Ukrainian).
- Samostijna navchal`no-piznaval`na diyal`nist` studentiv (2014). https://pidru4niki.com/70154/pedagogika/samostiyna_navchalno-piznavalna_diyalnist_studentiv. (in Ukrainian).
- Sy`soyeva, S.O., Kozak L. V. (2016). Rozvy`tok doslidny`cz`koyi kompetentnosti vy`kladachiv vy`shhoyi shkoly` : navch. posibny`k. K.: TOV «Vy`davny`che pidpry`yemstvo «EDEL`VEJS». (in Ukrainian).
- Slyepkan`, Z.I. (2005). Naukovi zasady` pedagogichnogo procesu u vy`shhij shkoli: navchal`ny`j posibny`k Ky`yiv: Vy`shha shkola. <https://sociology.knu.ua/uk/library/naukovi-zasadi-pedagogichnogo-procesu-u-vishchiy-shkoli-navchposib>. (in Ukrainian).
- Stepanyuk, A.V., Moskalyuk, N.V. (2010). Rozvy`tok doslidny`cz`ky`x umin` studentiv yak skladova profesijnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv pry`rodny`chogo profilyu. *Naukovi zapy`sky` TNPU im. V. Gnatyuka. Seriya «Pedagogika»*. 2, 33–38. <http://dspace.tnpu.edu.ua/handle/123456789/243>. (in Ukrainian).
- Temerivs`ka, T.G. (2003). Kry`teriyy ta rivni sformovanosti piznaval`noyi akty`vnosti studentiv medy`chnogo uchy`ly`shha. *Naukovy`j visny`k Chemivecz`kogo universy`tetu*. 182, 178–186. (in Ukrainian).
- Shapran, Yu. P., Dovgopola, L.I. (2020). Prakty`chny`j aspekt profesijnoyi pidgotovky` vchy`teliv biologiyi: monografiya. Pereyaslav-Xmel`ny`cz`ky`j: FOP Dombrovs`ka Ya.M. (in Ukrainian).
- Shapran, Yu.P. (2013). Formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv biologiyi: monografiya. Pereyaslav Xmel`ny`cz`ky`j: «Vy`d-vo K S V». (in Ukrainian).
- Sharov, S. V. (2007). Klasy`fikaciya samostijnoyi roboty` ta yiyi vy`dy`. *Pedagogika i psy`xologiya formuvannya tvorchoyi osoby`stosti: problemy` i poshuky`*. 46, 281–284. (in Ukrainian).
- Shejko, L.M., Kushnarenko, N.M. (2006). Organizaciya ta metody`ka naukoivo-doslidny`cz`koyi diyal`nosti. Ky`yiv: Znannya. (in Ukrainian).
- Yagens`ka, G.V. (2010). Sutnist` ta osobly`vosti formuvannya doslidny`cz`ky`x umin` uchniv osnovnoyi shkoly` v procesi vy`vchennya biologiyi. *Naukovi zapy`sky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Seriya: Pedagogika*. I, 120–126. (in Ukrainian).
- Yakym povy`nen buty` kabinet biologiyi v suchasnij ukrayins`kij shkoli (2019). <https://poglyad.te.ua/biznes-poglyad/yakym-povnyen-buty-kabinet-biologiyi-v-suchasnij-ukrayinskij-shkoli.html>. (in Ukrainian).
- Yaroshenko, O. G., Sky`ba, Yu. A. (2015). Indy`vidual`ni naukoivo-doslidni zavdannya yak ody`n iz zasobiv organizaciyyi navchannya cherez doslidzhennya u vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax Ukrayiny`. *Vy`shha shkola*. 5, 33–35. (in Ukrainian).

Serhiy Rudyshyn, Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of teaching biology; environmental education; education for sustainable development

Olena Lutsenko, Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Research interests: teaching methods of medical and biological disciplines and natural science; training of a teacher-rehabilitator in educational institutions.

Alla Kmets, Assistant Professor at the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, Head of the Department of Biology and Methods of its Teaching of the Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Research interests: innovative technologies for teaching biology and natural science at school, and continuity of biological education.

Vitalii Konenko, a post-graduate student of Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Research interests: teaching methods in secondary education institutions, training future teachers of biology, and the basics of health and natural sciences for educational and research activities.

EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE BIOLOGY TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING: THE ROLE OF THE MODERN BIOLOGY CLASSROOM

Abstract. The article defines the state of the problem of the significance of educational and research activities of future biology teachers in the theory and practice of their professional training. The possibilities of a modern biology and its teaching methods classroom for the formation of the readiness of future teachers for the specified activity are revealed. A description of tasks differentiated by their content, which contribute to the formation of educational and research skills in the process of performing laboratory work on zoology, ecology, innovative technologies for teaching biology and human health, and methods of teaching biology, is provided. The possibilities of integrating modern pedagogical technologies using the information and communication environment by creating web quests with a detailed step-by-step description of the process of performing all tasks are shown. In their research, the authors emphasize that, first of all, research activity is a mandatory component of the professional and pedagogical activity of future biology teachers, and its formation is a necessary condition for the professional training of biology teachers for the New Ukrainian School. Based on the educational and research approach to the process of training future biology teachers, it is possible to form a number of soft skills in the student, namely:

- a scientist who possesses not only special knowledge but also systematic scientific thinking, which is the basis of the scientific worldview of a person capable of analyzing phenomena, nature, society, and their explanation;
- an experimenter and inventor who has special research skills and knows how to apply the knowledge gained for the development of innovative projects.

The authors are interested in further research that will relate to the specifics of the preparation of specific educational and methodological recommendations for biology and health basics teachers, natural science teachers on the application of educational and research activities to solve specific professional tasks of a teacher in an institution of general secondary education.

Keywords: future biology teachers, educational and research activities, the biology and its teaching methods classroom, the New Ukrainian School.



Ярослава Кодлюк – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактика початкової школи, теорія і практика шкільного підручника, підготовка майбутніх учителів початкової школи, педагогіка вищої школи.

 yp.kodliuk@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-0851-3436>

УДК 37.02:373.3–051

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-175-183>

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ІННОВАЦІЙНИЙ КОНТЕКСТ

Анотація. У статті розкрито проблему дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті концепції «Нова українська школа» за трьома компонентами: змістовий, процесуальний і мотиваційний. Змістовий компонент підготовки охоплює знання з дидактики початкової школи як навчальної дисципліни, що згруповані у три змістові модулі: «Теоретичні основи процесу навчання» («Предмет і завдання дидактики», «Процес навчання в початковій школі», «Закономірності і принципи навчання», «Зміст початкової освіти», «Підручник для початкової школи»); «Організація навчального процесу в сучасній початковій школі» («Методи навчання», «Форми організації навчального процесу», «Урок у початковій школі», «Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів»); «Актуальні проблеми дидактики початкової освіти» («Розвивальний характер навчання в сучасній початковій школі», «Реформування початкової ланки освіти у контексті концепції «Нова українська школа»»). У структурі змістового компонента виокремлено інваріантний і варіативний складники: перший («ядро») охоплює відомості, які усталилися в науці; другий – варіативний – нові знання («оболонку»), що відображає тенденції розвитку дидактики початкової школи на сучасному етапі. Процесуальний передбачає діяльнісний підхід до навчання дидактики, націлює на формування у студентів здатності (умінь, навичок, компетентностей) застосовувати набуті знання у професійній діяльності і реалізується шляхом виконання практичних завдань різного рівня складності. Мотиваційний компонент забезпечує стійкий інтерес до дидактики початкової школи як науки, позитивну мотивацію до оволодіння дидактичними (предметними) знаннями, вміннями, навичками, компетентностями, прагнення до самовдосконалення. Результатом такої підготовки є сформована в майбутніх учителів початкової школи дидактична компетентність, що передбачає здатність студента організувати навчальний процес у школі першого ступеня на різних рівнях – змісту початкової освіти; форм, методів і засобів навчання; його результативності.

Ключові слова: початкова школа; концепція «Нова українська школа»; дидактика початкової школи; майбутній учитель початкової школи; дидактична підготовка майбутніх учителів початкової школи; структурні компоненти (змістовий, процесуальний, мотиваційний) дидактичної підготовки; дидактична компетентність майбутнього вчителя початкової школи.

Постановка проблеми. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи є викликом часу, зумовленим кількома чинниками: по-перше, інтеграцією вітчизняної системи вищої освіти в європейський простір; по-друге, зростанням уваги до результативної складової цього процесу, необхідністю його організації на засадах компетентнісного підходу; по-третє, реформуванням загальної середньої освіти, зокрема школи першого ступеня, а відтак потребою надати цьому процесу практико орієнтованого спрямування, адже нововведення в початковій школі детермінують зміни в підготовці педагога для цієї ланки освіти. Роль дидактики початкової школи як навчальної дисципліни особливо зростає в умовах нових соціальних чинників – пандемії коронавірусу, воєнного стану, оскільки онлайн-навчання в початковій школі «оголило» проблеми «навчання на відстані»: утримання уваги молодшого школяра на навчальному матеріалі; формування вміння самостійно вчитися; мотивування учіння; оволодіння рефлексивними вміннями навчальної діяльності та ін.

Аналіз останніх досліджень. Наявний науковий фонд з проблеми дослідження свідчить про те, що професійна компетентність майбутнього вчителя початкової школи була предметом аналізу багатьох вітчизняних учених: В. Бондаря, П. Гусака, Л. Коваль, С. Мартиненко, М. Марусинець, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та ін. Дидактико-методичне забезпечення підготовки вчителя початкової школи представлене роботами Н. Бібік, Н. Васильківської, М. Вашуленка, О. Онопрієнко, Я. Кодлюк, О. Савченко, С. Скворцової та ін. Напрацювання цих дослідників суттєво збагачують уявлення про дидактичну підготовку як складову професійної підготовки студентів з напрямку початкової освіти, проте системних досліджень цієї проблем немає.

Органічним складником професійної підготовки майбутнього педагога є його психолого-педагогічна, зокрема дидактична підготовка як надійний фундамент засвоєння методик навчання окремих освітніх галузей.

Зауважимо, що першим навчальним посібником з дидактики для студентів спеціальності «Педагогіка і методика початкового навчання» вітчизняних закладів вищої освіти була книга М. Казанського та Т. Назарової «Дидактика (початкові класи)» (1978). Цим посібником майбутні педагоги користувалися майже 20 років.

Ціла епоха в розвитку дидактики початкової школи пов'язана з іменем фундатора цієї галузі знань О. Савченко (Кодлюк, 2012, с. 224–235). У 1993 році вийшов її навчально-методичний посібник «Урок у початкових класах», де автор інноваційно, розлого, із залученням успішних практик репрезентувала цю форму організації навчання: визначення цілей уроку, відбір змісту, методичне забезпечення уроку; багатоваріантність структури уроку: особливості побудови інтегрованих уроків, уроку в малокомплектній школі, для учнів шестирічного віку; алгоритм відкритого уроку та ін. Окремими розділами представлені мотиваційний (стимулювання емоцій, почуттів та інтересів учнів; учні – співавтори уроку; оцінка вчителя – стимул і орієнтир учня та ін.) і розвивальний (учити слухати, бачити, відчувати; розвиток уяви і літературних здібностей школярів та ін.) компоненти уроку, що суттєво збагатили палітру початкового навчання (Савченко, 1993).

Знаковою подією для теорії і практики початкової освіти стала поява підручника «Дидактика початкової школи» (Савченко, 1997; Савченко, 1999), адресованого майбутнім класоводам. Показово, що процес навчання Олександра Яківна розглядає на оновлених методологічних засадах (з позицій особистісно орієнтованої парадигми освіти); збагачує книгу новими розділами: «Взаємозв'язок навчання і розвитку учнів», «Початкова освіта за рубежом»; подає матеріал про підручник для початкової школи, педагогічні технології.

Зміст сучасної дидактики цілісно представлений у фундаментальній праці академіка О. Савченко «Дидактика початкової освіти» (Савченко, 2012), зокрема такими інноваційними за своїм спрямуванням розділами як «Контрольно-оцінювальна діяльність учителя», «Уміння учнів учитись як ключова компетентність шкільної освіти»; інформацією про Державний стандарт початкової загальної освіти, суб'єкт-суб'єкту взаємодію учасників навчального процесу; значну увагу приділено технологіям навчання (проектній, інтерактивній, ігровій). Зміст підручника з дидактики початкової школи співзвучний навчальній програмі з цієї навчальної дисципліни

(Педагогіка, 2007) та навчально-методичному посібнику «Дидактика початкової школи: практичний курс» (Кодлюк, 2013) (рекомендованих МОН України), які підготували представники наукової школи Олександрія Яківни.

Низка навчальних посібників з дидактики початкової школи у різні часи створена викладачами педагогічних закладів вищої освіти на регіональному рівні (Барбашова, 2022; Ярошинська, 2011 та ін.).

Стрімке реформування галузі початкової освіти, розпочате у 2016 році (Нова, 2016), нові соціальні чинники зумовили необхідність адекватно і виважено реагувати на зміну підходів до організації освітнього процесу, збагативши курс дидактики початкової школи відповідною інформацією.

Мета статті – окреслити зміст, форми, методи, засоби дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у контексті викликів часу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактичну підготовку майбутнього вчителя початкової школи традиційно розглядаємо у взаємозв'язку трьох компонентів – змістового, процесуального та мотиваційного.

Аналізуючи **змістовий компонент** підготовки, зазначимо, що у її структурі вчені традиційно виділяють «ядро» (інваріантний складник), що охоплює відомості, які усталилися в науці, та «оболонку» – нові знання, які відображають тенденції розвитку дидактики на певному етапі розвитку науки і суспільства. Інваріантний складник дидактики сформувався упродовж віків і охоплює більш-менш «вистояні» теми. В умовах кредитно-модульної організації навчального процесу радимо структурувати навчальний матеріал у три змістові модулі: «*Теоретичні основи процесу навчання*» («Предмет і завдання дидактики», «Процес навчання в початковій школі», «Закономірності і принципи навчання», «Зміст початкової освіти», «Підручник для початкової школи»); «*Організація навчального процесу в сучасній початковій школі*» («Методи навчання», «Форми організації навчального процесу», «Урок у початковій школі», «Контроль та оцінювання навчальних досягнень молодших школярів»); «*Актуальні проблеми дидактики початкової освіти*» («Розвивальний характер навчання в сучасній початковій школі», «Реформування початкової ланки освіти у контексті концепції «Нова українська школа»»).

З іншого боку, кожна навчальна дисципліна (а дидактика особливо) повинна чутливо реагувати як на соціально-економічні процеси в суспільстві, так і на потреби педагогічного досвіду, рівень розвитку педагогічної науки, тобто бути практико зорієнтованою, постійно оновлювати «оболонку».

У контексті дитиноцентрованої парадигми освіти варто збагатити зміст дидактики деякими положеннями, які за своїм характером є інноваційними. Наприклад, у змістовий модуль «Теоретичні основи процесу навчання» радимо включити такі відомості:

- молодший школяр як суб'єкт процесу навчання;
- особистісно орієнтоване навчання;
- розвивальна спрямованість навчання в сучасній початковій школі;
- авторські принципи навчання: емоційності навчання (В. Помагайба); розвивального навчання (Г. Костюк); співробітництва, мотиваційного забезпечення навчального процесу (О. Савченко);
- основні принципи реформування змісту початкової освіти (гуманітаризація, інтеграція, диференціація), компетентнісний підхід у доборі змісту освіти (компетенція і компетентність, структура компетентності, предметні, міжпредметні та ключові компетентності, наскрізні вміння);
- Державний стандарт початкової освіти (Базовий навчальний план, Типові освітні програми, освітні галузі, змістові лінії, обов'язкові результати навчання здобувачів освіти);
- підручник для початкової школи: структура – текст та позатекстові компоненти; провідні функції – інформаційна, розвивальна, виховна та мотиваційна.

Після засвоєння цього змістового модуля у студентів має скластися уявлення про початкову освіту як *особистісно орієнтовану* – модель навчання, яка передбачає оволодіння молодшими

школярами системою компетентностей – предметних, загальнопредметних та ключових, що проєктуються на різних рівнях формування її змісту і реалізуються в навчальному процесі початкової школи шляхом використання відповідних технологій, спрямованих на розвиток в учнів суб'єктності в навчальній діяльності (Кодлюк, 2013, 6–9). Сутнісними ознаками суб'єктності молодшого школяра в навчальній діяльності визначаємо сформоване вміння вчитися, стійкі позитивні мотиви навчання, розгорнута рефлексія. Рефлексія навчальної діяльності здійснюється за допомогою відповідних умінь. Встановлено, що провідними рефлексивними вміннями учнів початкової школи є самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція.

Що ж до змістового модуля «Організація навчального процесу в сучасній початковій школі», то він, на наш погляд, має містити таку «інноваційну» інформацію:

- пасивні, активні й інтерактивні методи навчання;
- організація роботи з підручником на уроках у початковій школі (робота з кожним зі структурних компонентів підручника, використання навчальної книги на різних етапах уроку, самостійна робота учнів з підручником та під керівництвом учителя);
- види диференціації навчальної діяльності молодших школярів: за рівнем підготовки учнів, за ступенем складності завдань, за ступенем самостійності (С. Логачевська);
- дидактичні особливості уроків у першому класі, нестандартні (у тому числі інтегровані) уроки, специфіка побудови уроку в малочисельній школі, види аналізу уроку (поелементний, системний);
- оцінювання навчальних досягнень молодших школярів у контексті компетентнісного підходу.
- Змістовий модуль «Актуальні проблеми дидактики початкової освіти» чи не найбільшою мірою «наповнює» «оболонку» дидактики як науки:
- розвивальний компонент уроку (О. Савченко);
- основні компоненти розвивального навчання: розвиток психічних процесів, формування загальнонавчальних умінь і навичок, розвиток творчих здібностей (Я. Кодлюк);
- компетентнісна спрямованість освітнього процесу в початковій школі (Н. Бібік, О. Савченко);
- вміння вчитися («навчання впродовж життя») як ключова компетентність початкової освіти (Я. Кодлюк, О. Савченко);
- концептуальні засади реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» (мета і основні засадники якісної початкової освіти; шляхи реалізації ідеї дитиноцентризму; двоциклова структура освітнього процесу в початковій школі);
- проблема інтеграції навчання в початковій школі (Н. Бібік);
- формувальне оцінювання навчальних досягнень молодших школярів, моніторинг якості початкової освіти (Н. Бібік, О. Онопрієнко).

Зазначимо, що важливим показником розвивального навчання є сформоване *вміння вчитися* (тепер – *«навчання впродовж життя»*), яке ми розглядаємо як ключову компетентність початкової освіти, що охоплює змістовий компонент (знання про культуру розумової праці, про змістову основу загальнонавчальних умінь і навичок та про вміння вчитися як інформаційну цінність), мотиваційний (усвідомлення значущості знань, наявність стійкого інтересу до навчання) та процесуальний (вміння організувати робоче місце; планувати навчальну діяльність; працювати з підручником; аналізувати, порівнювати, узагальнювати; здійснювати само- і взаємоконтроль) і формується в цілісному освітньому процесі школи першого ступеня (Кодлюк, 2013, 6–9). Аналіз змістового наповнення феномена «навчання впродовж життя» стосовно школи першого ступеня свідчить про те, що ця ключова компетентність інтегрує такі складники: самоосвітній (вміння вчитися), інформаційний та рефлексивний (Кодлюк, Кобрин, 2021, 29–30). Акцентуємо увагу на способах відображення компетентнісного підходу в навчальних програмах і підручниках для початкової школи (Савченко, 2012, 1–6; Кодлюк, 2016, 182–191).

Суттєво поглиблюють знання майбутніх педагогів з дидактики, допомагають усвідомити взаємозв'язки і взаємозалежності між виучуваним матеріалом узагальнювальні схеми (рис. 1, 2),

які викладач може пропонувати як готові зразки до роботи, а також залучати студентів до самостійного створення такого дидактичного матеріалу.

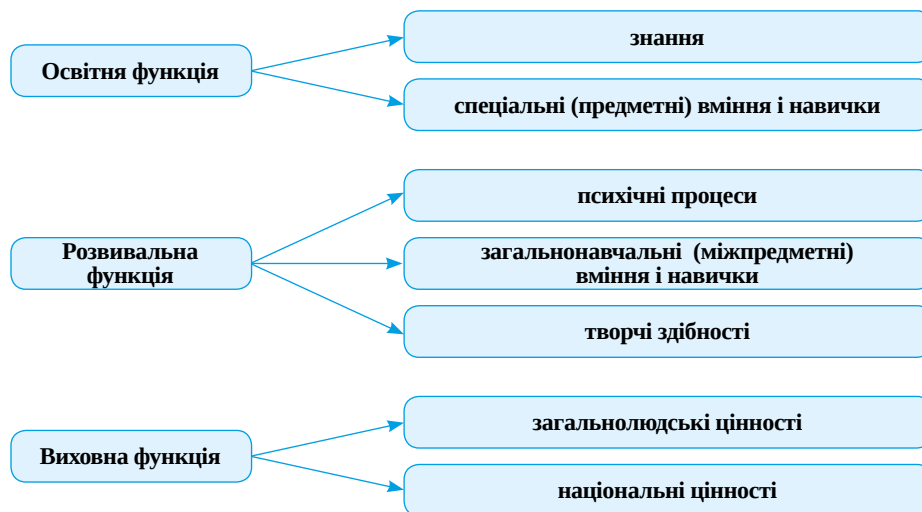


Рис. 1. Функції навчання

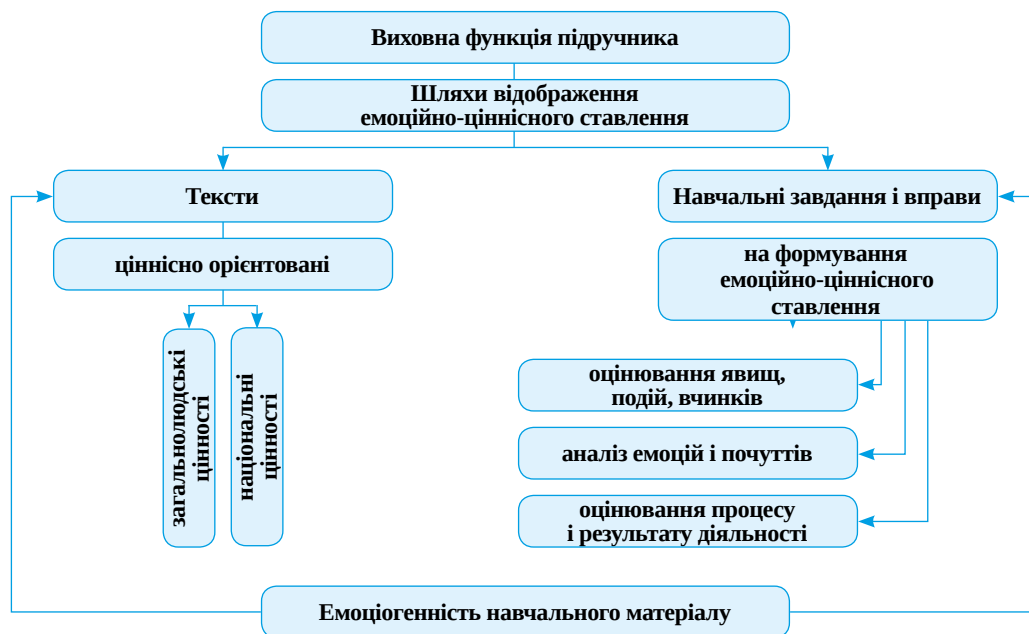


Рис. 2. Виховна функція підручника для початкової школи

Процесуальний компонент дидактичної підготовки студентів націлює на формування в них дидактичних умінь і навичок (у тому числі й рефлексивних), суб'єктивного досвіду особистості. Відомо, що вміння і навички виробляються у процесі діяльності, тобто шляхом виконання відповідних завдань і вправ. З цієї метою радимо урізноманітнювати способи проведення лекцій

і семінарських занять (надати їм ознак проблемності, діалоговості, використовувати інтерактивні методи навчання тощо). З іншого боку, домінуюча роль у реалізації процесуального компонента дидактичної підготовки належить лабораторним заняттям. Аналіз відвіданих уроків, конспектів та фрагментів уроків, навчальних планів, програм і підручників; виконання практичних завдань (самостійне формулювання мети уроку, моделювання фрагментів уроків, складання алгоритмів для організації самостійної роботи учнів, аналіз диференційованих завдань різних видів, робота з сигнальними картками, визначення макро- і мікроструктури уроку, складання завдань на ознайомлення молодших школярів з конкретними способами самоконтролю тощо), аналіз педагогічних ситуацій сприяють формуванню у студентів предметних (дидактичних) та міжпредметних (загальнонавчальних) умінь і навичок.

Мотиваційний компонент забезпечує стійкий інтерес студентів спеціальності 013 Початкова освіта до дидактики як науки, позитивну мотивацію до оволодіння її змістом, прагнення до самовдосконалення. Збагачуючи контент цієї навчальної дисципліни певними «цікавинками» (висловлювання відомих людей (педагогів), гумор, елементи історичної дидактики та народної педагогіки тощо), можна мотивувати студентів до вивчення дидактичної науки. Наприклад:

Я. Коменський уперше в історії школи порушив проблему використання книги як джерела оволодіння відповідними знаннями. Ідея полягала в тому, щоб учень у класі під керівництвом педагога вивчав матеріал підручника, а вдома закріплював вивчене. Для цього важливо дати кожному учневі в руки підручник, з якого він черпатиме знання. Зауважимо: роль учителя зводилася не до зачитування тексту підручника, а до організації на його основі бесід і роз'яснення незрозумілих учням питань. Значущість такого підходу можна по-справжньому оцінити лише з огляду на методіку навчання в середньовічній школі, де вчитель користувався рукописною книгою (єдиною на клас), зачитував абзац за абзацом учням, а діти хором повторювали (зазубрювали) незрозумілий матеріал.

А спонукав Я. Коменського до певних роздумів і висновків такий випадок. Одного разу педагог побував в одній із перших празьких друкарень, де побачив, як з-під друкарського преса одна за одною з'являються абсолютно однакові книги. Це надзвичайно вразило його. Коменський помчав додому, вигукуючи на ходу дивні слова: «Didachography! Didachography!» (Дидачографія!), не звертаючи уваги на перехожих, друзів і знайомих. Отже, основна ідея дидачографії Я. Коменського – це самостійне здобуття учнем нової інформації з підручника на уроці під керівництвом учителя.

Сьогодні це положення звучить доволі тривіально. У педагогічній науці описані прийоми використання підручника на різних етапах уроку: найчастіше – на етапі актуалізації опорних знань учнів (ознайомлення з так званими перед текстовими запитаннями; повторення правила, способу виконання завдання; читання з метою пригадати певні відомості та ін.), закріплення вивченого (повторне читання матеріалу; виконання завдань і вправ; робота з ілюстративним матеріалом тощо); рідше – з метою ознайомлення з новим матеріалом. Свої дії педагоги мотивують тим, що в молодших школярів ще не сформовані навички самостійного учіння. Не заперечуючи вказаного твердження, вважаємо, що майстерність педагога виявляється саме в тому, щоб правильно визначити (з урахуванням рівня розвитку класу), що з нового матеріалу пояснити учням, а що запропонувати для самостійного опрацювання.

Цікавий, логічний і послідовний виклад матеріалу; використання інформації про найновіші досягнення цієї науки; показ практичної значущості дидактики, її фундаментальності й необхідності для оволодіння на належному рівні методичною компетентністю також посилюють мотиваційний компонент дидактичної підготовки.

Результатом належного засвоєння студентами дидактики початкової школи як навчальної дисципліни є сформована дидактична компетентність майбутнього вчителя початкової школи, яку дослідники розкривають через призму рефлексивних умінь як складника змістового компонента цієї підготовки: це «мета і кінцевий результат дидактичної підготовки, особистісна категорія, яка синтезує систему якостей та інтеріоризованих дидактичних знань, умінь і навичок

та достатній досвід їх успішного застосування у комплексні утворення стосовно дидактичної функції виробничої діяльності вчителя початкових класів; а також включає: внутрішню позитивну мотивацію до здійснення дидактичної компетентності; ціннісно-рефлексивні уявлення щодо дидактичного змісту та результату дидактичної діяльності; достатній досвід творчої дидактичної діяльності та стійку потребу у самовдосконаленні» (Лозенко, 2010, 67–68).

Аналіз наявного наукового фонду, успішна багаторічна практика, власне бачення проблеми дослідження дають підстави сформулювати авторське тлумачення цього феномена: **дидактична компетентність майбутнього вчителя початкової школи** – це особистісне утворення; складник його професійної компетентності, що формується у процесі дидактичної підготовки; охоплює змістовий, процесуальний та мотиваційний компоненти, що забезпечують здатність студента організувати навчальний процес у школі першого ступеня на різних рівнях – змісту початкової освіти; форм, методів і засобів навчання; його результативності.

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Дидактична підготовка студентів спеціальності 013 Початкова освіта здійснюється за трьома компонентами – змістовим, процесуальним та мотиваційним, кожен із яких реалізується через відповідні зміст, форми, методи і засоби навчання, а результатом цього процесу є сформована дидактична компетентність майбутніх учителів початкової школи. Поглиблюють зазначену якість студентів спецкурси і спецсемінари дидактичного спрямування: «Особистісно орієнтована початкова освіта», «Формування в молодших школярів уміння вчитися», «Розвивальний характер навчання в сучасній початковій школі» та ін.

Заявлена проблема не вичерпується змістом цієї статті. Подальших наукових пошуків потребує розробка діагностичного інструментарію сформованості дидактичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

Використані джерела

- Барбашова, І. А. (2022). Дидактика: навч. посіб. 3-тє вид., оновл. та випр. Мелітополь: Видавничий дім Мелітопольської міської друкарні.
- Кодлюк, Я. (2012). Дидактична система О. Я. Савченко. *Науковий простір академіка Олександри Савченко / упоряд.: Я. П. Кодлюк, Т. Я. Довга, Л. М. Заліток, О. С. Покусова; за ред. Я. П. Кодлюк*. Київ: Богданова А. М., 224–235.
- Кодлюк, Я. (2013). Суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності. *Початкова школа*. 1. 6–9.
- Кодлюк, Я. П. (2013). Дидактика початкової школи: практичний курс: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Астон.
- Кодлюк, Я. П. (2016). Ключові компетентності у змісті підручників для початкової школи. *Проблеми сучасного підручника*. 17. 182–191.
- Кодлюк, Я. П. & Кобрин, З. А. (2021). Ключова компетентність молодших школярів «навчання впродовж життя»: змістовий аспект. *Концептуальні шляхи розвитку наукових знань: мат-ли III Міжнародної науково-практичної конференції (м. Київ, 6–7 лютого 2021 року)*. Київ: МЦНІД, 29–30.
- Кодлюк, Я. П., Онишків З. М. (2007). Педагогіка початкової школи: програма навчальної дисципліни (за вимогами кредитно-модульної системи). Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка.
- Лозенко, А. П. (2010). Рефлексивні уміння як складові змістового компоненту дидактичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів: компетентнісний підхід. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова (Серія: Теорія і практика навчання та виховання)*: зб. наук. праць. Київ: вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова. 14. 65–71.
- Нова українська школа. (2016). Концептуальні засади реформування середньої освіти. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
- Савченко, О. (2012). Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи. *Початкова школа*. 8. 1–6.
- Савченко, О. Я. (2012). Дидактика початкової освіти: підручник. Київ: Грамота.

- Савченко, О. Я. (1997). Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Абрис.
- Савченко, О. Я. (1999). Дидактика початкової школи: підручник для студентів педагогічних факультетів. Київ: Генеза.
- Савченко, О. Я. (1993). Урок у початкових класах: навчально-методичний посібник. Київ: Освіта.
- Ярошинська, О. О. (2012). Дидактика: навчальний посібник. 2-ге вид., переробл. і доп. Умань: ПП Жовтий О. О.

References

- Barbashova, I. A. (2022). Dy`dakty`ka: navch. posib. 3-tye vy`d., onovl. ta vy`pr. Melitopol` : Vy`davny`chij dim Melitopol` s`koyi mis`koyi drukarni. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. (2012). Dy`dakty`chna sy`stema O. Ya. Savchenko. Naukovy`j prostir akademiки Oleksandry` Savchenko / uporyad.: Ya. P. Kodlyuk, T. Ya. Dovga, L. M. Zalitok, O. S. Pokusova; za red. Ya. P. Kodlyuk. Ky`yiv: Bogdanova A. M., 224–235. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. (2013). Sub`yektivist` molodshogo shkolyara v navchal`nij diyal`nosti. Pochatkova shkola. 1. 6–9. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. P. (2013). Dy`dakty`ka pochatkovoyi shkoly` : prakty`chny`j kurs: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ternopil` : Aston. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. P. (2016). Klyuchovi kompetentnosti u zmist pidruchny`kiv dlya pochatkovoyi shkoly`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka. 17. 182–191. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. P. & Kobry`n, Z. A. (2021). Klyuchova kompetentnist` molodshy`x shkolyariv «navchannya vprodovzh zhy`ttya»: zmistovy`j aspekt. Konceptual`ni shlyaxy` rozvy`tku naukovy`x znan` : mat-ly` III Mizhnarodnoyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi (m. Ky`yiv, 6–7 lyutogo 2021 roku). Ky`yiv: MCzNiD, 29–30. (in Ukrainian).
- Kodlyuk, Ya. P., Ony`shkiv Z. M. (2007). Pedagogika pochatkovoyi shkoly` : programa navchal`noyi dy`scy`pliny` (za vy`mogamy` kredy`tno-modul`noyi sy`stemy`). Ternopil` : TNPU im. V. Gnatyuka. (in Ukrainian).
- Lozenko, A. P. (2010). Refleksy`vni uminnya yak skladovi zmistovogo komponentu dy`dakty`chnoyi pidgotovky` majbut`ogo vchy`telya pochatkovy`x klasiv: kompetentnisny`j pidxid. Naukovy`j chasopys` NPU imeni M. P. Dragomanova (Seriya: Teoriya i prakty`ka navchannya ta vy`xovannya): zb. nauk. pracz`. Ky`yiv: vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova. 14. 65–71. (in Ukrainian).
- Nova ukrayins`ka shkola. (2016). Konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi osvity`. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (in Ukrainian).
- Savchenko, O. (2012). Kompetentnisna spryamovanist` novy`x navchal`ny`x program dlya pochatkovoyi shkoly`. Pochatkova shkola. 8. 1–6. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (2012). Dy`dakty`ka pochatkovoyi osvity` : pidruchny`k. Ky`yiv: Gramota. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (1997). Dy`dakty`ka pochatkovoyi shkoly` : pidruchny`k dlya studentiv pedagogichny`x fakul`tetiv. Ky`yiv: Abry`s. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (1999). Dy`dakty`ka pochatkovoyi shkoly` : pidruchny`k dlya studentiv pedagogichny`x fakul`tetiv. Ky`yiv: Geneza. (in Ukrainian).
- Savchenko, O. Ya. (1993). Urok u pochatkovy`x klasax: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Osvita. (in Ukrainian).
- Yaroshyns`ka, O. O. (2012). Dy`dakty`ka: navchal`ny`j posibny`k. 2-ge vy`d., pererobl. i dop. Uman` : PP Zhovty`j O. O. (in Ukrainian).

Yaroslava Kodliuk, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Methods of Primary and Preschool Education of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine.

Research interests: primary school didactics, theory and practice of school textbook, training of future primary school teachers, higher school pedagogy.

DIDACTIC TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: INNOVATIVE CONTEXT

Abstract. The article deals with the problem of didactic training of future primary school teachers in the context of the New Ukrainian School concept in terms of three components: content, procedural and motivational. The content component of training includes knowledge of primary school didactics as an educational discipline, grouped into three content modules: «Theoretical foundations of training process» («The subject and tasks of didactics», «Training process in primary school», «Regularities and principles of training», «Content of primary education», «Textbook for primary school»); «Organization of educational process in modern primary school» («Methods of teaching», «Forms of organization of educational process», «Lesson in primary school», «Control and evaluation of educational achievements of younger schoolchildren»); «Actual problems of didactics of primary education» («Developmental nature of training in modern primary school», «Reforming the primary link of education in the context of the concept of the New Ukrainian school»). In the structure of the content component invariant and variable components have been distinguished: the first one («core») includes information that has been established in science; the second one – variable – new knowledge («shell»), which reflects trends in the development of primary school didactics at a certain historical stage. The procedural component involves an activity-based approach to teaching didactics, aims at the formation of students' (abilities, skills, competencies) to apply acquired knowledge in professional activities, and is implemented by performing practical tasks of various levels of difficulty. The motivational component ensures sustained interest in primary school didactics as a science, positive motivation to acquiring didactic (subject) knowledge, abilities, skills, competencies, and the desire for self-improvement. The result of such training is the didactic competence formed in future primary school teachers, which involves student's ability to organize the educational process in the school of a first degree at different levels – the content of primary education; forms, methods and means of education; its effectiveness.

Keywords: primary school, the concept of the New Ukrainian School, didactics of primary school, future primary school teacher, didactic training of future primary school teachers, structural components (content, procedural, motivational) of didactic training, didactic competence of future primary school teachers.



Петро Мороз – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: методика навчання історії, питання підручникотворення з історії, теорія і методика дослідницького навчання історії.

 pmoroz@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-6776-9186>

Ірина Мороз – науковий співробітник відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання історії, проблеми сучасної шкільної історичної освіти, питання підручникотворення з історії.

 imoroz1976@ukr.net

 <https://orcid.org/0000-0002-7076-1038>



УДК 372.893

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-184-194>

ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІТИЧНОЇ КАРИКАТУРИ КІНЦЯ ХІХ-ПОЧАТКУ ХХ СТ. НА УРОКАХ ІСТОРІЇ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ

Анотація. У статті висвітлюються особливості використання політичних карикатур на уроках історії та розкривається їх роль в інформаційних війнах напередодні та в часи Першої світової війни. На думку авторів, використання політичної карикатури в освітньому процесі є одним з найефективніших засобів формування медіаграмотності в здобувачів освіти, що в умовах широкомасштабної агресії Росії проти України є вкрай важливим завданням шкільної історичної освіти.

Авторами проаналізовано праці, присвячені розкриттю особливостей політичної карикатури як засобу ведення інформаційних війн напередодні/в період Першої світової війни; науково-педагогічні розвідки з методики використання карикатури на уроках історії. Досліджено особливості політичної карикатури як історичного джерела. Встановлено домінуючі теми політичних карикатур в окреслений історичний період. Розглянуто образи, сюжети та персонажі політичних карикатур, їх семантичне значення.

Проаналізувавши методичні підходи до використання політичних карикатур як історичного джерела, автори пропонують алгоритм їх інтерпретації та аналізу. Методична цінність карикатур, на їх думку, в тому, що вони створюють яскравий образ, коротко і яскраво резюмують суть

історичного чи суспільного явища або події. У статті подано зразки дослідницьких завдань з аналізу політичних карикатур означеного періоду.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми використання політичної карикатури як засобу формування медіаграмотності здобувачів загальної середньої освіти. На думку авторів, подальшого дослідження потребує дослідження карикатури як важливого візуального інструмента формування громадської думки в інші історичні періоди.

Ключові слова: політична карикатура; інформаційна війна; формування медіаграмотності учнів; урок історії.

Постановка проблеми. Війна як явище супроводжує людство протягом усієї історії його існування. Людство у ХХ столітті пережило важкі випробування двома світовими війнами, численними локальними конфліктами, в які було втягнуто велику кількість держав. На жаль, у ХХІ столітті світ не став більш безпечним, проте зіткнувся з новою формою ведення війни – гібридною, одним із основних елементів якої стала саме інформаційна війна.

Традиційно в шкільних підручниках історії зазначається, що вирішальну роль у війнах відігравало військо та його озброєння. Утім історичний досвід переконує, що жодна держава не в змозі захистити себе, використовуючи лише військово-технічні засоби. У сучасних війнах особливого значення набуває інформаційна складова, зокрема пропаганда.

Використання методів інформаційного впливу на військо чи суспільство противника було типовим явищем навіть для держав стародавнього світу. Ще в VI столітті до н.е. давньокитайський стратег Сунь-Цзи у своїй праці «Мистецтво війни» сформулював головні методи ведення інформаційної боротьби, які не втратили актуальності й досі. Інформаційні технології активно застосовували давньогрецькі та давньоримські політики. Маніпулювання інформацією було однією зі стратегій монголів, які напередодні своїх походів поширювали чутки про страшні муки для непокірних. Значний внесок у практику ведення інформаційних війн внесла свого часу Візантійська імперія. Одним із ключових моментів в історії інформаційних війн були боротьба Ватикану з Реформацією, Наполеонівські війни.

Особливого значення інформаційні війни набули, від кінця XIX століття і до сьогодні, коли газети, радіо, а згодом кінематограф, телебачення та соціальні мережі стали засобами масової інформації, а поширювана ними інформація – справді масовою. Перша та Друга світові війни супроводжувалися не лише жорстокими баталіями на полі бою, а й боротьбою в інформаційному просторі.

Нині інформаційну зброю часто порівнюють зі зброєю масового знищення. Перевага в інформаційному просторі дає змогу не лише впливати на морально-психологічний стан людей у суспільстві та збройних силах противника, а й певною мірою формувати світову громадську думку. Дослідники не дарма зазначають, що інформаційна зброя спочатку оволодіває розумом противника, а згодом і його територією. У провідних країнах світу складниками воєнної доктрини є концептуальні засади інформаційної війни, що обумовлює створення спеціальних підрозділів для проведення відповідних операцій.

Політична карикатура, як візуальний компонент донесення інформації, є важливим інструментом пропаганди в інформаційному протистоянні між державами. Тож особливої актуальності набуває дослідження ролі політичних карикатур в інформаційних війнах та методика їх використання у процесі навчання історії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Тривалий час науковці не приділяли належної уваги дослідженню карикатури як важливого механізму інформаційної пропаганди та засобу формування медіаграмотності на уроках історії. Відповідно сьогодні існує незначна кількість наукових доробок вітчизняних дослідників, присвячених цій тематичі.

Заслугує на увагу посібник для вчителя «Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін» авторського колективу (Т. Бакка, О. Волошенюк, Л. Гуменюк, Р. Євтушенко, Т. Мелешенко, О. Мокрогуз, В. Потапова). Як зазначають автори, «українське суспільство потребує ширшого

вироблення навичок формування медійної та інформаційної грамотності в умовах пропагандистсько-інформаційних війн». Саме викладачі суспільних дисциплін, на їх думку, мають долучитися до формування медіаграмотного споживача, оскільки саме вони використовують методи аналізу різних джерел, наприклад коли йдеться про конфліктні ситуації та складні соціальні процеси (Бакка та ін., 2016, с. 6–7).

Проблемі методиці використання карикатур в освітньому процесі присвячено ряд публікацій українських дослідників (Ю. Комаров, Ю. Малієнко, П. Мороз, І. Мороз, О. Пометун та ін.). На думку зазначених дослідників, використання карикатури в освітньому процесі сприяє стійкості уваги, розвитку образного мислення та зорової пам'яті учнів і учениць.

Особливостям політичної карикатури в різні історичні періоди присвячено низку наукових звідок українських дослідників (А. Власюк, Р. Куцик, О. Маєвський, О. Питльована, О. Семетюк, М. Філатова та ін.).

О. Семетюк зазначає, що політична карикатура є об'єктом дослідження різних наук: політології, культурології, прикладної лінгвістики (політичної лінгвістики і медіалінгвістики), семиотики, когнітивної лінгвістики, медіапедагогіки. На думку дослідника, це пояснюється такими причинами: 1) карикатура є поліаспектним медіафеноменом і водночас засобом політичної комунікації та критики соціальних недоліків; вона впливає на формування картини світу та відображають порядок денний суспільства; 2) карикатура є соціально-культурним феноменом, який має точну локальну й часову прив'язку. 3) політична карикатура є ефективним засобом формування іміджу країни, народу чи окремого політика (Семетюк, 2015, с. 198–199).

Популярність карикатури, як зазначає Р. Куцик, зумовлена ще й тим, що вона значно економить час читача та дає змогу швидко ознайомитися з поданою інформацією, не докладаючи для цього значних зусиль. Дослідником було розкрито особливості сатиричної графіки у суспільно-політичній пресі українських губерній Південно-Західного краю під час Першої світової війни та з'ясовано роль карикатури у формуванні суспільної думки місцевого населення (Куцик, 2017).

М. Філатова у своїй статті «Політична карикатура Джеймса Гіллірея» підкреслює, що карикатура була і є давнім способом наочної агітації, відомим ще з античних часів. На думку дослідниці, вона найточніше відображає настрої суспільства, оскільки для її створення не потрібна документальна точність, а навпаки віддається перевага гіперболізуванню негативних рис зображаного (Філатова, 2014, с. 97–98).

На думку дослідників, карикатурі притаманний не безпосередній, а опосередкований вплив на світогляд і політичні симпатії та антипатії адресата. Її комунікативним призначенням є критика найактуальніших політичних, міжнародних, економічних та соціокультурних аспектів суспільного життя. Як зауважує А. Власюк, карикатура є суб'єктивним джерелом. Дослідниця зазначає, що художник дуже чітко дає зрозуміти читачам свою позицію щодо певної публічної особи чи події. Тому аудиторія може з легкістю ідентифікувати автора, тобто визначити, до якої нації або країни він належить. Водночас, на думку А. Власюк, якщо «розглядати політичні карикатури, що пов'язані з військовим протистоянням, то тут не все так просто, адже кожен художник по-різному бачить ту чи ту ситуацію і по-різному піддається впливу тієї чи тієї пропаганди» (Власюк, 2015, с. 10).

Л. Питльована вважає, що незважаючи на свою суб'єктивність, політична карикатура є повноцінним історичним джерелом, яке не гірше, а у деяких випадках навіть краще, ніж традиційні письмові джерела, висвітлює події Першої світової війни, настрої людей та народів, їх уявлення один про одного. З іншого боку, саме Перша світова війна вперше зробила очевидними всю важливість і корисність наочної пропаганди (Питльована, 2014). Л. Питльована та Я. Бураков зазначають, що найважливішою рисою політичної карикатури є її актуальність, а саме – відповідність у часі її сюжету певним історичним подіям, явищам, а також відповідність рівню зацікавленості цими подіями тієї аудиторії, для якої карикатура призначена (Питльована & Бураков, 2019).

На думку О. Маєвського, феноменологія політичних карикатури і плаката полягає в тому, що вони існують у двох вимірах: 1) як мистецький продукт; 2) як інструмент формування певних на-

строїв та мобілізації і стимулювання адресата до певних дій. Як зазначає дослідник, ці властивості перетворюють вказані жанри політичної пропаганди на унікальне за призначенням, засобами створення та ефективністю впливу явище. Особливими ознаками карикатури є її «конкретність, дохідливість та сьогохвилинність» (Маєвський, 2018).

Результати проведеного теоретичного аналізу праць вищезазначених дослідників свідчать, що існує декілька аргументованих підходів до аналізу політичних карикатур як історичного джерела та засобу пропаганди в інформаційних війнах. Така різноманітність підходів зумовлена насамперед складністю самого об'єкта дослідження, а також теоретичними і методологічними позиціями авторів, що належать до різних наукових шкіл. Це визначає акцентування уваги в нашому дослідженні на особливостях використання політичних карикатур під час навчання історії в закладах загальної середньої освіти.

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Оскільки інформаційна війна як явище має комплексний і багатоблискучий характер, ми поставили за мету дослідити роль політичних карикатур в інформаційних війнах напередодні та в добу Першої світової війни, а також розкрити особливості використання політичних карикатур в освітньому процесі з метою формування медіаграмотності в здобувачів освіти. Хронологічні межі дослідження ми обрали виходячи з того, що інформаційний простір цього періоду став ареною суперництва і протиборства провідних держав світу, а інформація, зокрема й карикатура, перетворилася в повноцінний засіб ведення війни.

Виклад основного матеріалу дослідження. З моменту проголошення незалежності України РФ розпочала і продовжує нині активну інформаційно-пропагандистську війну проти України, на яку витрачає колосальні ресурси. Інформаційною зброєю російських пропагандистів стали тотальна дезінформація, використання фейків і міфотворних прийомів, маніпулювання фактами, образами, звернення до історичної пам'яті так званого «славетного минулого», тези про захист російськомовного населення та російської культури тощо (Мороз, 2022, с. 296).

Під час міжнародної експертної конференції «Медіаграмотність у час війни: нові виклики та трансформації», було зазначено: «Війна показала, що, якби у нас медіаграмотність розвивалася тими темпами, якими ми всі хочемо, набагато менше часу довелося б витратити на спростування фейків та маніпуляцій» (*В умовах війни медіаграмотність повинна стати необхідним і обов'язковим елементом повсякденного життя*, 2022). Отже, в умовах широкомасштабної агресії Росії проти України важливим завданням шкільної історичної освіти стає розвиток медіаграмотності, зокрема формування в учнів умінь оцінювати та інтерпретувати медійну інформацію, розпізнавати маніпулятивний та пропагандистський контент.

Важливим механізмом інформаційної пропаганди, відомим ще з античних часів, є політична карикатура. Тож її використання в освітньому процесі є одним із найефективніших засобів формування медіаграмотності в здобувачів освіти. Відповідно розвиток в учнів вміння аналізувати політичні карикатури є актуальною проблемою для сучасної методики навчання історії.

Методична цінність карикатур у тому, що вони створюють яскравий образ, коротко і яскраво резюмують суть історичного чи суспільного явища, події. Зміст більшості з них зрозумілий учням і дає змогу отримати уявлення про думки та настрої людей у той час. Як зазначають Ю. Питльована та Я. Бураков, «каркатура спонукає читача мислити образно і критично, а відчитування карикатури дає йому емоційне задоволення, можливість власної інтерпретації відображеного у ній сюжету. Водночас, будучи репрезентацією уявлень художника, каркатура спрямовує читача до бажаної оцінки запропонованої інформації» (Питльована & Бураков, 2019, с. 207).

Розпочинаючи роботу з політичною каркатурою на уроці історії, варто звернути увагу учнів, що це жанр образотворчого мистецтва, який передбачає зумисне пародійне, сатиричне чи гумористичне зображення лідерів та політичних діячів, а також інтерпретації суспільно-політичних подій, напрямків внутрішньої й зовнішньої політики держави чи групи держав. У своїй роботі каркатуристи використовують різні засоби гумору, гротеску, сатири, гіперболи, шаржу. Іноді зміст каркатури (як зображення) доповнює або розкриває текстовий коментар (Мороз, 2022, с. 296).

Доцільно пояснити учням, що політичні карикатури зазвичай є продуктом політичного замовлення, тому за своєю природою не можуть бути об'єктивними. Їх комунікативним призначенням є інтерпретація найактуальніших політичних, міжнародних, економічних та соціокультурних аспектів суспільного життя (Маєвський, 2018). Як зазначає О. Маєвський, основною функцією політичної карикатури є формування й регулювання суспільної політичної свідомості. Виходячи із зазначеного, деякі дослідники виокремлюють маніпулятивну функцію карикатур, а саме сформувані в масовому сприйнятті певний образ політичного явища чи діяча, розвінчати усталені образи і сконструювати нові завдяки застосуванню маніпуляційних технологій (Маєвський, 2018, с. 50–51). Відповідно, карикатури потрібно аналізувати в комплексі з іншими історичними джерелами.

Водночас політичні карикатури є цінним історичним джерелом, оскільки їх зміст дає змогу отримати уявлення про думки та настрої населення, побачити політичну та воєнну ситуацію скрізь призму сприйняття сучасниками у відповідний історичний період. Вони допомагають виявити основні тенденції розвитку суспільства в той чи інший історичний період (Мороз, П., & Мороз, І., 2018).

Використовуючи політичну карикатуру як історичне джерело на уроках історії, варто враховувати, що її цілісне сприйняття відбувається завдяки розкодуванню закладеної в неї інформації на двох рівнях: візуальному (символи-зображення, візуальні метафори, метафоричний сюжет, візуальні фрейми) і на вербальному (фрази персонажів карикатури, підписи та заголовки до неї). Комбінування візуального та аудіального типів сприйняття інформації під час роботи учнів з карикатурами з одного боку веде до структурування та систематизації отриманих знань, а з іншого до збільшення швидкості сприйняття, запам'ятовування матеріалу та розуміння мови (Ковінько, 2012).

Проаналізувавши методичні підходи до використання політичних карикатур як історичного джерела, ми пропонуємо наступний алгоритм їх інтерпретації та аналізу:

1. Розгляньте уважно карикатуру. Коли вона була створена? Якій історичній події чи якому явищу вона присвячена?
2. Чи упізнаєте ви персонажів карикатури? Завдяки чому? Що вони роблять? Як вони одягнені?
3. Наскільки реалістично чи гіперболізовано зображені персонажі та предмети? Якими засобами це досягається?
4. Визначте символи, використані в карикатурі. Що вони означають? Чому художник помістив їх у малюнок?
5. Що означає підпис до карикатури? Чи збігається він з сюжетом малюнка? Яке ставлення відображає карикатурист до персонажів чи події?
6. Які ідеї та політичні погляди, на вашу думку, сповідує автор малюнка? За якими ознаками це можна визначити?
7. Що ви знаєте про зображену історичну подію, явище та зображених на карикатурі історичних осіб з інших джерел інформації? Чи згодні ви з інтерпретацією персонажів, подій, явищ, яку подає автор карикатури?
8. Яку нову інформацію ви отримали під час аналізу карикатури? Порівняйте її з тим, що вже знали (Мороз та ін., 2021).

Дотримання такого детального алгоритму допоможе розвитку в учнів медіаграмотності, таких навичок, як спостережливність та увага, що вкрай важливо під час аналізу та інтерпретації карикатур. Утім, виходячи із мети уроку, задуму педагога та особливостей зображеного, робота з карикатурою може бути доповнена іншими питаннями та завданнями, наприклад: Поясніть напис (написи) до карикатури. Придумайте власний заголовок чи підпис до карикатури. Що, на вашу думку, має на увазі один із персонажів (чи персонажі), стверджуючи, що...? Придумайте діалог (репліки) між персонажами карикатури тощо.

У період кінця XIX – початку XX століття у багатьох країнах виникає чимало сатиричних друкованих періодичних видань, у яких карикатуристи відображали різноманітні аспекти суспільства

та міжнародних відносин. Популярність політичної карикатури була зумовлена тим, що вона виконувала одне із важливих та прагматичних завдань: робила інформацію доступною для всіх верств суспільства, незалежно від рівня освіченості (адже значна частина тогочасного населення не вміла читати). До того ж на той час електронні засоби масової інформації – кінематограф та радіо – ще не набули достатнього поширення. Саме ці фактори визначили політичну карикатуру як особливий механізм пропаганди серед населення європейських країн наприкінці XIX – початку XX ст.

У політичних карикатурах зовнішньополітичного характеру зустрічаємо чимало символічних зображень. Тому варто на уроці історії розкрити специфічні прийоми, які використовують художники під час їх створення. Так, в XIX – початку XX ст. у карикатурах склалися характерні образи кожної зі світових держав (залежно від контексту): Джон Буль, лев чи англійський бульдог символізували Велику Британію, ведмідь, козак чи дівчина в кокошнику з довгою косяю – російську імперію, орел чи такса (цю породу часто асоціювали з образом німецького шпігуну) – Німеччину, Дядечко Сем – США, Френція – Францію, єдинорог – Італію, бик – Іспанію, кіт – Персію, двоголовий орел – Австрію тощо (Мороз & Мороз, 2018).

Для прикладу рекомендуємо навести декілька політичних карикатур XIX ст. зовнішньополітичного спрямування та їх коротку характеристику.



1.



2.

1. Німецька карикатура 1863 р. Ведмідь – один з гравців на політичній арені Європи, разом з Великобританією – левом, Італією – єдинорогом, Іспанією – биком, Пруссією і Австрією – двома орлами і Францією – півнем. В даній карикатурі негативне ставлення до Росії виражене досить м'яко. Ведмідь сів навпочіпки в правому нижньому кутку картини, прикриваючись стискуваним у лапі батогом.

2. Карикатура часів т.зв. «Великої гри». Росія у вигляді ведмедя сіла на Персію (кота), а за цим спокійно спостерігає Велика Британія (лев).

Доволі часто автори підручників використовують карикатури під час висвітлення міжнародних відносин напередодні Першої світової війни. У цьому плані показовою є французька карикатура кінця 1890-х років «Поділ Китаю європейськими державами та Японією». Учням можна запропонувати дослідницьке завдання, у якому вони мали б не лише описати явище на карикатурі, а й впізнати її персонажів. Наприклад: «Проаналізуйте карикатуру згідно алгоритму і підготуйте відповідь на поставлені запитання: 1. Якій історичній події присвячена карикатура? Що

допомогло вам це визначити? 2. Чи впізнаєте ви персонажів карикатури? Завдяки чому? 3. Чи збігається назва карикатури із її сюжетом? 4. Яке ставлення відображає карикатурист до зображених персонажів та події? 5. Чи згодні ви з інтерпретацією персонажів та події, яку подає автор карикатури?»

Напередодні Першої світової війни сатирична графічна продукція виконувала пропагандистську функцію. Художники-карикатуристи миттєво реагували на події міжнародного життя, відображаючи їх в своїх роботах. Карикатури лаконічно, емно, яскраво й у легкій для сприймання формі доносили трактування автором чи замовником карикатури явищ міжнародного життя та подій. Сатирична графіка через візуальний ряд та текст ефективно формувала образ ворога, розмежовувала «своїх» і «чужих» ще до початку війни.

Стереотипні образи ворогів і союзників часто пропагувалися за допомогою сатиричних карт. Працюючи з сатиричними картами різних воюючих країн, доцільно застосувати порівняльний підхід. Зокрема, під час вивчення причин та передумов Першої світової війни учням можна запропонувати практичну роботу з аналізу сатиричних карт такого змісту:



Розділ Китаю європейськими державами й Японією. Карикатура 1890-х років

«Практична робота. Одне з основних достоїнств політичної карикатури як історичного джерела – це можливість побачити політичну та воєнну ситуацію, її сприйняття очима сучасників. Поділіться на 4 групи. За допомогою QR-коду або покликання уважно розгляньте сатиричні карти Європи кінця XIX-початку XX ст. Оберіть 2–3 сатиричні карти і проаналізуйте за наступним алгоритмом.

1. До якого історичного періоду відносяться сатиричні карти? Визначте в якій країні була зроблена кожна з цих карикатур. За якими ознаками ви це виявили?

2. Чи впізнаєте ви персонажів сатиричних карт? Завдяки чому? Що вони роблять? Кого вони втілюють?

3. Чи були об'єктивними художники, створюючи сатиричні карти? Як інформація, отримана під час їх аналізу, співвідноситься з іншими історичними джерелами?

4. В чому відмінність поглядів карикатуристів різних країн на міжнародне становище в Європі? Поясніть, чому в них виникли такі бачення Європи напередодні подій Першої світової війни? На кого були розраховані такі сатиричні карти?

5. Чи згодні ви з інтерпретацією яку подають автори цих творів на міжнародну ситуацію в тогочасній Європі? Чиї інтереси відображали автори карикатур? На кого були розраховані такі зображення? Свою відповідь аргументуйте фактами.

6. Яку нову інформацію ви отримали під час аналізу карикатури? Порівняйте її з тим, що вже знали.

7. Результатами своїх досліджень поділіться в класі перед однокласниками.

Сатиричні карти



<https://bit.ly/3qXI6Rf>

Оскільки більшість тогочасних сатиричних карт не містять текстового супроводу, то робота з ними може бути доповнена таким творчим завданням: «Яку назву сатиричній карті дали б ви?. Придумайте репліки між її персонажами».

Значного поширення набула карикатура в роки Першої світової війни. Ворогуючі сторони швидко усвідомили, що колосальну роль поряд з армією і флотом буде відігравати ідеологічна та

інформаційна зброя. Пропаганду стали застосовувати як задля мобілізації власного населення, так і морального приниження ворога та виправдання власних цілей та причин для участі у війні. У багатьох країнах Європи були створені структури воєнної пропаганди, які особливу увагу приділяли створенню візуального продукту, зокрема карикатурам – засобу не лише ефективного, а й швидкого впливу на широкий загал. Тому до роботи під їх егідою була мобілізована низка талановитих художників.

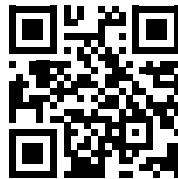
Для політичних карикатур кінця XIX-початку XX століття, зокрема й Першої світової війни, характерні сатира, гротеск, коли сторони військових протистоянь висміювали противника, зображали його у викривленому, принизливо-карикатурному світлі. Так у німецьких карикатурах росіян часто зображували здичавілими й вічно п'яними варварами, англійців занадто самовпевненими та пихатими. Зауважимо, що росіян вважали дикими, жорстокими, безкультурними напівазіатами не лише вороги, але й союзники і відображали це в своїх карикатурах та плакатах. У країнах Антанти німецького імператора Вільгельма II, якого вважали головним винуватцем війни, на карикатурах часто зображували божевільною людиною, що уклала угоду з дияволом.

На нашому сайті «Джерелознавство» ми розмістили карикатури часів Першої світової війни різних країн. Інтерпретацію та аналіз політичних карикатур часів Першої світової війни пропонуємо учням провести за раніше наведеним алгоритмом. Для порівняння можна запропонувати учням розглянути і проаналізувати також реакцію тогочасних карикатуристів на відступ військ російської імперії з Галичини літом-осінню 1915 року. Опрацьовуючи на уроках історії карикатури різних країн, необхідно враховувати той факт, що вони відображають різні, часто радикально протилежні, підходи воюючих сторін до протистояння, відрізняються ментальністю й стилем виконання.



Політичні карикатури часів Першої світової війни

<https://bit.ly/3Lzww4r2>



Карикатури на відступ військ російської імперії з Галичини літом-осінню 1915 року

<https://bit.ly/3qSzM2>

Висновки та перспективи подальших досліджень. Напередодні та у роки Першої світової війни всі учасники конфлікту використовували візуальні художні образи як ефективний інструмент впливу на суспільство. Особливою популярністю серед пересічного споживача користувалася політична карикатура. Вона була і є потужною інформаційною зброєю, оскільки через візуальні образи подає вже готову інтерпретацію суспільно-політичних подій, напрямків внутрішньої й зовнішньої політики держави чи групи держав, діяльності політичних діячів. На підтвердження цієї думки наведемо цитату Г. Почепцова: «Раніше в основі інформаційної війни стояло повідомлення, нині ж базою стає інтерпретація... Тобто інформаційна цивілізація з її надміром інформації переводить нашу увагу з інформації на інтерпретацію... Раніше ми бачили в світі те, про що нам розповідали. Тепер ми розуміємо те, що нам інтерпретують. Складний світ вимагає тлумачень» (Почепцов, 2013, с. 21).

Робота з політичними карикатурами на уроках історії є важливою для формування медіаграмотності учнів. З одного боку, карикатури є цінним історичним джерелом, оскільки їх зміст дає змогу отримати уявлення про думки та настрої населення, побачити політичну та воєнну ситуацію крізь призму сприймання сучасниками у відповідний історичний період. А з іншого боку, педагогам та авторам підручників необхідно враховувати той факт, що політичні карикатури зазвичай є продуктом політичного замовлення, і тому не можуть за своєю суттю бути об'єктивними. Відповідно, цей вид джерела не може бути використаний для точної та кількісної характеристики історичних процесів, але дає змогу виявити особливості розвитку суспільства в той чи інший історичний період.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів проблеми використання політичної карикатури як засобу формування медіаграмотності здобувачів загальної середньої освіти. Подальшого дослідження потребує дослідження карикатури як важливого візуального інструмента формування громадської думки в інші історичні періоди.

Використані джерела

- Бакка, Т., Волошенюк, О., Гуменюк, Л., Євтушенко, Р., Мелешченко, Т., Мокрогуз, О., & Потапова, В. (2016). *Медіаграмотність на уроках суспільних дисциплін*. Центр вільної преси, Академія вільної преси.
- В умовах війни медіаграмотність повинна стати необхідним і обов'язковим елементом повсякденного життя*. (2022, 4 липня). Урядовий портал. <https://www.kmu.gov.ua/news/v-umovah-vijni-mediagramotnist-povinna-stati-neobhidnim-i-obovyazkovim-elementom-povsyakdenного-zhittya>
- Власюк, А. (2015). Антиросійська політична карикатура в Україні як засіб пропаганди у період військового протистояння на Сході України у 2014–2015 роках. *Масова комунікація: історія, сьогоднішня, перспективи*. 7–8 (6), 9–13.
- Ковінько, К. (2012). Жанр політичної карикатури: функціональні, дискурсивні та стилістичні особливості. *Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна*, 70. Серія: Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов. (70), 96–101.
- Комаров, Ю. (2004). Запам'ятовується назавжди! (З практики використання політичних карикатур у шкільному викладанні історії). *Історія в школах України*, (1), 15–20.
- Куцик, Р. (2017). Карикатура як особливий механізм інформаційної пропаганди на території українських губерній південно-західного краю у 1914–1917 рр. *Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету*, (47), 86–91.
- Маєвський, О. (2018). *Політичні плакат і карикатура як засоби ідеологічної боротьби в Україні 1939–1945 рр.* Інститут історії України НАН України.
- Малієнко, Ю. (2019). *Теоретичні засади візуалізації змісту підручників з історії для старшої школи у контексті компетентнісного навчання*. Проблеми сучасного підручника, (23), 149–161.
- Мороз, П., & Мороз, І. (2018). *Дослідницька діяльність учнів у процесі навчання всесвітньої історії в основній школі: методичний посібник*. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Мороз, П. (2022). Розкриття ролі карикатур в інформаційних війнах ХХ – початку ХХІ ст. засобами шкільного підручника історії. У *Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу*. Київ: Педагогічна думка, 295–299.
- Мороз, П., Мороз, І., & Власов, В. (2021). *Історія України в джерелах*. ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Питльована, Л. Ю. (2014). Антибританська політична карикатура у Німеччині як засіб пропаганди у період Першої світової війни. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*, (784), 76–84.
- Питльована, Л. Ю., & Бураков, Я. Ю. (2019). УКРАЇНА, РОСІЯ І СВІТОВА БЕЗПЕКА У КАРИКАТУРІ ДЕРЛА КЕЙГЛА ТА ІНТЕРНЕТ-РЕСУРСУ CAGLE CARTOONS. *Військово-науковий вісник*, (31), 206–224.
- Пометун, О., & Фрейман, Г. (2007). *Методика навчання історії в школі*. Генеза.
- Почепцов, Г. (2013). Слсмові та інформаційні війни. *Інформаційне суспільство*, (18), 21–27.
- Семотюк, О. (2015). Українсько-російська війна у політичних карикатурах США, ФРН та України: досвід кількісного і якісного аналізу. *Збірник праць Науково-дослідного інституту пресознавства*, (5 (23)), 251–261.
- Філатова, М. (2014). Політична карикатура Джеймса Гіллірея (1757–1815) з колекції Харківського художнього музею. *Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура*, (3), 96–101.

References

- Bakka, T., Volosheniuk, O., Humeniuk, L., Yevtushenko, R., Meleshchenko, T., Mokrohuz, O., & Potapova, V. (2016). *Mediahramotnist na uroках suspilnykh dystsyplin* (V. Ivanov, O. Volosheniuk & O. Mokrohuz, Red.). Tsentr vilnoi presy, Akademiia vilnoi presy. (in Ukrainian).

- Filatova, M. (2014). Polity`chna kary`katura Dzhejmisa Gillreya (1757–1815) z kolekciji Xarkivs`kogo xudozhn`ogo muzeyu. Visny`k Xarkivs`koyi derzhavnoyi akademiyi dy`zajnu i my`stecztv. My`stecztvoznavstvo. Arxy`tekturna, (3), 96–101. (in Ukrainian).
- Komarov, Yu. (2004). Zapam`yatovuyet`sya nazavzhdy`! (Z prakty`ky`vy`kory`stannya polity`chny`x kary`katur u shkil`nomu vy`kladanni istoriyi). Istoriya v shkolax Ukrayiny`, (1), 15–20. (in Ukrainian).
- Kovin`ko, K. (2012). Zhanr polity`chnoyi kary`katury` : funkcional`ni, dy`skursy`vni ta sty`listy`chni osobly`vosti. Visny`k Xarkivs`kogo nacional`nogo universy`tetu im. V.N. Karazina, (70. Seriya: Romano-germans`ka filologiya. Metody`ka vy`kladannya inozemny`x mov), 96–101. (in Ukrainian).
- Kucy`k, R. (2017). Kary`katura yak osobly`vy`j mexanizm informacijnoyi propagandy` na tery`toriyi ukrayins`ky`x gubernij pivdenno-zaxidnogo krayu u 1914–1917 rr. Naukovi pracj istory`chnogo fakul`tetu Zaporiz`kogo nacional`nogo universy`tetu, (47), 86–91. (in Ukrainian).
- Maliyenko, Yu. (2019). Teorety`chni zasady` vizualizaciyi zmistu pidruchny`kiv z istoriyi dlya starshoyi shkoly` u konteksti kompetentnisnogo navchannya. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka, (23), 149–161. (in Ukrainian).
- Mayevs`ky`j, O. (2018). Polity`chni plakati i kary`katura yak zasoby` ideologichnoyi borot`by` v Ukrayini 1939–1945 rr. In-t istoriyi Ukrayiny` NAN Ukrayiny`. (in Ukrainian).
- Moroz, P. (2022). Rozkry`ttya roli kary`katur v informacijny`x vijnax XX – pochatku XXI st. zasobamy` shkil`nogo pidruchny`ka istoriyi. U Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: navchal`no-metody`chne zabezpechennya osvithn`ogo procesu v umovax voyennogo chasu. Kyiv` Pedagogichna dumka, 295–299. (in Ukrainian).
- Moroz, P., & Moroz, I. (2018). Doslidny`cz`ka diyal`nist` uchniv u procesi navchannya vsesvitn`oyi istoriyi v osnovnij shkoli: metody`chny`j posibny`k. TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).
- Moroz, P., Moroz, I., & Vlasov, V. (2021). Istoriya Ukrayiny` v dzherelax. TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).
- Pochepczov, G. (2013). Smy`slovi ta informacijni vijny`. Informacijne suspil`stvo, (18), 21–27. (in Ukrainian).
- Pometun, O., & Frejman, G. (2007). Metody`ka navchannya istoriyi v shkoli. Geneva. (in Ukrainian).
- Py`tl`ovana, L. Yu. (2014). Anty`bry`tans`ka polity`chna kary`katura u Nimechchy`ni yak zasib propagandy` u period Pershoyi svitovoyi vijny`. Visny`k Nacional`nogo universy`tetu «L`vivs`ka politexnika», (784), 76–84. (in Ukrainian).
- Py`tl`ovana, L. Yu., & Burakov, Ya. Yu. (2019). UKRAYiNA, ROSIYa I SVITOVA BEZPEKA U KARY`KATURI DERILA KEJGLA TA INTERNET-RESURSU CAGLE CARTOONS. Vijs`kovo-naukovy`j visny`k, (31), 206–224. (in Ukrainian).
- Semotyuk, O. (2015). Ukrayins`ko-rosijs`ka vijna u polity`chny`x kary`katurax SShA, FRN ta Ukrayiny` : dosvid kil`kisnogo i yakisnogo analizu. Zbirny`k pracj` Naukovo-doslidnogo insty`tutu presoznavstva, (Vy`p. 5 (23)), 251–261. (in Ukrainian).
- V umovax vijny` mediagramotnist` povy`nna staty` neobxidny`m i obov`yazkovy`m elementom povsyakdenного zhy`ttya. (2022, 4 ly`pnya). Uryadovy`j portal. <https://www.kmu.gov.ua/news/v-umovah-vijni-mediagramotnist-povinna-stati-neobhidnim-i-obovyazkovim-elementom-povsyakdenного-zhittya> (in Ukrainian).
- Vlasyuk, A. (2015). Anty`rosijs`ka polity`chna kary`katura v Ukrayini yak zasib propagandy` u period vijs`kovogo proty`stoyannya na Sxodi Ukrayiny` u 2014–2015 rokax. Masova komunikaciya: istoriya, s`ogodennya, perspekty`vy`, (7–8 (6)), 9–13. (in Ukrainian).

Petro Moroz, Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher at the Department of Social Science Education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: history teaching methodology, questions of history textbooks, theory and methodology of history research teaching. Author and co-author of more than 90 scientific works, including textbooks and history manuals.

Iryna Moroz, Researcher at the Department of Social Studies of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: theory and methodology of history teaching, problems of modern school historical education, issues of history textbooks. Author and co-author of more than 30 scientific papers.

THE USE OF POLITICAL CARICATURE OF THE END OF THE 19TH AND BEGINNING OF THE XX CENTURIES IN HISTORY LESSONS AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' MEDIA LITERACY

Abstract. The article highlights the peculiarities of the use of political cartoons in history lessons and reveals their role in information wars on the eve and during the First World War. According to the authors, the use of political cartoons in the educational process is one of the most effective means of forming media literacy in students, which in the conditions of large-scale Russian aggression against Ukraine is an extremely important task of school history education.

The authors analyzed the works dedicated to revealing the features of political caricature as a means of conducting information wars on the eve/during the First World War; scientific-pedagogical research on the methodology of using caricatures in history lessons. Peculiarities of the political caricature as a historical source are studied. The dominant themes of political cartoons in the outlined historical period are established. The images, plots and characters of political caricatures, and their semantic meaning are considered.

Having analyzed methodical approaches to the use of political cartoons as a historical source, the authors propose an algorithm for their interpretation and analysis. The methodological value of caricatures, in their opinion, is that they create a bright image, briefly and vividly summarize the essence of a historical or social phenomenon or event. The article presents samples of research tasks on the analysis of political caricatures of the specified period.

The conducted research does not exhaust all aspects of the problem of using political caricature as a means of forming media literacy of students of general secondary education. According to the authors, further research is needed to study the caricature as an important visual tool for the formation of public opinion in other historical periods.

Keywords: political caricature; information warfare; formation of students' media literacy; history lesson.



Оксана Гойстер – кандидат біологічних наук, доцент кафедри хімії приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: організація освітнього процесу вивчення хімічних дисциплін у навчальних закладах шляхом адаптації найбільш дієвих інноваційних технологій навчання; реалізація методів і прийомів розвитку критичного мислення при викладанні органічної, аналітичної, біоорганічної, медичної хімії та біохімії.

✉ ogojster@gmail.com

🆔 <http://orcid.org/0000-0002-2664-2832>

Андрій Гудзенко –

доктор фармацевтичних наук, завідувач кафедри хімії приватного вищого навчального закладу «Київський медичний університет», м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: підвищення якості вивчення наукових дисциплін хімічного та фармацевтичного спрямування шляхом застосування цифрової платформи PrExam хмарного середовища Київського медичного університету та інших сучасних освітніх технологій.

✉ ganvi75@gmail.com

🆔 <http://orcid.org/0000-0001-6015-2266>



УДК 378.147:61–057.875

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-4-195-206>

З ДОСВІДУ ПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ХІМІЇ ЗДОБУВАЧІВ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ. ОГЛЯД

Анотація. У статті на основі систематизації досвіду авторів представлено результати напрацювання дієвих практик викладання хімії майбутнім медичним фахівцям за умов сучасного стану освіти в Україні. Застосовуючи різні методи і прийоми організації навчального процесу при вивченні органічної, аналітичної, біоорганічної та медичної хімії у приватному вищому навчальному закладі «Київський медичний університет» (ПВНЗ КМУ) помічене зростання якості навчання у здобувачів вищої освіти при дистанційному режимі в умовах воєнного стану. Реалізована на базі КМУ SMART платформа надає можливість не тільки тренуватися, але й проходити «Пробний КРОК» онлайн та прогнозувати свої результати. Використанням прийомів інтерактивного навчання та стратегій критичного мислення показало ефективність їх застосування у поєднанні з унікальною цифровою платформою PrExam для активування мотивації студентів до отримання знань, спроможності до свідомого осмислення своїх професійних навичок та вміння ухвалювати сміливі та нестандартні рішення. Своєю чергою, творчий підхід

викладача у виконанні професійних обов'язків, дає і йому можливість особистого та професійного розвитку.

Ключові слова: медична освіта; хімія; дистанційне та змішане навчання; критичне мислення.

Постановка проблеми. Сьогодні багато здобувачів вищої освіти внаслідок загрози життя, бойових дій та тимчасової окупації окремих територій вимушено перемістилася в межах України або за кордон. У такій ситуації перед навчальними закладами постала необхідність оперативних рішень стосовно того, як організувати освітній процес та як поєднати традиційні та інноваційні моделі і технології для організації взаємодії всіх його учасників.

За будь-яких обставин, визначальною є безперервність надання освітніх послуг. І використання альтернативних методів є важливим, бо мінімізує переривання навчання та може забезпечити щоденну підтримку ровесників, що допомагає студентам долати психологічний стрес або травми (Локшина, 2022, с. 5–18). Саме тому ПВНЗ КМУ визначили за свою гуманітарну мету допомогти студентам з окупованих та знищених територій завершити навчальний рік 2021/22 безкоштовно за програмами внутрішньої академічної мобільності на підставі листа МОН від 18.03.2022 № 1/3507–22 (Лист МОН, 2022) з перенесенням практичних офлайн-занять на наступний семестр.

Відновлення роботи в дистанційному режимі виявилось найоптимальнішою формою організації освітнього процесу в умовах воєнного стану, оскільки є найбезпечнішим для його учасників. Напрацьовані під час пандемії коронавірусу моделі дистанційного навчання у синхронному й асинхронному режимах (Данилевський, 2022, с. 2–5) відіграють усе більшу роль у модернізації освіти та дають змогу вчитися, перебуваючи на будь-якій відстані від навчального закладу. При цьому змінюється сама парадигма освіти. Велика роль надається методам активної самоосвіти, пізнання та дистанційним освітнім програмам з використанням інформаційних інновацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення дистанційної форми освіти медичних закладів вищої освіти здійснювали С. Ястремська (Ястремська, 2017, с. 1–15), Н. Бурмас (Бурмас, 2019, с. 15–18), І. Скрипник (Скрипник, 2020, с. 29–32), А. Марченко (Марченко, 2020, с. 11–14) та інші. У наукових працях зазначених дослідників висвітлені питання можливості здобуття освіти дистанційно, переваги самоосвітньої діяльності студентів-медиків та визначені перспективи впровадження на сучасному етапі дистанційного навчання у професійну сферу.

Цілком погоджуємось із твердженням В. Ждана про те, що дистанційна освіта під час підготовки лікарів – це інноваційна організація освітнього процесу, яка реалізується у специфічній педагогічній системі, що базується на принципі самостійної освіти лікаря й інтерактивної взаємодії викладача та студента (Ждан, 2018, с. 28–29).

Проблема професійно орієнтованого навчання хімічних дисциплін майбутніх фахівців фармацевтичної галузі була розглянута Л. Філіпповою (Філіппова Л. В., 2021, с. 97). Комплексний підхід до задекларованої проблеми враховував міждисциплінарні зв'язки хімічних і спеціальних навчальних дисциплін та дотримання принципів фундаментальності навчання хімії з метою формування у студентів розуміння про єдність матеріального світу загалом та хімічних процесів і явищ зокрема.

Структуру хмарного середовища окремого медичного ЗВО було реалізовано у Запорізькому державному медичному університеті на базі кафедр університету та університетської клініки. Елементами цієї структури стали: база даних навчального контенту, база даних ситуаційних завдань, база даних сценаріїв навчання, база сценаріїв контролю, база онлайн-курсів, блок імітаційного моделювання біологічних та фізіологічних процесів та об'єктів, електронні ресурси кафедр, електронний журнал (Іванькова, 2020, с. 44–46).

Звичайно ж, дистанційне навчання здійснюється відповідно до освітньої програми закладу освіти та має забезпечувати виконання суб'єктами дистанційного навчання державних стандартів освіти. Основні ж принципи проектування технології дистанційного навчання є такими ж, як

і в традиційній системі навчання (це принцип доступності, науковості, принцип проблемності свідомості, активності, наочності навчання, мотивації до навчання).

У медичному закладі недоцільно відмовитись від очного навчання, з чим погоджуються й інші фахівці (Чіранова, 2022, с. 534–537). Більше того, дистанційна форма навчання як основна не підходить для навчання студентів саме медичних закладів вищої освіти (Сікорська, 2021, с. 75–78). Щоб поєднати теорію з практикою складаються алгоритми виконання певних навичок, які можуть бути і в цифровому форматі. Так, в освітній системі США сьогодні зростає актуальність як змішаного навчання, хмарного електронного навчання, мобільного навчання, так і застосування технологій штучного інтелекту, віртуальної та доповненої реальності (Чубукова, 2018, с. 20–27). Розвитку останньої почали приділяти велику увагу і в Україні. Зокрема, показано ефективність проведення віртуальної лабораторної роботи з аналітичної хімії (Богатирьова, 2020, с. 34–41) та застосування віртуальної лабораторії з автоматичним оцінюванням ChemCollective в освітньому процесі підготовки здобувачів вищої фармацевтичної освіти (Окрепка, 2022, с. 120–133).

Більш поширене змішане навчання завдяки цифровим технологіям дає можливість поєднати традиційне навчання з елементами електронного (e-learning), дистанційного (online-learning) та мобільного (m-learning) навчання, і саме воно стало підґрунтям для виникнення однієї з форм електронного навчання «перевернутого навчання» (f-learning) (Кадемія, 2016, с. 330–333).

У медичній освіті активно використовується «перевернуте навчання»: лекції – онлайн, а практичні заняття – офлайн (Lee, 2018, с. 242). Проведення експериментальної частини практичної роботи офлайн в сучасних, устаткованих усім необхідним обладнанням лабораторіях, сприяє творчій самореалізації та набуттю практичних навичок, найбільш необхідних у воєнний період. За відсутності можливості проведення офлайн-занять, практичну частину навчальних програм з хімії доцільно проводити в синхронному та асинхронному режимах онлайн-заняття. При цьому синхронний режим варто використати для консультацій, закріплення знань, обговорення найбільш складних питань, зокрема, представлених у «КРОК».

Подаючи лекційний матеріал, викладач уповні може скористатись академічною свободою, яка надає йому можливість змінювати порядок вивчення тем відповідного курсу: об'єднувати певні теми, скорочуючи їх зміст, а натомість акцентувати увагу на базових знаннях і вміннях. При цьому важливим є формування викладачем інтересу до інноваційної діяльності, яка зумовлює поступову відмову від знання у стилі *print-a-reporter*, тобто «готового» знання, шляхом залучення студентів різними засобами до генерування ідей, отримуючи досвід участі у брейн-штормах, наукових хакатонах (Саух, 2011, с. 444). До речі, саме на одному із хакатонів було винайдено технології 3D друку протезів, якою зараз у світі активно користуються. Відомо, що інтерактивні методи ведення лекції отримують на 8–10% вищі бали одразу після лекції, а через 8–12 тижнів – на 15–18% (Burgess, 2017, с. 243).

Паралельно з цим творчий підхід викладача у виконанні професійних обов'язків створює можливості для його особистісного і професійного розвитку. Зокрема, самостійно й творчо здобувати інформацію, здійснювати випереджувальне планування онлайн- чи офлайн-заняття, організацію навчання як у синхронному, так і в асинхронному режимі, розроблення матеріалів для оцінювання тощо. Сучасний викладач володіє інформацією про популярні сайти, канали, девайси, блоги. Для дидактичного забезпечення занять може використати онлайн-дошки Padlet, Linoit, сайти для створення динамічних презентацій Power Point, Prezi.Next, Canva сервіси для подачі навчального відео – YouTube, Windows Live Movie Maker, для оцінювання знань – Google форми, Online Nest Pad, LearningApps.org, WordWall та ін. У будь-якому випадку, головним є гнучкість в організації заняття в нових реальних умовах. А також, при щоденному спілкуванні, розвиток впевненості у студентів, що їхня майбутня професія є сучасною, престижною та дає перспективу професійного зростання.

Вивчення закордонного досвіду (Чернишова, 2021, с. 526–529) показує, що лише за останні два роки свої національні плани у сфері вищої освіти з урахуванням технологічних новацій відкоригували такі європейські країни, як Великобританія, Німеччина, Франція. Їх реалізація відбувається шляхом випуску конкурентоспроможних та висококваліфікованих фахівців.

Протягом останніх років в Україні став розвиватися новий тип організаційної структури дистанційного університетського навчання, який називають консорціумом університетів. Він пропонує набір курсів, розроблених у різних університетах, починаючи від курсів для абітурієнтів до курсів на одержання наукових ступенів (Верголяс, 2021, с. 120–123).

Сьогодні актуальними залишаються слова Ж. Сороса з його виступу на форумі у Давосі, 23 січня 2020: «Я вважаю, що у довгостроковій перспективі наша основна надія полягає у доступі до якісної освіти, зокрема до освіти, яка укріплює автономію особистості, розвиває критичне мислення і підкреслює інтелектуальну свободу» (Сорос, 2020).

Однак складні умови воєнного часу внесли корективи. Окрім формування критичного мислення, на перший план виходять здатності до адаптування та креативності, переконання та управління часом. Своєю чергою, використання критичного мислення та інтерактивних методів, проєктних технологій та ментальних карт, на думку дослідників (Дяченко, 2018, с. 150–155), покликані розвивати також і системне мислення. Можна сміливо сказати, що навчальне спілкування викладач-студент виходить сьогодні на новий рівень, який передбачає постійне залучення до спільної діяльності під час заняття. Спонукаючи до обміну думок, на основі наявних знань відбувається творче їх застосування в нових, запропонованих викладачем ситуаціях.

Попередньо у закладі вищої медичної освіти (НМУ ім. О. Богомольця) під час офлайн-навчання, було показано, застосування різних прийомів інтерактивного навчання, об'єднаних назвою: «командно-орієнтоване навчання» (КОН). Автори аналізували, зокрема, навчання в малих групах, взаємну оцінку, ведення дискусії і встановили підвищення мотивації студентів до навчання (Хайтович, 2019, с. 74–79).

Мета дослідження – показати застосування різних методів і прийомів організації навчального процесу у поєднанні з унікальною цифровою платформою РtExam під час вивченні базових предметів кафедри хімії, зокрема таких, як органічна, аналітична, біоорганічна та медична хімія, у ПВНЗ КМУ для підвищення контролю якості навчання у здобувачів вищої освіти при дистанційному (або за можливості змішаному) режимі в умовах воєнного стану.

При написанні роботи були використані такі *методи дослідження*, як аналіз, систематизація матеріалу, узагальнення.

Виклад основного матеріалу. Важливою особливістю дистанційного навчання в умовах воєнного часу стало дотримання правил безпеки у ситуаціях, коли під час онлайн-зустрічей лунав сигнал повітряної тривоги. У таких випадках заняття припинялись для того, щоб усі перемістились у безпечне місце.

Розуміючи, що здобувачі освіти можуть перебувати в укриттях певний час, з метою опрацювання кожної навчальної теми запропоновано для перегляду в асинхронному режимі відповідні матеріали у хмарному середовищі ПВНЗ КМУ на платформі Google Клас: конспекти лекцій, відеодосліди, презентації з прикладами виконання практичних завдань, індивідуальні тестові завдання для перевірки засвоєння матеріалу кожної теми, рекомендована література, довідковий матеріал тощо.

Викладачі, у випадку збою інтернету, відсутністю можливості працювати за стаціонарним комп'ютером чи ноутбуком, можуть зайти до мобільного пристрою і там проводити навчальне заняття у Google Meet, завантаживши попередньо підготовлені презентаційні матеріали безпосередньо на занятті (рис. 1).

Використання Google презентацій сприяє кращому розумінню інформації студентами, дає пов'язати її з раніше набутими знаннями та з новим матеріалом, який підлягає опрацюванню, наприклад теми «Феноли». Якісні реакції на феноли студенти можуть переглянути за попередньо завантаженими відеоматеріалами із сайту кафедри хімії хмарного середовища ПВНЗ КМУ, або переглянути доступні в YouTube чи на спеціалізованих освітніх медичних платформах.

При вивченні розділу аналітичної хімії «Йодометричне титрування» усі учасники освітнього процесу мають можливість під час заняття або у зручний для себе час переглянути відеодосліди, запропоновані викладачем для кращого засвоєння матеріалу (рис. 2).

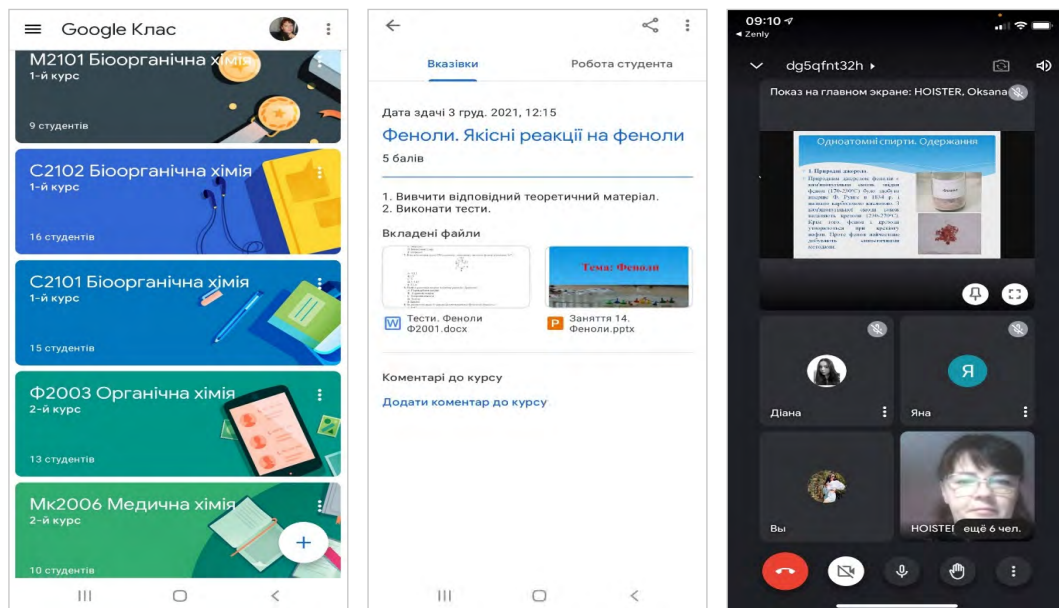


Рис. 1. Організація проведення заняття з мобільного пристрою

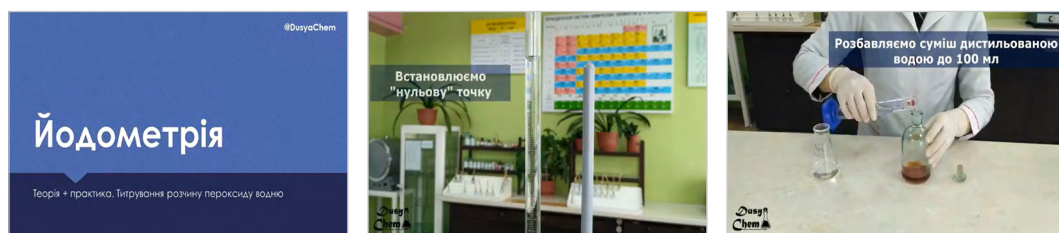


Рис. 2. Відеоматеріали практичної роботи з аналітичної хімії

Отже, навчальний матеріал наданий у синхронному режимі, забезпечується презентацією чи відеозаписом для студентів, які не змогли долучитися до лекції чи практичного заняття (офлайн при змішаному навчанні), тому можуть переглянути їх в асинхронному режимі.

На практичному онлайн-занятті з біоорганічної хімії за темою: «Гідрокси- та оксипохідні аліфатичних та ароматичних моно- ди- та трикарбонових кислот» у відповідній презентації студенти разом із викладачем систематизують та закріплюють попередньо вивчений теоретичний матеріал, висловлюючи свої міркування з тих чи інших питань теми. Вбудовування між підрозділами теми завдань творчого спрямування – «Завдання для міркування» – з оцінюванням правильних відповідей, сприяє вивільненню позитивних емоцій, підтримці віри у власні сили й можливості. Результатом засвоєння теми є вчасне виконання завдань самостійної роботи всіма студентами (рис. 3).

Корисними стали попередньо напрацьовані під час пандемії коронавірусу індивідуальні завдання, зокрема з «Органічної хімії». Створити 10 різних варіантів нескладно, оперуючи поняттям про гомологічні ряди органічних сполук. На нашу думку, такий підхід сприяє реалізації індивідуального підходу з виявленням знань і творчого потенціалу кожного студента, а також унеможливило прояви академічної недоброчесності.

Також, під час перевірки практичних завдань з відповідної теми, поширеним є складання тестового контролю. Тому навчальний процес часто включає і розбір тестових завдань із букле-

тів «КРОК» попередніх років, використовуючи онлайн-платформу PrExam. І на останок – передкзаменаційне тестування (ліцензійний іспит «КРОК») є допуском до іспиту, зокрема з предмету «Органічна хімія»

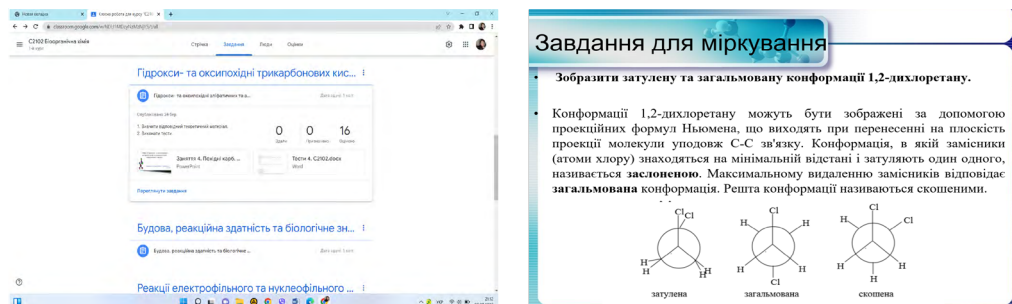


Рис. 3. Матеріали заняття з біоорганічної хімії у Google класі

Як відомо, ліцензійні інтегровані іспити «КРОК» за напрямками «Медицина», «Фармація», «Педіатрія», «Стоматологія», починаючи з 1996 року, впроваджені для покращення контролю якості знань студентів медичних університетів Ці іспити є обов'язковою складовою частиною державної атестації для присвоєння кваліфікації лікаря або провізора.

У ПВНЗ КМУ впроваджена PrExam – унікальна цифрова платформа, яка охоплює понад 200 000 тестових завдань. PrExam дозволила організувати навчальний процес під час карантину COVID19, зокрема покращити якість підготовки до ліцензійних іспитів, кафедральних іспитів в університеті, ефективно організувати самостійне навчання, забезпечити формування індивідуальної освітньої траєкторії.

Для активізації системного мислення викладач може візуалізувати та структурувати навчальний матеріал шляхом створення ментальної карти (рис. 4). Та запропонувати студентам (за можливості та бажання) для підготовки відповіді за проблемними питаннями наступної теми: «Типи ізомерії. Стереοізомерія» скористатись конструктором ментальних карт. Відповідні сервіси є в електронних базах інтернету.

Тема: Типи хімічних зв'язків та взаємний вплив атомів в органічних сполуках.

ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ



Рис. 4. Ментальна карта заняття з органічної хімії

Вивчення теми «Типи хімічних зв'язків та взаємний вплив атомів в органічних сполуках» стає більш цікавим завдяки перспективі впровадження у навчальний процес технологій віртуальної та доповненої реальності. Викладачі та ІТ-спеціалісти ПВНЗ КМУ готові продовжувати розвивати їх за сприятливих обставин. А сьогодні, абітурієнтам можна здійснити віртуальні тури головним корпусом університету.

Засвоєння теми «Буферні системи» навчальної дисципліни «Медична хімія», після онлайн-лекції, можна продовжити, пропонуючи студентам під час практичного заняття за темою «Буферні системи організму», як варіант проєктної онлайн-роботи в синхронному режимі – формат хакадону. Для його проведення групу студентів ділять на 3 команди. Оголошується проблема, за якою упродовж 70% заняття йде самостійна підготовка презентації на 5–7 слайдів кожною з команд. Викладач виступає фасилітатором, консультуючи за проблемними питаннями:

1. У яких частинах організму і як діють буферні системи (наприклад, фосфатна – у крові, забезпечує підтримку рН на рівні 7,4).

2. Як забезпечують гомеостаз внутрішнього середовища організму (поняття: кислотно-основний стан (КОС), ацидоз, алкалоз).

3. Практичне застосування (значення) вивчення теми (наприклад, визначення зміщення КОС портативними рН-метрами; з'ясування факторів порушення КОС: продукти харчування, лікарські препарати, забруднене повітря, які потрапили у організм тощо).

В останні 30% заняття відбувається захист результатів роботи, визначення найкращого з рішень проблеми шляхом голосування в чаті попередньо відібраними з групи студентів суддями.

Досвід проведення хакадону демонструє активацію комунікації студент-студент, дозволяє розширювати партнерські зв'язки викладач-студент і, нарешті, підвищує мотивацію до навчання завдяки практичній спрямованості вирішуваного завдання.

Для розвитку критичного мислення цікавим є використання технології ейдетики, зокрема, методу графічних імпровізацій. Графічні імпровізації можна робити з цифр, букв, значків, довільних ліній у різному напрямку, залежно від того, що потрібно запам'ятати (Верболович, 2022, с. 37–48).

Такими лініями можна зробити відповідні позначення для кількісної оцінки кислотності та основності при вивченні «Протеолітичної теорії Бренстеда» з органічної хімії (рис. 5). Відмічено підвищення цікавості до такого формату подачі матеріалу у студентів і, відповідно, рівня навчальної мотивації.

Кількісна оцінка кислотності **сила кислоти ↑**
→ $K_a \uparrow \rightarrow pK_a \downarrow$

Мірою сили кислоти $A-H$ є константа кислотності K_a , która визначається за відношенням до стандартної основи – води:
Оскільки у розведених розчинах значення $[H_2O]$ є практично постійним ($55,5$ моль/л), то замість K_a часто використовують умовну константу кислотності K'_a :

$$A-H + H_2O \rightleftharpoons A^- + H_3O^+ \quad K_a = \frac{[A^-][H_3O^+]}{[A-H][H_2O]} \quad K'_a = K_a[H_2O] = \frac{[A^-][H_3O^+]}{[A-H]}$$

Чим більша K_a , тим сильніша кислота. Як правило, за значенням константи кислотності дуже малі; н-д, для оцтової кислоти K_a при $25^\circ C$ дорівнює $1,76 \cdot 10^{-5}$. У практичній роботі частіше користуються величинами pK_a , де $pK_a = -\lg K_a$. Так, pK_a оцтової кислоти = 4,75.
Чим менша величина показника pK_a , тим сильніша кислота!

Кількісна оцінка основності **Сила основи ↑ → $K_b \uparrow$**
→ $pK_b \downarrow \rightarrow pK_{BH^+} \uparrow$

Силу основ кількісно виражають константами основності K_b . Константа основності основи B : у воді визначається з рівноваги:

$$B + H_2O \rightleftharpoons BH^+ + OH^- \quad K_b = \frac{[BH^+][OH^-]}{[B][H_2O]} \quad K'_b = K_b[H_2O] = \frac{[BH^+][OH^-]}{[B]}$$

Чим більша K_b , тим сильніша основа. Як і у випадку з кислотами, для зручності силу основ виражають звичайною величиною pK_b , де $pK_b = -\lg K_b$.

При цьому чим менше pK_b , тим сильніша відповідна основа. Однак найчастіше силу основ оцінюють константою кислотності спряженої кислоти BH^+ , яку позначають як pK_{BH^+} .
Чим більша величина pK_{BH^+} , тим сильніша основа:
 $BH^+ : pK_b = 14 - pK_{BH^+}$

Рис. 5. Використання методу графічних імпровізацій для оцінки сили кислот та основ

Це легко помітити при наступному застосуванні технології опрацювання дискусійних питань. Викладач зачитує твердження, представлене на слайді і дає 1–2 хв для самостійного осмислення (рис. 6). Правильно обгрунтовані відповіді підвищують самооцінку студентів, створюючи психологічний комфорт упродовж заняття.

Підвищити результативність вивчення теми: «Кислотні та основні властивості органічних сполук» можна за допомогою технології «Тонких та Товстих запитань» (рис. 7). За основу при

розташуванні запитань на слайді взято тести. Тому відповіді на «Тонкі запитання» не складно. «Товсті запитання» потребують роздумів, залучення додаткових знань. Тому викладач може запропонувати дати на них відповіді на початку наступного заняття.

Дискусія: «Так» чи «Ні»

1. Чи будь-яку речовину, яка віддає протон, називають кислотою за Бренстедом? (*max*)
2. Чи здатна основа, за Льюїсом, бути донором електронних пар? (*max*)
3. Чи вірним є твердження, що сильніша кислота володіє більшою величиною показника pK_a ? (*no*)
4. Чи можна електрогегативність і поляргованість вважати властивостями атома в центрі його кислотності? (*max*)
5. На вашу думку, це ряд збільшення основності основ: $R-NH-R < R-S-R < R-O-R$? (*no*)
6. Чи вірно представлений ряд збільшення кислотності кислот:
 $CH - \text{кислоти} < NH - \text{кислоти} < OH - \text{кислоти} < SH - \text{кислоти}$? (*max*)

Рис. 6. Дискусійні запитання до теми «Кислотні та основні властивості органічних сполук»


Тонкі запитання

1. Яку з кислот, за наведеними значеннями pK_a , слід визнати найслабшою?
 Етангюл ($pK_a = 10,5$); Аспетпен ($pK_a = 25$); Метан ($pK_a = 48$); Бензойна кислота ($pK_a = 4,2$); Аскорбінова кислота ($pK_a = 4,1$).

Відповідь: Метан

2. Як відомо, алкїлїпрїдїни легко окїснюютьсї, утворюючи відповідні кислоти. Що це за тїпї кислот?
 NH-кїслота; OH-кїслота; SH-кїслота; Кїслота Льюїса

Відповідь: OH-кїслота



Товсті запитання

В залежності від природи атома, з яким зв'язаний рухомий атом гїдрогену, в органічїй хїмїї розрізняють декілька тїпів органічних кислот.

А. Як визначити кислотї й основї центри у таких сполуках:
 CH_3-NH_2 ; C_6H_5-OH ; CH_3CH_2Cl ; $CH_2=CH_2$.

Б. Яким чином можна порівняти силу кислот у наведених нижче парах, зв'язавши на характер замісника, зв'язаного з кислотним центром та природу самого центру?

- а) етанол (C_2H_5OH) і етанамїн ($C_2H_5NH_2$);
- б) етанол (C_2H_5OH) і етангїюл (C_2H_5SH);
- б) етанол (C_2H_5OH) і фенол (C_6H_5OH).

Рис. 7. Тонкі і товсті запитання до теми «Кислотні та основні властивості органічних сполук»

Реалїзація інших дїєвих технологїй формування критичного мислення була показана ранїше (Гойстер, 2020, с. 34–45) у процесї викладання бїохїмїї. Так, закрїплення теоретичного матерїалу про будову і структурну органїзацію бїлкової молекули проводили з використанням технологїї «незакїнчене речення»; для систематизації знань про бїологїчну цїннїсть бїлків склали таблицю «З-Х-Д» (Знаємо-Хочемо дїзнатися-Дїзналися) та їн.

Сучасне обладнання навчальних лабораторїй ПВНЗ КМУ дає змогу, за можливостї змїшаного навчання, набути необхідних практичних навичок проведення лабораторного експерименту та їнїцїює формування готовностї студентів – майбутнїх медичних фахївцїв, схильних до науково-дослїдницької дїяльностї, продовжити навчання в аспїрантурї закладу.

Рис. 8. Навчальна лабораторїя ПВНЗ КМУ

В умовах воєнного стану, для належного опанування практичними навичками здобувачами медичної освїти, органїзовано навчальний процес в офлайн-форматї у Польському кампусї ПВНЗ КМУ. Адже головним є створення безпечного освїтнього середовища для студентів та викладачїв.

Висновки та перспективи подальших дослїджень. Застосування сучасних освїтнїх технологїй вивчення наукових дисциплїн хїмїчного спрямування у повнїй мїрї реалїзується використанням хмарного середовища ПВНЗ КМУ, у тому числї – унїкальної цифрової платформи PExam. Зважаючи на суспїльнї трансформації, змїну звичного ритму життї та пролонгованїсть подїй, важливим є розвиток критичного мислення і вмїння його застосувати як

для розв'язування інтерактивних вправ на онлайн заняттях під час дистанційного навчання, так і виконання практичних робіт у дослідницьких хімічних лабораторіях КМУ (офлайн – за можливості).

Перспективи подальших досліджень убачаємо у пошуку оптимальних комбінацій форм, засобів та методів навчання, педагогічних технологій для впровадження таких моделей змішаного навчання, що уповні забезпечать якісне середовище, повертаючи українську молодь, яка вимушено виїхала за кордон. І це значний внесок як у національну конкурентоспроможність в інформаційну епоху, так і в партнерство з Європейським простором вищої освіти.

Варто зазначити, що сьогодні основний акцент ставиться саме на відповідальності освітніх установ за студентську успішність. І ПВНЗ КМУ робить усе можливе для забезпечення відповідних послуг, програм та стратегій. Але й сам студент стане успішним, якщо буде вмотивований користуватися програмами, засобами, можливостями, пропонуваними навчальним закладом.

Використані джерела

- Богатирьова, О.В., Холмовой, Ю.П. (2020). Віртуальна лабораторна робота з аналітичної хімії для студентів–фармацевтів дистанційної форми навчання. *Фармацевтичний журнал*, 75 (5), 34–41.
- Бурмас, Н.І., Бойко, Л.А. (2019). Система дистанційної форми навчання на кафедрі загальної хімії. *Медицина освіти*, 2, 15–18. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10338>
- Верболович, А.Л. (2022). Використання у професійній діяльності педагога методів ейдетики як засобу стимулювання позитивної навчальної мотивації та розвитку обдарованості здобувачів. *Проектування розвитку та психолого-педагогічного супроводу обдарованої особистості: в умовах воєнного стану: матеріали науково-практичної онлайн-конференції (Київ, 23–25 червня 2022 р.)*, 37–48. <https://hoipro.km.ua/wp-content/uploads/2022/02/Збірник-конференції-2021.pdf>
- Верголяс, О.О., Верголяс, М.Р. (2021). Позитивні аспекти дистанційного навчання студентів. *Д487 Дистанційна освіта в Україні: інноваційні, нормативно-правові, педагогічні аспекти*, зб. наук. праць. Київ: НАУ, 120–123. <https://jml.nau.edu.ua/index.php/DEU/citationstylelanguage/get/ieee?submissionId=15759&publicationId=15523>.
- Гойстер, О.С. (2020). Біологічна цінність білків. Використання методів критичного мислення на прикладі заняття з біохімії. *Профтехосвіта*, 6 (138), 34–45.
- Данилевський, В., Чепурна, Н. (2022). Особливості освітньої діяльності в умовах воєнного часу. *Педагогічний вісник*, 1–2, 2–5.
- Дяченко, І.М. (2018). Системне мислення та структурний метод – шляхи подолання відчуження знань у процесі викладання курсу та створення підручника «Історія і медицина України». *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова*, 60 (5), 150–155. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23484>
- Ждан, В.М., Бабаніна, М.Ю., Кітура, Є.М., Ткаченко, М.В. (2018). Сучасні методологічні підходи до вивчення циклу «Внутрішні хвороби» при підготовці сімейного лікаря. *Здоров'я нації*, 2 (49), 28–29.
- Іванькова, Н.А., Строїтелева, Н.І., Дмитрієв, В.С. (2020). Особливості організації дистанційного навчання з медичної інформатики на базі хмарних сервісів. *III Міжнародна науково-практична конференція «Інформаційні системи та технології в медицині» (ІСМ-2020)*, зб. наук. пр., Харків, 26–27 листопада 2020, 44–46.
- Кадемія, М. Ю. (2016). Використання змішаної технології навчання у дистанційній освіті. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, Київ-Вінниця, 44, 330–333.
- Лист МОН від 18.03.2022 № 1/3507–22/. *Про внутрішню академічну мобільність учасників освітнього процесу*. <https://kmu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/jpg2pdf-1.pdf>
- Локшина, О., Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С. та ін. (2022). Організація освіти в умовах війни: рекомендації міжнародних організацій. *Український педагогічний журнал*, 2, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2>
- Марченко, А.В. (2020). Переваги та недоліки дистанційного навчання майбутніх лікарів-стоматологів. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки*, 4, 11–14.

- Окрепка, Г. (2022). Віртуальна лабораторія ChemCollective: особливості, переваги та перспективи використання на практичних заняттях з хімії у закладах вищої освіти. *Проблеми освіти*, 1 (196), 120–133. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.08>
- Саух, П.Ю. (2011). Інновації у вищій освіті: проблеми, досвід, перспективи: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка. <http://eprints.zu.edu.ua>
- Сікорська, О.О., Орду, К.С. (2021). Дистанційна освіта у закладах вищої медичної освіти України: недоліки та переваги. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*, 2 (84), 75–78.
- Сорос інвестує сотні мільйонів доларів в боротьбу зі зміною клімату. (2020). *Економічна правда*. <https://www.epravda.com.ua/news/2020/01/24/656212/>
- Ситник, І.М. (2019). Підвищення навчальної мотивації студентів з використанням методу командно-орієнтованого навчання. *Медична наука України*, 15(1–2), 74–79. <https://doi.org/10.32345/2664-4738.1-2.2019.11>
- Хайтович, М.В., Потаскалова, В.С., Савельєва-Кулик, Н.О., Темірова, О.А., Скрипник, І.М. та ін. (2020). Використання дистанційних методів навчання в медичній освіті. *Проблеми безперервної медичної освіти та науки*, 3, 29–32.
- Чернишова, С.В. (2021). Зарубіжний досвід інноваційного розвитку вищої освіти. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Київ, 8–11 грудня*, 526–529.
- Чіранова, Д.І. (2021). Інноваційні технології у викладанні медичних дисциплін. *Інноваційні практики наукової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*. – Київ, 8–11 грудня, 534–537.
- Чубукова, О.Ю., Пономаренко, І.В. (2018). Інноваційні технології доповненої реальності для викладання дисциплін у вищих навчальних закладах України. *Проблеми інноваційно-інвестиційного розвитку*, 16, 20–27. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Piir_2018_16
- Ястремська, С.О. (2017). Порівняльний аналіз навчальних можливостей сучасних моделей дистанційного навчання. *Журнал Науковий огляд*, 8 (40), 1–15.
- Burgess, A., Bleasel, J., Haq, I., Roberts, C. (2017). Team-based learning (TBL) in the medical curriculum: better than PBL? *BMC Medical Education*, 17, 243. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1068-z>
- Lee, Y.H., Kim, K.-J. (2018). Enhancement of student perceptions of learner-centeredness and community of inquiry in flipped classrooms. *BMC Medical Education*, 18, 242. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1347-3>
- Martin, M. (2022). Top Edtech Trends for 2022 (18 Marh, 2022). *Thinkific News*. <https://www.thinkific.com/blog/educational-technology-trends/>

References

- Bohatyr'ova, O. V., Kholmovoy, YU.P. (2020). Virtual'na laboratorna robota z analitychnoyi khimiyyi dlya studentiv-farmatsevtiv dystantsiynoyi formy navchannya. *Farmatsevychnyy zhurnal*, 75 (5), 34–41. (in Ukrainian).
- Burmas, N. I., Boyko, L.A. (2019). Systema dystantsiynoyi formy navchannya na kafedri zahal'noyi khimiyyi. *Medychna osvita*, 2, 15–18. <https://doi.org/10.11603/me.2414-5998.2019.2.10338> (in Ukrainian).
- Chernyshova, S.V. (2021). Zarubizhnyy dosvid innovatsiynoho rozvytku vyshchoyi osvity. *Innovatsiyni praktyky naukovoyi osvity: materialy Vseukrayins'koyi nauково-praktychnoyi konferentsiyi, Kyiv, 8–11 hrudnya*, 526–529. (in Ukrainian).
- Chiranova, D.I. (2021). Innovatsiyni tekhnolohiyi u vykladanni medychnykh dystsyplin. *Innovatsiyni praktyky naukovoyi osvity: materialy Vseukrayins'koyi nauково-praktychnoyi konferentsiyi*. – Kyiv, 8–11 hrudnya, 534–537. (in Ukrainian).
- Chubukova, O.YU., Ponomarenko, I.V. (2018). Innovatsiyni tekhnolohiyi dopovnenoyi real'nosti dlya vykladannya dystsyplin u vyshchyykh navchal'nykh zakladakh Ukrainy. *Problemy innovatsiyno-investytsiynoho rozvytku*, 16, 20–27. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Piir_2018_16 (in Ukrainian).
- Danylevs'kyi, V., Chepurna, N. (2022). Osoblyvosti osvityniyoi diyal'nosti v umovakh voyennoho chasu. *Pedahohichnyy visnyk*, 1–2, 2–5. (in Ukrainian).
- Dyachenko, I.M. (2018). Systemne myslennya ta strukturnyy metod – shlyakhy podolannya vidchuzhennya znan' u protsesi vykladannya kursu ta stvorennya pidruchnyka «Istoriya i medytsyna Ukrainy». *Naukovyy chasopys NPU im. M.P. Dragomanova*, 60 (5), 150–155. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23484> (in Ukrainian).

- Hoyster, O.S. (2020). Biologichna tsinnist' bilkiv. Vykorystannya metodiv krytychnoho myslennya na prykladi zanyattya z biokhimiyyi. *Proftekhosvita*, 6 (138), 34–45. (in Ukrainian).
- Ivan'kova, N.A., Stroityelyeva, N.I., Dmytriiev, V.S. (2020). Osoblyvosti orhanizatsiyi dystantsiynoho navchannya z medychnoyi informatyky na bazi khmarnykh servisiv. *III Mizhnarodna naukovopraktychna konferentsiya «Informatsiyni systemy ta tekhnolohiyi v medytsyni» (ISM-2020)*, zb. nauk. pr., m. Kharkiv, 26–27 lystopada 2020, 44–46. (in Ukrainian).
- Kademiya, M. YU. (2016). Vykorystannya zmishanoyi tekhnolohiyi navchannya u dystantsiyniy osviti. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy*, Kyiv-Vimytsya, 44, 330–333. (in Ukrainian).
- Khaytovych, M.V., Potaskalova, V.S., Savel'yeva-Kulyk, N.O., Temirova, O.A., Skrypnyk, I.M. ta in. (2020). Vykorystannya dystantsiynykh metodiv navchannya v medychniy osviti. *Problemy bezpererвної medychnoyi osvity ta nauky*, 3, 29–32. (in Ukrainian).
- Lokshyna, O., Hlushko, O., Dzhurylo, A., Kravchenko, S. ta in. (2022). Orhanizatsiya osvity v umovakh viyny: rekomendatsiyi mizhnarodnykh orhanizatsiy. *Ukrayins'kyi pedahohichnyy zhurnal*, 2, 5–18. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-2> (in Ukrainian).
- Lyst MON vid 18.03.2022 № 1/3507-22/. *Pro vnutrishnyu akademichnu mobil'nist' uchasykyv osvitynoho protsesu*. <https://kmu.edu.ua/wp-content/uploads/2022/04/jpg2pdf-1.pdf> (in Ukrainian).
- Marchenko, A.V. (2020). Perevahy ta nedoliky dystantsiynoho navchannya maybutnikh likariv-stomatolohiv. *Problemy bezpererвної medychnoyi osvity ta nauky*, 4, 11–14. (in Ukrainian).
- Okrepka, H. Virtual'na laboratoriya ChemCollective: osoblyvosti, perevahy ta perspektyvy vykorystannya na praktychnykh zanyattiyakh z khimiyyi u zakladakh vyshchoyi osvity. *Problemy osvity*. 2022. 1 (196), 120–133. <https://doi.org/10.52256/2710-3986.1-96.2022.08> (in Ukrainian).
- Saukh, P.YU. (2011). Innovatsiyi u vyshchiy osviti: problemy, dosvid, perspektyvy: monohrafiya. *Zhytomyr: Vyd-vo ZHDU im. Ivana Franka*, 444. <http://eprints.zu.edu.ua> (in Ukrainian).
- Sikors'ka, O.O., Ordu, K.S. (2021). Dystantsiyna osvita u zakladakh vyshchoyi medychnoyi osvity Ukrayiny: nedoliky ta perevahy. *Naukovyy chasopys NPU im. M.P. Drahomanova. Seriya 5. Pedahohichni nauky: realiyi ta perspektyvy*, 2 (84), 75–78. (in Ukrainian).
- Soros investuye sotni mil'yoniv dolariv v borot'bu zi zminoyu klimatu. (2020). *Ekonomichna pravda*. <https://www.epravda.com.ua/news/2020/01/24/656212/> (in Ukrainian).
- Sytnyuk, I.M. (2019). Pidvyshchennya navchal'noyi motyvatsiyi studentiv z vykorystannyam metodu komandno-orientovanoho navchannya. *Medychna nauka Ukrayiny*, 15 (1–2), 74–79. <https://doi.org/10.32345/2664-4738.1-2.2019.11> (in Ukrainian).
- Verbolovych, A. L. (2022). Vykorystannya u profesiyinyy diyal'nosti pedahoha metodiv eydetyky yak zasobu stymulyuvannya pozytyvnoyi navchal'noyi motyvatsiyi ta rozvytku obdarovanosti zdobuvachiv. *Proektuvannya rozvytku ta psykhologo-pedahohichnogo suprovodu obdarovanoyi osobystosti: v umovakh voyennoho stanu: materialy naukovopraktychnoyi onlayn-konferentsiyi* (Kyiv, 23–25 chervnya 2022 r.), 37–48. (in Ukrainian).
- Verholiyas, O.O., Verholiyas, M.R. (2021). Pozytyvni aspekty dystantsiynoho navchannya studentiv. *D487 Dystantsiyna osvita v Ukrayini: innovatsiyni, normatyvno-pravovi, pedahohichni aspekty*, zb. nauk. prats', Kyiv: NAU, 120–123. <https://jrn1.nau.edu.ua/index.php/DEU/citationstylelanguage/get/ieee?submissionId=15759&publicationId=15523>, <https://hoippo.km.ua/wp-content/uploads/2022/02/Збірник-конференції-2021.pdf>. (in Ukrainian).
- Yastrems'ka, S.O. (2017). Porivnyal'nyy analiz navchal'nykh mozhlyvostey su-chasnykh modeley dystantsiynoho navchannya. *Zhurnal Naukovyy ohlyad*, 8 (40), 1–15. (in Ukrainian).
- Zhdan, V.M., Babanina, M.YU., Kitura, YE.M., Tkachenko, M.V. (2018). Suchasni metodolohichni pidkhody do vyvchennya tsykladu «Vnutrishni khvoroby» pry pidhotovtsi simeynoho likarya. *Zdorov'ya natsiyi*, 2 (49), 28–29. (in Ukrainian).
- Burgess, A., Bleasel, J., Haq, I., Roberts, C. (2017). Team-based learning (TBL) in the medical curriculum: better than PBL? *BMC Medical Education*, 17, 243. <https://doi.org/10.1186/s12909-017-1068-z> (in English).
- Lee, Y.H., Kim, K-J. (2018). Enhancement of student perceptions of learner-centeredness and community of inquiry in flipped classrooms. *BMC Medical Education*, 18, 242. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1347-3> (in English).
- Martin, M. (2022). Top Edtech Trends for 2022 (18 March, 2022). *Thinkific News*. <https://www.thinkific.com/blog/educational-technology-trends/> (in English).

Oksana Hoister, PhD (in Biology), Senior Researcher of the Department of Chemistry, Kyiv Medical University, 2, Boryspilska Street, Kyiv-02099, Ukraine

Research interests: organization of the educational process of studying chemical disciplines in educational institutions by adapting the most effective innovative learning technologies; implementation of critical thinking technologies in teaching organic, analytical, bioorganic, medical chemistry and biochemistry.

Andrii Hudzenko, D. Sc. (in Pharmacy), Head of the Department of Chemistry, Kyiv Medical University, 2, Boryspilska Street, Kyiv-02099, Ukraine

Research interests: application of the digital platform PrExam of the cloud environment of the Kyiv Medical University and other modern educational technologies to improve the quality of studying the scientific disciplines of chemical and pharmaceutical fields.

THE EFFECTIVENESS OF THE IMPLEMENTATION OF MODERN TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDYING CHEMISTRY BY MEDICAL STUDENTS UNDER MARTIAL LAW CONDITIONS. REVIEW

Abstract. The article, based on the systematization of the authors' practical skills, presents the adaptation of certain innovative learning technologies in the process of teaching chemistry to future medical specialists under the conditions of the current state of education in Ukraine. Applying different methods and techniques of organizing the educational process when studying the basic subjects of the Department of Chemistry (organic, analytical, bioorganic and medical chemistry) of the Kyiv Medical University (KMU), an increase in the quality of education was noted among students of higher education in the remote mode under martial law. The SMART platform, implemented on the basis of the KMU, provides an opportunity not only to train but also to take the "Test STEP" online and predict your results. The use of interactive learning techniques and critical thinking strategies shows the effectiveness of their application in combination with the unique PrExam digital platform to activate students' motivation to acquire knowledge, the ability to consciously comprehend their professional skills, and the ability to make bold and non-standard decisions. In turn, the creative approach of the teacher in the performance of professional duties allows him/her to develop professionally and personally

Keywords: medical education; chemistry; distance and blended learning; critical thinking.





Періодичність видання 4 рази на рік.

КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:

*04053, м. Київ, вул. Січових Стрільців, 52-д,
Інститут педагогіки НАПН України, кабінет 213*



Тел./Факс: +38 (044) 481 37 57



e-mail: upj_ip@ukr.net

Сайт: <http://uej.undip.org.ua>

Літературне редагування: Видайчук Т. Л., Ільчук І. Ю.

Коректура: Ільчук І. Ю.

Обкладинка, дизайн: Лук'яненко Л. В., Штефан Ю. В.

Верстання: Штефан Ю. В.

Підписано до друку 30.12.2022 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 16,9. 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.