

УКРАЇНСЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ЖУРНАЛ

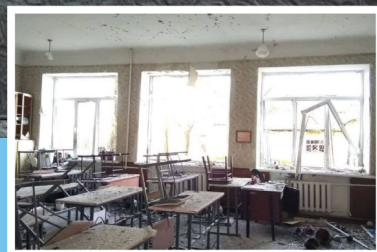
№ 1

2023



UKRAINIAN EDUCATIONAL JOURNAL

Інститут педагогіки НАПН України



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

УКРАЇНСЬКИЙ
ПЕДАГОГІЧНИЙ
ЖУРНАЛ

№ 1

2023



UKRAINIAN
EDUCATIONAL
JOURNAL

*Фахове періодичне видання
Інституту педагогіки
НАПН України*



З М І С Т

**СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ВІТЧИЗНЯНІ
ПЕРСПЕКТИВИ В ОСВІТІ**

Олег Топузов, Микола Головка, Олена Локишина
ОСВІТНІ ВТРАТИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ:
ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ 5

Наталія Воевутко
ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ОСВІТНЬОЇ
ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ
З МІГРАЦІЙНОЮ БІОГРАФІЄЮ:
ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КІПР 14

**АКТУАЛЬНІ ТЕОРІЇ – ЕФЕКТИВНА
ПРАКТИКА**

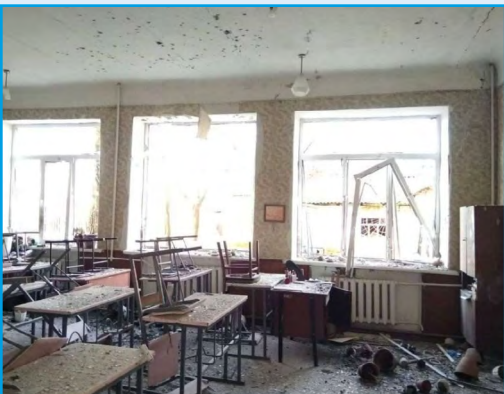
Sergii Rudyshyn
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES
OF SCIENTIFIC ECOLOGICAL DISCOURSE 25

Ганна Дем'янчук, Наталія Станкевич
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ
У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ
НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА 43

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

Олександр Малихін, Наталія Арістова, Віра Рогова
ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ДОШКИ MIRO
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ 52

Світлана Алексєєва
ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ
В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ
ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ:
СУЧАСНІ ОНЛАЙН-РЕСУРСИ 59





Тамара Пушкарьова, Марія Коваль-Мазюта
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТНЬОГО
ПРОСТОРУ ОБ'ЄДНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ
ГРОМАДИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ..... 66

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ РЕФЛЕКСІЇ

Петро Саух
ФІЛОСОФСЬКО – ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ
ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.:
ОСОБЛИВОСТІ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗРУШЕНЬ..... 75

Наталія Бакуліна
ПРОВІДНІ ІДЕЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ
СПАДЩИНИ І. П. ҐУДЗИК У КОНТЕКСТІ
ДИДАКТИКИ БАГАТОМОВНОСТІ..... 85

МЕТОДИКА, ДОСВІД, РЕЗУЛЬТАТИ

Валерій Редько
ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО
НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ
ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ..... 96

Лілія Рябовол, Тетяна Ремех
СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ
ОНОВЛЕНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ
«ОСНОВИ ПРАВОЗНАВСТВА» (9 КЛАС) 112

Наталія Димань, Олена Данілова, Єлизавета Бадран
ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ
УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ:
ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ 122

Олена Гриценко, Оксана Копчак
АНАЛІЗ ПЕРЕВАГ ТА НЕДОЛІКІВ ЗАСТОСУВАННЯ
ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ..... 128

Надія Павловська, Юрій Павловський
ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ
ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ
НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЙ
В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ..... 133

ISSN 2411-1317

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

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

**Науковий журнал
№ 1, 2023**

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 № 3 від 30.03.2023**

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

Надія Стецула, Леонід Оршанський
ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ 141

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»
<https://uej.undip.org.ua>



Олег Топузов – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, віцепрезидент НАПН України, директор Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: теорія і методологія організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, методика навчання географії.

✉ proftop@ukr.net

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



Микола Головко –

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, заступник директора з наукової роботи Інституту педагогіки НАПН.

Коло наукових інтересів: формування структури та змісту загальної середньої освіти, моніторингу та оцінювання її якості.

✉ m.golovko@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-8634-591X>



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

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

✉ luve2001@hotmail.com

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

УДК 37.014.09:355.01

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-5-13>

ОСВІТНІ ВТРАТИ В ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ: ПРОБЛЕМИ ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ

Анотація. У статті актуалізовано проблему діагностики та компенсації освітніх втрат як комплексного показника освітньої системи. Акцентовано увагу на тому, що освітні втрати мають накопичувальний ефект і зростають пропорційно до тривалості припинення функціонування закладів освіти. Визначено основні чинники, що зумовлюють освітні втрати в умовах воєнного стану та

пов'язані з відсутністю доступу до освітніх послуг у зв'язку з безпековою ситуацією, руйнуванням освітньої інфраструктури, вимушеним переміщенням суб'єктів освітнього процесу, відсутністю технічних засобів дистанційного навчання. Виявлено тенденцію зниження рівнів навчальних досягнень учнів в умовах дистанційного навчання, порушення систематичності та повнофункціональності контрольно-оцінювальної діяльності педагогів. Проаналізовано основні труднощі в реалізації освітнього процесу в умовах воєнного стану та зроблено висновок, що одним із чинників ефективного онлайн-навчання, не менш важливим, ніж наявність швидкісного інтернету та сучасних гаджетів, є достатній рівень сформованості в учнів та вчителів цифрової компетентності.

Узагальнено підходи щодо компенсації освітніх втрат у міжнародній освітній практиці та зроблено висновок щодо доцільності застосування міжнародного досвіду з урахуванням конкретних умов та освітніх потреб українських учнів, педагогів, батьків. Обґрунтовано необхідність розроблення методології та інструментарію реалізації широкого діагностичного дослідження, зокрема й українських учнів за кордоном, задля виявлення рівня освітніх втрат та вироблення конкретних механізмів їхньої компенсації.

Наголошено на важливості своєчасного виявлення та компенсації освітніх втрат партнерської взаємодії усіх учасників освітнього процесу, співпраці закладів освіти, батьків та громади.

Ключові слова: відбудова освіти, освітні втрати, діагностика освітніх втрат, механізми компенсації освітніх втрат.

Постановка проблеми. Одним із ключових завдань повоєнної відбудови України є забезпечення повноцінного функціонування освітньої системи та її розбудова відповідно до міжнародних стандартів як стратегічної галузі сучасного громадянського суспільства. Серед пріоритетів у цьому процесі – створення безпечного освітнього середовища та повернення до традиційних локацій здобувачів освіти й педагогів, вимушено переміщених як в межах країни, так і за кордон, відновлення зруйнованої внаслідок військової агресії освітньої інфраструктури, запровадження ефективних механізмів управління та організаційного й економічного розвитку закладів освіти, що відповідають сучасним реаліям.

Водночас не менш актуальним є оперативне виявлення освітніх втрат здобувачів освіти та розроблення й реалізація конкретних механізмів їхньої компенсації. Адже освітні втрати, що значно збільшилися в умовах воєнного стану, безпосередньо впливають не лише на рівень поточних знань та навичок учнів, а й на їхню освітню траєкторію в довгочасній перспективі.

Аналіз літературних джерел. Проблема освітніх втрат у працях зарубіжних учених є одним із важливих напрямів дослідження якості освіти. Так М. Kuhfeld (Kuhfeld, 2019), L. T. Huong та T. Na-Jatturas розглядають зміст освітніх втрат та їхню зумовленість тривалими прогалинами та перервами в навчанні (Huong, Na-Jatturas, 2020). М. Gyöngyvér та Н. Zoltán експериментально встановили та обґрунтували наявність негативного впливу на якість освітнього процесу як довготривалого, так і короткотривалого закриття закладів середньої освіти, викликаних пандемією COVID-19, та перехід на дистанційну форму навчання (Gyöngyvér, Zoltán, 2023). Н. Liao, С. Ma та Н. Хуе зауважують на значному зниженні навчальних досягнень учнів окремих соціальних категорій в умовах дистанційного навчання внаслідок перекладання з педагогів на батьків частини функцій педагогічного нагляду за освітнім процесом (Liao, Ma, Xue, 2022).

У працях вітчизняних учених узагальнено міжнародний досвід подолання освітніх втрат, зумовлених воєнними діями (Локшина, та ін., 2022), а також представлено результати аналітичних (Назаренко, 2022) й експериментальних досліджень із виявлення освітніх втрат в українській системі загальної середньої освіти, пов'язаних із переходом на дистанційне навчання (Naumenko, Holovko, 2022; Бурда, Васильєва, 2022; Lokshyna & Topuzov, 2021; Topuzov, Bibik, Lokshyna, & Опорііenko, (2022)). Натомість актуальними залишаються питання діагностики освітніх втрат та конкретних механізмів їхньої компенсації.

Мета статті. Завданням статті є проаналізувати підходи до проблеми освітніх втрат в умовах воєнного стану, механізмів їх діагностики та компенсації.

Методи дослідження. Для досягнення завдань дослідження використано методи порівняльного аналізу та теоретичного узагальнення сучасних підходів в освітній науці та практиці до причин виникнення та умов подолання освітніх втрат, вивчення й інтерпритації результатів опитувань учнів і педагогів закладів загальної середньої освіти.

Результати дослідження. Освітні втрати сьогодні розглядаються як комплексний показник освітньої системи загалом та особистісних здобутків, зокрема. Дослідження в галузі економіки освіти засвідчують, що освітні втрати внаслідок закриття шкіл є причиною зниження рівня кваліфікації робочої сили у майбутньому, що означає нижчі темпи національного економічного зростання. Зокрема, втрата третини року ефективного навчання учнями, які постраждали від закриття шкіл внаслідок пандемії COVID-19, призведе до зниження ВВП країни в середньому на 1,5% впродовж решти століття.

Розгляд проблеми на індивідуальному рівні показує, що кожен додатковий рік навчання в школі збільшує дохід учня у майбутньому впродовж життя в середньому на 7,5 – 10%. Тому, втрата третини шкільного року навчання призведе до зменшення доходу учнів приблизно на 3%. (Hanushek & Woessmann, 2020).

Проблеми освітніх втрат ототожнюються з навчальними втратами – прогалинами у конкретних знаннях та специфічних навичках, академічним регресом учня, що виникають внаслідок тривалої перерви освітнього процесу (Huong, Na-Jatturas, 2020). Освітні втрати характеризують відмінності досягнень здобувачів освіти у порівнянні з обов'язковими результатами навчання, досягнення яких визначено освітніми стандартами. Вони зумовлені як індивідуальними обставинами (тривалі пропуски учнями занять через особистісні причини), так і масштабними надзвичайними подіями (пандемії, екологічні катаклізми, суспільні потрясіння, війна) (Назаренко, 2022).

За відсутності надзвичайних ситуацій освітні втрати традиційно співвідносили з літніми канікулами, після завершення яких зазвичай знижувався рівень успішності учнів та зростав розрив між їхніми академічними результатами. Із початком пандемії COVID-19 підходи до проблеми освітніх втрат принципово змінилися, зокрема актуалізувалися дослідження, спрямовані на розроблення інструментів їх вимірювання та компенсування (Kuhfeld, 2019).

Експериментальні дослідження вітчизняних і зарубіжних учених особливостей реалізації дистанційного навчання в умовах карантинних обмежень, викликаних коронавірусною інфекцією, доводять, що періодичне припинення відвідування учнями закладів освіти, передусім початкової школи, має значний негативний вплив на рівень їхніх навчальних досягнень. При цьому освітні втрати зростають пропорційно тривалості дистанційного навчання та накопичуються. І ця тенденція спостерігається у різних країнах світу. Основними чинниками освітніх втрат визначено недосконалість інфраструктури дистанційного навчання, недостатній рівень розвитку в учнів уміння самостійно вчитися, потреба в постійному зворотному зв'язку з педагогом, недостатня підготовленість учителів до використання технологій, засобів та інструментів дистанційного навчання, а батьків – до підтримки дітей у нових освітніх умовах (Gyöngyvér, Zoltán, 2023).

Дослідники зазначають, що карантинні обмеження вплинули на всі галузі суспільного життя та кожну родину. Оскільки якість освіти залежить як від якості освітнього процесу в закладі освіти, так і від соціально-економічного та культурного статусу родини, то будь-які його зміни відбиваються на результатах навчання учнів. В умовах дистанційного навчання певна частина функцій з управління освітнім процесом та контролю за його результатами була перенесена із закладів освіти та вчителів на батьків, які, зокрема, й з об'єктивних причин не можуть їх ефективно виконувати (Liao, Ma, Xue, 2022).

На рівень результатів навчання впливають рівень доходів родини (діти з більш заможних родин мають більш сучасні засоби та кращий доступ до інтернету), а також освіта батьків та їхня залученість до освітнього процесу (наскільки батьки цікавляться навчанням дитини та підтримують її, створюють удома відповідний освітній простір та забезпечують навчальними матеріалами) (Назаренко, 2022).

Освітні втрати значною мірою впливають на соціально-економічний розвиток держави. За оцінками дослідників, припинення повноцінного освітнього процесу упродовж третини року спричиняє втрати ВВП на рівні 1,5% упродовж наступних десятиліть (Освітній омбудсмен України, 6 жовтня 2022).

Проблема освітніх втрат суттєво загострюється в умовах воєнного стану. Серед довготривалих чинників негативного впливу, що зумовлені війною, ЮНЕСКО визначає такі: фізична небезпека для здобувачів освіти; пошкодження освітньої інфраструктури; пропуски занять; зростання рівня насильства в закладах освіти; зниження мотивації до навчання та порушення психічного здоров'я учнів; втрати здобувачів освіти та педагогів унаслідок бойових дій; незаконне переслідування та затримання педагогів й учнів; вимушений відтік кваліфікованих педагогів та управлінців за кордон; недостатнє забезпечення закладів освіти педагогічними кадрами; порушення ustalених механізмів підготовки та перепідготовки педагогічних працівників (Локшина, та ін., 2022).

Більшість із цих чинників впливає на вітчизняну систему освіти. Учні, які перебувають у зоні бойових дій або на тимчасово окупованих територіях, не мають доступу до освітніх послуг упродовж тривалого часу через безпекову ситуацію, зруйновану інфраструктуру, відсутність інтернету тощо. Натомість навіть у безпечних (або відносно безпечних) регіонах навчання (як очне, так і дистанційне) періодично переривається, зокрема у випадку повітряної тривоги. Безпосередньо впливають на якість дистанційного навчання й відключення електроенергії, оскільки перестають функціонувати гаджети, за допомогою яких воно здійснюється. Так лише за першу чверть 2022–2023 навчального року початкова школа Києва втратила понад 900 хвилин навчального часу через повітряні тривоги (Назаренко, 2022).

Ще одним викликом, з яким зіткнулася вітчизняна система освіти та який спричиняє значні освітні втрати, є вимушене переміщення здобувачів освіти. Зміна місця проживання, навіть у межах нашої країни, супроводжується суттєвими труднощами для родини (як побутового та економічного, так і психоемоційного характеру) та почасти унеможливає повноцінне навчання. Для дітей, які виїхали за кордон, додається проблема мови навчання. Для учнів, які відвідують заклади освіти за кордоном та бажають продовжувати навчання за українськими програмами дистанційно, це теж є досить проблематично через необхідність опанувати одночасно різні навчальні програми, що зумовлює перевантаження дітей.

Із метою виявлення загальних тенденцій освітніх втрат в умовах воєнного стану, їхньої оцінки та вироблення механізмів подолання, науковці Інституту педагогіки НАПН України провели опитування учителів та учнів закладів загальної середньої освіти за допомогою технології гугл-форм. Дослідження, проведене співробітниками відділу математичної та інформатичної освіти, охоплювало 550 вчителів математики та 560 учнів із 24 областей України. Аналіз його результатів засвідчив, що 89% учнів 5–6 класів, 62% учнів 7–9 класів і лише 40% учнів 10–11 класів, що взяли участь в опитуванні, систематично виконують домашні завдання, які їм пропонують учителі в умовах дистанційного навчання. Натомість систематично пропускають навчальні заняття з різних причин близько 20%.

Водночас майже 12% учителів математики не мали змоги систематично перевіряти засвоєння учнями навчального матеріалу, у 40% учителів було відставання за програмою, у 45,7% – не залишилось часу для повторення матеріалу наприкінці року (Бурда, Васильєва, 2022).

Опитування вчителів природничих предметів, проведене співробітниками відділу біологічної, хімічної та фізичної освіти, яке охопило понад 7 тисяч педагогів, засвідчило, що близько 50% з них відзначають істотне зниження рівня навчальних досягнень учнів. Понад 75% вважають, що дистанційне навчання ускладнює формування практичних умінь і навичок, це загалом не сприяє досягненню мети шкільної природничої освіти.

Значних змін зазнала й контрольньо-оцінювальна діяльність педагогів, що впливає на якість освітнього процесу. Результати анкетування понад 38000 учителів українських шкіл, проведеного співробітниками відділу моніторингу та оцінювання якості загальної середньої освіти, показали, що в синхронному режимі здійснюють поточне оцінювання близько 70% учителів, а під-

сумкове – близько 50%. При цьому менше 50% здобувачів освіти виконують завдання в межах відведеного часу, що суттєво впливає на об'єктивність оцінювання. Як зауважили близько 80% педагогів, виконувати завдання учням допомагають батьки та родичі. Понад 50% учителів зазначають зниження рівня навчальних досягнень учнів під час дистанційного навчання в умовах воєнного стану в порівнянні з навчанням під час карантинних обмежень.

Серед основних труднощів організації оцінювання результатів навчання учнів педагоги відзначають відсутність швидкісного інтернету, недосконалість технічного обладнання, недостатній рівень сформованості в учнів та вчителів цифрової компетентності (Naumenko, Holovko, 2022).

Для предметів природничої освітньої галузі найсуттєвіші освітні втрати виникають у формуванні експериментальних умінь, оскільки не всі здобувачі освіти мають можливість працювати з реальним обладнанням. Якщо в умовах очного навчання такі освітні втрати мінімальні й зумовлені насамперед недостатнім рівнем матеріально-технічного забезпечення закладів освіти або методичної підготовки вчителів, то в умовах дистанційного навчання, особливо в асинхронному режимі, вони значно зростають. В умовах відсутності інтернету та електроенергії основним джерелом навчальної інформації залишається підручник та наявні в учня навчальні посібники.

Відтак є необхідність вироблення на державному рівні ефективних механізмів компенсації освітніх втрат. Першочергові заходи Міністерства освіти і науки України щодо розв'язання загальних проблем вітчизняної освіти у воєнний та повоєнний періоди зосереджені на створенні безпечних умов для проведення освітнього процесу, відновленні освітньої інфраструктури, забезпеченні психологічної підтримки здобувачів освіти та педагогічних працівників, підтримки сталості та безперервності освіти, ефективних реформ та якісних трансформацій освітньої системи на всіх її рівнях. Пріоритетними є проекти короткотермінової (1–2 роки) імплементації: навчання вчителів й учнів надавати домедичну допомогу; створення освітніх програм надолуження освітніх втрат (catch up) та інструментів їх реалізації; забезпечення освітян цифровими девайсами; розвиток STEM-освіти та її технічного й дидактичного забезпечення; розроблення новітніх підручників і навчальних посібників для Нової української школи, зокрема й електронних; створення освітніх хабів за кордоном; розгортання парку шкільних автобусів для закладів загальної середньої освіти; розвиток навчально-практичних центрів галузевого спрямування та програми профорієнтації і побудови кар'єри (Назаренко, 2022).

Одним із трендів створення механізмів компенсації освітніх втрат є поєднання зусиль закладів загальної середньої освіти та громад, на території яких вони розташовані. Залучення громади до цього процесу дає можливість розробити та успішно реалізувати практичні механізми діагностики та надолуження освітніх втрат, оскільки вони будуть орієнтовані на потреби конкретних здобувачів та закладів освіти, враховуватимуть оптимальність термінів діагностики та її інструментів, форми залучення учнів та методи навчання, забезпечуватимуть співпрацю закладу освіти з батьками щодо компенсації втрат (Освітній омбудсмен України, 23 січня 2023).

Створення компенсаційних механізмів подолання освітніх втрат передбачає: оцінку освітніх потреб (діагностичне оцінювання на різних рівнях освіти з метою виявлення прогалів у засвоєнні учнями знань і навичок, організаційно-педагогічних проблем та вироблення управлінцями й педагогами стратегій їх відновлення та ефективного функціонування як на рівні конкретного закладу освіти, так і освітньої системи загалом); коригування змісту та технологій навчання (уцільнення навчальних програм з метою актуалізації освітнього процесу на ключових питаннях, засвоєння яких забезпечує досягнення результатів навчання, визначених освітніми стандартами, використання методів адаптивного навчання, що передбачає максимальне врахування освітніх потреб учнів); підготовку педагогів до реалізації стратегії компенсування освітніх втрат та їхню методичну підтримку; забезпечення психологічно-емоційної підтримки здобувачів освіти (створення комфортних умов для повернення учнів до повноцінного освітнього процесу, усунення подальших негативних впливів) (Освітній омбудсмен України, 6 жовтня 2022).

Сучасні стратегії компенсації освітніх втрат стосуються таких основних напрямів: коригування тривалості навчального року (продовження, за рішенням окремих громад, повноцінного освітньо-

го процесу в червні для усього навчального закладу, або для окремих класів чи навчальних груп, з окремих навчальних предметів тощо); розроблення та реалізація програм надолуження та корекції освітніх втрат (короткотермінових додаткових спеціалізованих навчальних програм (факультативи, курси за вибором, індивідуальні заняття) для учнів окремих категорій, що реалізуються одночасно з традиційним освітнім процесом); програми прискореного навчання для здобувачів з великими перервами в навчанні, що ґрунтуються на проектному та діяльнісному підходах; програми психологічної підтримки учнів під час компенсаційного навчання. Важливим чинником успішної реалізації програм компенсування освітніх втрат є їх фінансування за рахунок коштів місцевого самоврядування, оскільки державні субвенції не забезпечують їх реалізацію, а також запровадження альтернативних проектів, підтримуваних громадськими організаціями (Освітній омбудсмен України, 23 січня 2023).

Такими проєктами є, наприклад, безкоштовні освітні ресурси для учнів та вчителів «Освітній суп», який реалізує технологію тьюторського навчання в малих групах, забезпечуючи ефективне досягнення очікуваних освітніх результатів. Або освітня онлайн-платформа «Eduten», яка містить математичні вправи в ігровому форматі на основі штучного інтелекту для учнів 1–9 класів та забезпечує як розвиток математичних умінь, так і можливість діагностики освітніх втрат у навчанні математики.

Оскільки освітні втрати мають ефект накопичення, вони знижують навчальну мотивацію та поглиблюють освітні нерівності. З огляду на це важливою умовою успішної їх компенсації є системна діагностика. За координації МОН України створено систему діагностичних тестів з математики та української мови для учнів 5, 7 та 9 класів закладів загальної середньої освіти, доступних на порталі «Всеукраїнська школа онлайн». Діагностичне тестування здійснюється в два етапи. Первинне тестування дає можливість виявити прогалини в знаннях та навичках учнів. Аналізуючи його результати, учні, педагоги та батьки отримують інформацію щодо конкретних навчальних тем, недостатньо засвоєних, а також методичні поради для усунення прогалин, навчальні матеріали та відеофрагменти. Після їх опрацювання учні можуть пройти вторинне тестування та побачити динаміку результатів навчання. Окрім цього, ця система передбачає можливість здійснення педагогом фронтального діагностичного оцінювання навчальних досягнень учнів класу та відповідного коригування освітнього процесу, спрямованого на усунення виявлених проблем (Як надолужити освітні втрати, 3 січня 2023).

До обговорення. Важливим етапом компенсації освітніх втрат є їх діагностика. Причому саме своєчасна та об'єктивна діагностика є запорукою вироблення успішних механізмів компенсації. У сучасній практиці діагностики освітніх втрат використовують переважно технології, створені для моніторингу якості освіти в умовах карантинних обмежень. Оскільки на ці втрати накладаються умови воєнного часу, пов'язані з руйнуванням освітньої та соціальної інфраструктури, обмеженням фізичного доступу як до закладів освіти, так і до технологій дистанційного навчання на тлі вимушеного переміщення здобувачів освіти, відключень електроенергії та безпекових заходів, є потреба в розробленні методології та інструментарію моніторингу якості освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення країни.

Висновки. Аналіз особливостей організації вітчизняної освіти в умовах воєнного стану показав необхідність пошуку практичних механізмів компенсації освітніх втрат, пов'язаних передусім із безпековою ситуацією та переведенням закладів освіти на дистанційну форму навчання. Першочергові кроки мають бути спрямовані на усунення чинників, що викликають освітні втрати (підтримка безпечного освітнього середовища, відновлення освітньої інфраструктури тощо).

Доцільним видається ґрунтовне вивчення досвіду країн, зокрема і європейських, що зіткнулися з проблемою освітніх втрат внаслідок бойових дій та виробили інструменти компенсації. Натомість, його використання у вітчизняній освіті має бути дидактично обґрунтованим та максимально враховувати освітні потреби українських учнів, педагогів, батьків, а також умови, в яких відбувається навчання.

Зокрема, одним із найбільш поширених у міжнародній освітній практиці способів подолання освітніх втрат є збільшення тривалості навчання шляхом скорочення канікул або запроваджен-

ня шестиденного навчального тижня. Попри значну ефективність такі заходи є непопулярними в учнівському середовищі та створюють психологічне напруження.

Виважено варто підходити й до програм прискореної освіти, що передбачають значне ущільнення навчального матеріалу, оскільки успішне опанування ними передбачає відповідні рівні мотивації й активності здобувачів освіти.

Ефективна реалізація корекційних програм, програм адаптивного навчання та короткочасних програм надолуження прогалин в освітньому процесі, що максимально враховують особистісні освітні запити учнів, потребує удосконалення нормативно-правового та організаційно-методичного забезпечення освіти. Адже ці програми передбачають, як правило, необхідність додаткових індивідуальних занять із окремими учнями або групами, що збільшує навантаження на всіх учасників освітнього процесу, потребує розширення штату педагогічних працівників, ретельної попередньої підготовки, відповідного дидактичного забезпечення.

Актуальними також є діагностичні дослідження на загальнодержавному рівні з метою виявлення стану освітньої системи, тенденцій накопичення освітніх втрат та вироблення конкретних способів їх компенсації у найближчій перспективі. Оскільки значна частина українських учнів навчається за кордоном, то необхідно розробити інструменти діагностувального оцінювання з метою успішної реінтеграції в подальшому до вітчизняної освітньої системи.

Хоча провідну роль у компенсації освітніх втрат відіграє держава, забезпечуючи відповідні соціально-економічні та матеріально-технічні умови для якісної освіти, свій внесок мають зробити всі учасники освітнього процесу – учні, педагоги, керівники закладів освіти та батьки. Відтак саме від їхньої вмотивованості та позитивного емоційно-ціннісного сприйняття, співпраці закладів освіти з громадою залежить повноцінне відновлення та розвиток сучасної освіти в Україні.

Використані джерела

- Бурда, М., Васильєва, Д. (2022). Особливості навчання математики в умовах воєнного стану (методичні рекомендації). *Математика в рідній школі*. 4–5, 6–15. <https://lib.iitta.gov.ua/731956/>.
- Локшина, О. та ін. (2022). Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання. НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України. Київ: Педагогічна думка: <https://undip.org.ua/library/osvita-v-realiakh-viyny-oriyentiry-mizhnarodnoi-spilnoty-ohliadove-vydannia/>.
- Міністерство освіти і науки України. (09.05.2022). МОН презентувало проєктні пропозиції для вирішення нагальних проблем української освіти у воєнний та післявоєнний періоди. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prezentovalo-proyektni-propoziciyi-dlya-virishennya-nagalnih-problem-ukrayinskoyi-osviti-u-voynennij-ta-pislyavoyennij-periodi>.
- Назаренко, Ю. (2022). Освітні втрати: підходи до вимірювання та компенсації. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf.
- Освітній омбудсмен України. (23 січня 2023). Освітні втрати школярів: вимірювання й компенсація на рівні громади й ЗЗСО. *Нова Українська Школа*. <https://nus.org.ua/news/osvitni-vtraty-shkolyariv-vumiryuvannya-j-kompensatsiya-na-rivni-gromady-j-zzso/>.
- Освітній омбудсмен України. (6 жовтня 2022). Як освітні втрати вплинуть на економіку України. <https://eo.gov.ua/yak-osvitni-vtraty-vplynut-na-ekonomiku-ukrainy/2022/06/10/>.
- Як надолужити освітні втрати? (3 січня 2023). *Український центр оцінювання якості освіти*. <https://testportal.gov.ua/yak-nadoluzhyty-osvitni-vtraty/>.
- Gyöngyvér, M., Zoltán, H. (2023). Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*. 83. 101706. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101706>.
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD Education Working Papers, No. 225, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Huong, L. T., Na-Jatturas, T. (2020). The COVID-19 induced learning loss – What is it and how it can be mitigated? *UKFIET. The Education and Development Forum*. <https://www.ukfiet.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated/>.

- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*. 101 (1), 25–29. doi: <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>.
- Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 39(1), 207-230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Liao, H., Ma, S, Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*. 2022. Vol. 75. 101847. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>.
- Naumenko, S., Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională*, 21 octombrie 2022 / coordonatori științifici: Lilia Pogolșa, Nelu Vicol; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPS). Pp. 268–273. <https://lib.iitta.gov.ua/732327/>.
- Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7-18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>

References

- Burda, M., Vasy`l`yeva, D. (2022). Osobly`vosti navchannya matematy`ky` v umovax voyennogo stanu (metody`chni rekomendaciyi). *Matematy`ka v ridnij shkoli*. 4–5, 6–15. <https://lib.iitta.gov.ua/731956/>. (in Ukrainian).
- Lokshy`na, O. ta in. (2022). Osvita v realiyax vijny` : oriyenty`ry` mizhnarodnoyi spil`noty` : oglyadove vy`dannya. NAPN Ukrayiny`, Insty`t pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka: <https://undip.org.ua/library/osvita-v-realiakh-viyny-orientyry-mizhnarodnoi-spilnoty-ohliadove-vydannia/>. (in Ukrainian).
- Ministerstvo osvity` i nauky` Ukrayiny`. (09.05.2022). MON prezentovalo proyektni propozy`ciyi dlya vy`rishennya nagal`ny`x problem ukrayins`koyi osvity` u voyenny`j ta pislyavoyenny`j periody`. <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-prezentovalo-proyektni-propoziciji-dlya-virishennya-nagalnih-problem-ukrayinskoyi-osviti-u-voyennijta-pislyavoyennij-periodi>. (in Ukrainian).
- Nazarenko, Yu. (2022). Osvitni vtraty` : pidxody` do vy`miryuvannya ta kompensaciyi. https://cedos.org.ua/wp-content/uploads/zapyska_osvitni-vtraty.pdf. (in Ukrainian).
- Osvitnij ombudsman Ukrayiny`. (23 sichnya 2023). Osvitni vtraty` shkolyariv: vy`miryuvannya j kompensaciya na rivni gromady` j ZZSO. Nova Ukrayins`ka Shkola. <https://nus.org.ua/news/osvitni-vtraty-shkolyariv-vymiryuvannya-j-kompensatsiya-na-rivni-gromady-j-zzso/>. (in Ukrainian).
- Osvitnij ombudsman Ukrayiny`. (6 zhovtnya 2022). Yak osvitni vtraty` vply`nut` na ekonomiku Ukrayiny`. <https://eo.gov.ua/yak-osvitni-vtraty-vplynut-na-ekonomiku-ukrainy/2022/06/10/>. (in Ukrainian).
- Yak nadoluzhy`ty` osvitni vtraty`? (3 sichnya 2023). Ukrayins`ky`j centr ocinyuvannya yakosti osvity`. <https://testportal.gov.ua/yak-nadoluzhyty-osvitni-vtraty/>. (in Ukrainian).
- Gyöngyvér, M., Zoltán, H. (2023). Short- and long-term effects of COVID-related kindergarten and school closures on first- to eighth-grade students' school readiness skills and mathematics, reading and science learning. *Learning and Instruction*. 83. 101706. doi: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101706>. (in English).
- Hanushek, E. & Woessmann, L. (2020). The Economic Impacts of Learning Losses. OECD Education Working Papers, No. 225, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Huong, L. T., Na-Jatturas, T. (2020). The COVID-19 induced learning loss – What is it and how it can be mitigated? *UKFIET. The Education and Development Forum*. <https://www.ukfiет.org/2020/the-covid-19-induced-learning-loss-what-is-it-and-how-it-can-be-mitigated/>. (in English).
- Kuhfeld, M. (2019). Surprising new evidence on summer learning loss. *Phi Delta Kappan*. 101 (1), 25–29. doi: <https://doi.org/10.1177/0031721719871560>. (in English).
- Liao, H., Ma, S, Xue, H. (2022). Does school shutdown increase inequality in academic performance? Evidence from COVID-19 pandemic in China. *China Economic Review*. 2022. Vol. 75. 101847. doi: <https://doi.org/10.1016/j.chieco.2022.101847>. (in English).
- Lokshyna, O., & Topuzov, O. (2021). COVID-19 and education in Ukraine: Responses from the authorities and opinions of educators. *Perspectives in Education*, 39(1), 207-230. <https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v39.i1.13>
- Naumenko, S., Holovko, S. (2022). Distance learning in Ukraine experience and challenges. *Educația de calitate în contextul provocărilor societale: materialele conferinței științifice cu participare internațională*, 21 octombrie



2022 / coordonatori științifici: Lilia Pogolșa, Nelu Vicol; comitetul științific: Barbăneagră Alexandra [et al.]. Chișinău: S. n., 2022 (CEP UPS). Pp. 268–273. <https://lib.iitta.gov.ua/732327/>. (in English).

Topuzov, O., Bibik, N., Lokshyna, O., & Onopriienko, O. (2022). Organisation of primary education at war in Ukraine: results of a survey of primary education specialists. *Education: Modern Discourses*, 5, 7-18. <https://doi.org/10.37472/2617-3107-2022-5-01>

Oleh Topuzov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Vice-President of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Director of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

Research interests: theory and methodology of the organization of the educational process in institutions of general secondary education, methods of teaching geography.

Mykola Holovko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher, Deputy Director for Science of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine;

Research interests: formation of the structure and content of general secondary education, monitoring and evaluation of its quality.

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

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

EDUCATIONAL LOSSES DURING MARTIAL LAW: PROBLEMS OF DIAGNOSIS AND COMPENSATION

Abstract. The article highlights the problem of diagnosing and compensating for educational losses as a complex indicator of an educational system. It is emphasised that educational losses have a cumulative effect and increase in proportion to the duration of the cessation of educational institutions functioning. The authors identify the main factors that cause educational losses under martial law and are related to the lack of access to educational services due to the security situation, destruction of educational infrastructure, forced displacement of educational process participants, and lack of technical means of distance learning.

The tendency to decrease the level of students' learning achievements in the conditions of distance learning, violation of the systematic and full-functionality of control and evaluation activities of teachers is revealed. The main difficulties in the implementation of the educational process under martial law are analysed and it is stated that one of the factors of effective online learning, no less important than the availability of high-speed Internet and modern gadgets, is a sufficient level of digital competence of students and teachers.

The approaches to compensation for educational losses in international educational practice are generalised and a conclusion is made about the expediency of its use, taking into account the specific conditions and educational needs of the Ukrainian students, teachers, and parents. The author substantiates the need to develop a methodology and tools for implementing a broad diagnostic study, including Ukrainian students abroad, in order to identify the level of educational losses and develop specific mechanisms for their compensation. It is concluded that it is important to have partnerships between all participants in the educational process, cooperation between educational institutions, parents and the community in the timely identification and compensation of educational losses. Although the State plays a leading role in compensating for educational losses by providing appropriate socio-economic, material and technical conditions for quality education, all participants in the educational process - students, teachers, heads of educational institutions and parents - should make their contribution. Therefore, the full restoration and development of modern education in Ukraine depends on their motivation and positive emotional and value perception, as well as cooperation between educational institutions and the community.

Keywords: education recovery, educational losses, diagnostics of educational losses, mechanisms of compensation for educational losses.



Наталія Воєвутко – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та освіти Маріупольського державного університету, співробітник Інституту грецької мови Центру досліджень та інновацій TEMENUS Університету Західної Македонії (Грецька Республіка).

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка, педагогічна термінологія, навчання грецької як другої/іноземної мови, підручничотворення, недискримінаційний освітній простір.

 voyevutko0905@gmail.com / n.voyevutko@mdu.in.ua

 <https://orcid.org/0000-0002-6003-1306>

УДК 37:[005.6+006.44](564.3:477)

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-14-24>

ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА ОСВІТНЬОЇ ІНТЕГРАЦІЇ УКРАЇНСЬКИХ ДІТЕЙ З МІГРАЦІЙНОЮ БІОГРАФІЄЮ: ДОСВІД РЕСПУБЛІКИ КІПР

Анотація. У статті висвітлено політику Республіки Кіпр щодо інтеграції українських дітей у школи країни та з'ясовано, що вона відповідає міжнародним рекомендаціям. У політиці супроводу навчання використовуються терміни «діти з міграційною біографією» або «учні/учениці з міграційною біографією» на позначення дітей, які самі пережили імміграцію або мають батьків-іммігрантів.

Республіка Кіпр належить до європейських країн, де відвідування школи є обов'язковим для усіх дітей з будь-яким статусом резидентства. Однак держава робить виняток для українців, які можуть: 1) навчатися за кіпрською освітньою програмою, якщо вони володіють грецькою мовою; 2) відвідувати школи, що пропонують програму для дітей з міграційною біографією; 3) навчатися дистанційно за українською освітньою програмою за умов дотримання процедур звітності. Основними завданнями освітньої системи Кіпру є створення дітям з України комфортного буття у школі, допомога позбутися психологічної травми війни, сформувати почуття, що вони, їхні знання, навички та культурне походження мають цінність та оцінюються, адже незнання грецької не є перешкодою для демонстрації рівня знань учнів. У школах для учнів й учениць з міграційною біографією створено посаду вчителя, який додатково навчає грецької мови та допомагає робити домашні завдання. Міністерство освіти, спорту та молоді Республіки Кіпр українською і грецькою мовами забезпечує документообіг процесів упорядкування інтеграції школярів з України, повідомляє про освітні можливості держави, у тому числі, з безкоштовного вивчення грецької мови для громадян України.

Основними проблемами, що заважають підвищувати відвідуваність шкіл переміщеними дітьми з України, є: часті транскордонні переміщення, проблеми з прийнятно-допусковим потенціалом, мовні бар'єри, нестача вчителів, невизначеність щодо визнання періодів навчання за кордоном, уподобання сімей щодо збереження зв'язків з Україною або їхні наміри повернутися додому, відсутність інформації або дезінформація про системи освіти в країнах, які приймають мігрантів, труднощі з моніторингом відтоку протягом навчального року.

З'ясовано, що політика Республіки Кіпр щодо освіти дітей з міграційною біографією реалізується та вдосконалюється за такими напрямками: гармонізація організаційно-пропускових процесів; супровід учителів, директорів шкіл, інспекторів; автономність та відповідальність шкіл; формування та оновлення поточної політики; практика підготовки щодо розмаїття та боротьби з расизмом через навчання та інші заходи.

Ключові слова: європейська політика освітньої інтеграції; українські діти з міграційною біографією; учні/учениці з міграційною біографією; Республіка Кіпр.

Постановка проблеми. З початком повномасштабної військової російської агресії на територію України 2022 р. різко зріс потік міграції українських громадян до європейських країн. Освітні системи країн-членів ЄС стикнулися з проблемами, що вимагали їх визначення та вирішення. Дослідження та аналіз також потребують питання адаптації українських дітей до освітніх реалій країн, де вони мають навчатися внаслідок міграційних переміщень, адже не всі країни-члени ЄС дозволяють дітям мігрантів, у тому числі з України, навчатися дистанційно вдома. Тож вивчення досвіду освітньої інтеграції дітей з міграційною біографією та успішних практик їх адаптації в європейських країнах є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними освітнього омбудсмена України станом на 12.09.2022 р. за кордоном перебувало 488.045 дітей шкільного віку. У шкільні системи країн ЄС інтегровано 517.123 дитини (Освітній омбудсмен України, 2022).

Враховуючи те, що право мігрантів та біженців на освіту визнається як економічне, соціальне і культурне право, а також захищається правовими актами у сфері громадянських та політичних прав (Жебрівська, 2019), європейські країни розробили єдину політику освітньої інтеграції українських дітей та диверсифікували її відповідно до національних реалій.

Питання освітньої політики країн-членів ЄС з питань інтеграції українських дітей-біженців в європейський освітній простір розглянуто в праці «Підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системи освіти держав-членів в умовах війни РФ проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики» (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2022). Авторками проаналізовано політичні рішення окремих країн ЄС щодо залучення українських учнів-мігрантів та вчителів до освітнього процесу на місцевому та найвищому рівнях. Досліджено модель інтеграції українських дітей-біженців в освітній процес країн-членів ЄС та доведено, що вона спрямована на задоволення навчальних, соціальних та емоційних потреб. Виявлено, що в ситуації з українськими дітьми існує практика оцінювання соціально-психологічних потреб, а в окремих країнах розроблено спеціальні інструменти їх задоволення (Локшина, Джурило, Максименко & Шпарик, 2022).

Питання особливостей здобуття освіти українськими учнями/ученицями поза межами України внаслідок війни розглянуто на прикладі Канади (М. Болгов), ФРН (О. Воробйов), Чехії (В. Дудар) (Задорожня-Княгницька, 2022).

Зазначимо, що публікації з означеної теми переважно мають довідковий характер, надають інформацію про можливості інтеграції українських дітей до закладів освіти країн ЄС та дозволяють зорієнтуватися й визначитися із формою навчання дитини. Можна узагальнити, що новоприбулі учні й учениці можуть навчатися двома способами: в окремих класах, де опановують мову навчання або одразу навчаються з однолітками з країни перебування. Багато дітей обмежуються дистанційною формою навчання в Україні або суміщають онлайн навчання в Україні й офлайн навчання в місцевій школі (Центр громадського моніторингу і контролю, 2023).

Багаторічну потужну практику організації та впровадження освіти дітей-мігрантів має Республіка Кіпр. Цей досвід ще не був предметом окремого дослідження й не висвітлений в українському освітньому просторі, що й обумовило звернення до цього питання.

Мета – дослідити досвід Республіки Кіпр щодо залучення українських дітей з міграційною біографією до європейської освіти.

Для досягнення мети застосовано **метод** контент-аналізу декларативних, стратегічних, рекомендаційних та законодавчих документів ЄС і Республіки Кіпр щодо освітньої інтеграції

дітей (учнів/учениць) з міграційною біографією, зокрема українських, у систему освіти Кіпру як країни-члена ЄС.

Виклад основного матеріалу дослідження. Синоптично висвітлимо загальноєвропейську політику підтримки дітей мігрантів, адже вона є базою для законотворчої політики Республіки Кіпр з цього питання.

З метою підтримки українських дітей та вчителів Європейська комісія зосередилася на наданні інформації та ресурсів про українську систему освіти та інформування біженців про їхні права, створила Групу солідарності ЄС в галузі освіти для України (The EU Education Solidarity Group for Ukraine), розробила програми та інструменти політики країн ЄС, що приймають мігрантів, публікує заяви, рекомендації та керівні принципи політики для держав-членів, адаптує програми фінансування, організовує фокус-сесії із зацікавленими сторонами у сфері освіти тощо (European Trade Union Committee for Education, 2022).

На сторінці «Європейська освітня зона. Якість освіти та навчання для всіх» Європейської комісії докладно подано інформацію з питань освітніх ресурсів: доступ до добірки онлайн навчальних матеріалів українською мовою; інформація щодо можливостей отримання доступу до європейської освіти і продовження навчання; щодо представлення власної кваліфікації задля її визнання з метою працевлаштування або навчання, у тому числі інформація щодо можливостей працевлаштування; європейська платформа шкільної освіти eTwinning; інструменти підтримки освітніх систем держав-членів ЄС, які приймають осіб, що втекли від війни з України; електронна платформа для навчання дорослих в Європі; рекомендації щодо визнання української академічної кваліфікації (Support for people affected by Russia's invasion of Ukraine, 2022).

Видавництво ЄС підготувало веб-сайт мовами європейських країн (він також дублюється українською та російською мовами) та опублікувало практичну листівку з піктограмами українською та європейськими мовами, яка допомагає спілкуватися з українськими біженцями. Наприклад, грецько-українські піктограми для дітей та вчителів (Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2022).

На зустрічі Групи солідарності ЄС в галузі освіти для України, у ході обговорення питання щодо підвищення відвідуваності шкіл переміщеними дітьми з України, було названо такі проблеми: часті транскордонні переміщення, проблеми з приймально-допусковим потенціалом, мовні бар'єри, нестача вчителів, невизначеність щодо визнання періодів навчання за кордоном, уподобання сімей щодо збереження зв'язків з Україною або їхні наміри повернутися додому, відсутність інформації або дезінформація про системи освіти в країнах, що приймають, труднощі з моніторингом відтоку протягом навчального року (European Education Area. Quality education and training for all, 2022).

На протидію визначеним викликам під егідою Європейської комісії, Генерального директорату з питань освіти, молоді, спорту та культури було укладено документ, що має на меті об'єднати наявний наразі колективний досвід і знання та надати інформацію про передову практику та практичні ідеї для підтримки держав-членів ЄС у залученні переміщених з України дітей до європейської освіти. Він пропонує набір міркувань з таких шести ключових сфер:

- 1) організація приймально-допускових процесів;
- 2) підготовка навчальних закладів та педагогічних працівників до залучення переміщених дітей;
- 3) проведення цільових заходів для залучення переміщених дітей до освіти;
- 4) взаємодія з переміщеними сім'ями та громадами та допомога переміщеним дітям щодо підтримки зв'язку з Україною;
- 5) вжиття довгострокових заходів щодо сприяння інклюзивній освіті;
- 6) вжиття конкретних заходів щодо виховання дітей раннього віку та догляду за ними (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022).

Проаналізуємо політику Республіки Кіпр щодо освітньої інтеграції переміщених з України дітей.

За статистичними даними Управління Верховного комісара ООН у справах біженців, кількість громадян, що рятуються від війни в Україні, зареєстрованих як заявники на тимчасовий захист або аналогічний статус захисту в ЄС, станом на 06.12.2022 р., складає 4,8 млн. осіб (Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2022).

Кількість українських громадян, що отримали тимчасовий захист у Республіці Кіпр, станом на 05.02.2023 р. складає 12.610 осіб (Πρόσφυγες από την Ουκρανία που απολαύουν προσωρινής προστασίας στην ΕΕ, 2023).

За даними звіту Eurydice, кількість дітей шкільного віку та молоді з України, які станом на травень 2022 р. відвідували школи Кіпру – 246 осіб. (European Commission / EACEA / Eurydice, 2022, с. 9)

Кіпрські журналісти стверджують, що в країні, станом на вересень 2022 р., перебували близько 17000 українських громадян, а на червень 2022 р. – приблизно 4000 українських біженців віком 0–18 років (Μούσας, 2022, Σελτέμβρης 18).

Навчальний рік у Республіці Кіпр починається 12 вересня для дошкільної та початкової ланок освіти, та 7 вересня – для середньої. Обов'язковим є навчання дітей у віці з 4 років 8 місяців до 15 років або до завершення циклу середньої школи. Треба зазначити, що Кіпр належить до тих європейських країн, де навчання у школах є обов'язковим для усіх дітей з будь-яким статусом резидентства. Однак держава робить виняток для українців, які за умов дотримання процедур звітності можуть навчатися дистанційно.

У Республіці Кіпр накопичено потужний багаторічний досвід залучення дітей мігрантів до своєї системи освіти. У політиці супроводу навчання та документообігу використовуються терміни «діти з міграційною біографією» або «учні/учениці з міграційною біографією» [*παιδιά (μαθητές/τριες) με μεταναστευτική βιογραφία / children (pupils) with migrant background*] на позначення дітей «які самі пережили імміграцію або мають батьків-іммігрантів. Зазвичай ці діти мають особливі освітні потреби, що можуть бути пов'язані з низькою успішністю вивчення мови країни, яка приймає, або дискримінацією» (Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα, 2017).

Міністерство освіти, спорту та молоді Республіки Кіпр від 15.03.2022 р. у своєму Листі директора шкіл початкової, середньої та середньої технічної освіти, професійної освіти та підготовки «Про прийом учнів/учениць з України до шкіл усіх рівнів» наголосило, що Кіпр надає підтримку та допомогу людям, які залишили Україну через війну. Міністерство у межах чинної політики щодо освітньої інтеграції дітей з біографією іммігранта/біженця, сприяє прийому та інтеграції учнів й учениць з України та підтримує шкільні підрозділи через наявні доступні йому структури, програми та навчальний матеріал. Основне завдання полягає в тому, щоб створити дітям комфортне буття у школі, допомогти позбутися психологічної травми війни, сформувати почуття, що вони, їхні знання, навички та культурне походження мають цінність та оцінюються, навіть якщо вони не знають мову школи (Υποδοχή μαθητών/μαθητριών από την Ουκρανία σε σχολεία όλων των βαθμίδων, 2022).

Посольство України в Республіці Кіпр оприлюднило інформацію щодо особливостей організації навчального процесу в Республіці Кіпр для дітей з України у 2022–2023 навчальному році. Так, на виконання Рішення 382/2022 Європейської Ради від 4 березня 2022 р. про надання тимчасового захисту переселенцям з України та в рамках відповідного Рішення Ради Міністрів Республіки Кіпр від 22 серпня 2022 р., «усі українські учні на території острова у віці від 4 років 8 місяців до 15-ти років, або до завершення циклу середньої школи, залежно від того, що настане раніше, і які не зараховані на навчання до приватних шкіл, зобов'язані подати заяву про зарахування до державних шкіл Республіки Кіпр, якщо вони цього ще не зробили» (Інформація щодо особливостей організації навчального процесу в Республіці Кіпр для дітей з України у новому навчальному році, 2022, Вересень, 02).

Отже, учні/учениці початкових класів можуть відвідувати кіпрську початкову школу та навчатися за кіпрською освітньою програмою або навчатися вдома онлайн за українською освіт-

ною програмою. Учні/учениці середньої школи можуть: відвідувати кіпрську середню школу та навчатися за кіпрською освітньою програмою, якщо вони володіють грецькою мовою; відвідувати школи, які пропонують програму для дітей з міграційною біографією; навчатися вдома онлайн за українською освітньою програмою. Якщо батьки/опікуни обирають навчання вдома, вони повинні зареєструвати дітей у державних школах через районні відділи освіти та подати до Міністерства освіти, спорту та молоді Кіпру відповідну письмову заяву, де висловити згоду, що 1) їхні діти не отримають підтвердження про відвідування державної школи Кіпру, 2) вони візьмуть на себе відповідальність за безпеку дитини під час онлайн-навчання, 3) вони зобов'язуються надавати школі, в якій зареєстровані діти, проміжне та остаточне письмове підтвердження про відвідування онлайн-занять за українською освітньою програмою наприкінці кожного семестру/року (Information for Ukrainian refugees. Оновлення для українських біженців, 2023).

На сайті Міністерства освіти, спорту та молоді Республіки Кіпр, окрім Офіційної заяви-згоди батьків/опікунів щодо дистанційного (онлайн) формату участі дітей / учнів в Українській освітній програмі, українською і грецькою мовами розміщено інформацію про заходи щодо упорядкування процесу інтеграції школярів з України до кіпрської системи освіти на 2022–2023 н.р., повідомлення щодо освітніх можливостей Республіки Кіпр для дітей з України у 2022–2023 н.р., довідники питань-відповідей про початкову, середню, середню технічну та професійну, вищу освіту в Республіці Кіпр; у тому числі, інформацію про безкоштовні курси з вивчення грецької мови для громадян України, які проживають у Республіці Кіпр через війну, хронограму 2022–2023 навчального року для гімназій, ліцеїв та закладів середньої технічної та професійної освіти (Information for Ukrainian refugees. Оновлення для українських біженців, 2023).

Зважаючи на те, що процедури адаптації дітей з міграційною біографією в освітнє середовище ідентичні для усіх резидентів Кіпру, поміж яких й українські діти, розглянемо особливості організації приймально-допускових процесів, відповідальність за які покладена на школи. Так, у кожному закладі створюється Комісія з прийому та інтеграції дітей з міграційною біографією (ДМБ), яка вирішує питання заповнення шкільних анкет під час реєстрації, роз'яснює шкільний розпорядок, здійснює екскурсію шкільною територією, організує міжкультурні заходи, зустрічі з батьками/опікунами, організовує обладнання спеціальної аудиторії для навчання грецької як другої мови всім необхідним.

До складу Комісії входять: координатор прийому та інтеграції ДМБ як керівник закладу, завідувач кафедри (як правило, філолог), вчителі кафедр(и), викладач консультативної та професійної освіти (фахівець з профорієнтації). Крім того, залежно від питань, які плануються до обговорення, можуть бути запрошені освітяни, що відповідають за організацію та проведення заходів, за організацію освітнього процесу, а також члени секретаріату школи, учні іммігрантського походження, які добре знають грецьку мову, члени Центральної учнівської ради та/або члени Учнівської ради ДМБ, члени Асоціації батьків та/або їх представники (Οδηγός Υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου, 2020, с. 14).

Що стосується прийому та ознайомлення зі шкільним середовищем, то школи можуть використовувати педагогів або учнів/учениць, які розмовляють мовами спілкування дітей з України (українською або російською), також ефективною є система приятелювання/наставництва однолітків (φίλου-βοηθού / buddy system/peer mentoring). Заклад також може користуватися допомогою батьків-медіаторів, які володіють українською мовою, завдяки програмі, що співфінансується Імміграційним фондом надання притулку та інтеграції Республіки Кіпр (Οδηγός Υποδοχής Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία: Οι πρώτες μέρες στο σχολείο, 2020).

Педагогічним інститутом Кіпру розроблено «Керівництво по прийому дітей з мігрантською біографією: перші дні в школі» (2020), який є інструментом підтримки роботи вчителів у їхній щоденній практиці, спрямований на успішну інтеграцію учнів/учениць з міграційною біографією у школі, а також ефективне викладання грецької як другої мови (Οδηγός Υποδοχής Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία: Οι πρώτες μέρες στο σχολείο, 2020).

З метою полегшення адаптаційних процесів та кращого спілкування між школою та родинами дітей, чия рідна мова не грецька, Педагогічним інститутом Кіпру розроблено веб-сайт «Освітня інтеграція дітей з мігрантською біографією», де доступні переклади анкет та форм документообігу, які використовує школа. Станом на лютий 2023 р. упроваджується політика співпраці із родинами резидентів острова грецькою, англійською, арабською, болгарською, грузинською, китайською, російською, румунською, французькою та, відтепер, українською мовами (Εκπαιδευτική Ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, 2023).

Міністерство освіти Кіпру наголошує, що незнання грецької не є перешкодою для демонстрації рівня знань. Учителі можуть здійснювати навчання кількома мовами. Наприклад, використовуючи есе із запитаннями до нього, перекладеними іншими мовами, за допомогою яких діти можуть показати свої знання з інших предметів (математика, природничі науки тощо). Водночас, дуже важливо, щоб кожна дитина вивчала грецьку мову (Υπόδοχή μαθητών/μαθητρίων από την Ουκρανία σε σχολεία όλων των βαθμίδων, 2022). З цією метою Міністерство освіти Кіпру пропонує безкоштовні державні курси з вивчення грецької мови. У школах для учнів й учениць з мігрантською біографією є посада вчителя, який додатково навчає грецькій мові та допомагає робити домашні завдання. Для вчителів і батьків на сайті Педагогічного інституту Кіпру розміщені навчальні програми, матеріали, посібники, сценарії уроків із вивчення грецької мови, а також аналітичні матеріали, тести та форми контролю й оцінювання здобутих результатів навчання (Εκπαιδευτική Ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία, 2023).

У звіті консультативної групи Європейської комісії щодо інтеграції дітей з міграційною біографією (ДМБ) в освітню систему Кіпру, зазначається, що фахівці SIRIUS (організація, яка транслює політику ЄС щодо освіти мігрантів) відзначають політику інтеграції ДМБ у школи Кіпру як таку, що відповідає міжнародним рекомендаціям та виокремлюють проблеми, які залишаються. Основна з них – володіння мовою, що ускладнює інтеграцію та залучення цих дітей до освіти та суспільства країни. Іншими проблемами названі низька автономія школи з цього питання, недостатній моніторинг і підзвітність (Εκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομότιμων για την Ένταξη των μαθητών/μαθητρίων με μεταναστευτική βιογραφία στο κουλριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύνοψη των πορισμάτων, 2019, с. 3).

Отже, політика Республіки Кіпр щодо освіти дітей з міграційною біографією реалізується та вдосконалюється за такими напрямками:

1. Гармонізація процесів організації та прийому ДМБ до початкової та середньої школи, яка передбачає: забезпечення більшої кількості годин для мовної та освітньої підтримки в початковій освіті; створення більш гнучкої та простої у використанні системи оцінювання здібностей (не з грецької мови); розширення освітньої підтримки, зосередженої насамперед на вивченні грецької мови, з метою активізації інших здібностей та діяльності на інших уроках; планування/перегляд навчального плану для приймаючих класів початкової та середньої освіти; удосконалення моніторингу діяльності ДМБ; удосконалення процесів підготовки, що забезпечують полегшення переходу дітей до загальної освіти. Такий перехід підкріплюється додатковою освітою та методичною підтримкою педагогічного персоналу, зовнішньою мережею закладів, через, наприклад, літні школи та школи вихідного дня, додаткове навчання та/або підтримку навчання вдома, у тому числі через помічників учителя, створенням шкіл повного дня, що дозволяє інтегрувати коригуюче навчання та його підтримку вдома. Також ефективним вирішенням проблеми визначено наставництво. Наставниками можуть бути інші учні/учениці-іммігранти або місцеві жителі.

2. Супровід освітян, що приймають дітей з міграційною біографією – вчителів, директорів шкіл, інспекторів, передбачає надання необхідних та достатніх навичок шляхом початкового та безперервного навчання; використання наявного освітнього потенціалу щодо роботи із ДМБ; сприяння налагодженню контактів між учителями та школами; виділення додаткового часу поза межами навчальних годин для підготовки до навчального процесу; забезпечення спеціального навчання та підтримки директорів шкіл та інспекторів з питань освіти та інтеграції іммігрантів.

3. Автономність шкіл, які приймають дітей з міграційною біографією, означає, що інтеграція стає частиною політики та відповідальності шкільного підрозділу у повному обсязі; співпраця з усією громадою, включаючи батьків, місцеві органи влади, організації, волонтерів, соціальних працівників, психологів.

4. Розробники освітньої політики відповідають за перегляд чинної практики щодо потенційних змін. На законодавчому рівні (короткострокові зміни) – посилення зв'язку між учителями та школами; поширення прикладів успішної інтеграційної практики, залучення батьків і спільнот; проведення навчання для вчителів, директорів шкіл та інспекторів щодо підвищення гнучкості при розподілі уроків та викладачів. Законодавчі зміни (довгострокові) стосуються: розподілу плати викладачів; опису учнівського розмаїття та безперервної інформації про успішність дитини; часу навчання; системних змін у базовій підготовці вчителів з метою урізноманітнення вимірів навчання; встановлення обов'язкового безперервного професійного навчання з питань інтеграції/різноманіття іммігрантів для всіх директорів шкіл та інспекторів; створення структури інтеграції, яка виходить за межі шкіл і розвиток синергії між органами влади; визначення еталонних показників/критеріїв інтеграції дітей з міграційною біографією в заклади освіти; посилення ролі координаційного центру для загальної координації дій; створення спеціальної (мобільної) підтримки для надання допомоги школі.

5. Підвищення рівня обізнаності та практичної реалізації підготовки щодо розмаїття та боротьби з расизмом через навчання та інші заходи. Позитивне сприйняття та управління різноманіттям є основною компетенцією для роботи із дітьми з міграційною біографією. На підтримку цього напрямку реалізації державної політики щодо роботи із ДМБ було запроваджено «Кодекс протидії расизму та керівництво з управління та опису расистських інцидентів» (Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού. Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών, 2016) та створено мережу сприяння для шкіл, які його впроваджують. Відповідна підготовка здійснюється для вчителів, директорів шкіл та інших педагогічних працівників, у тому числі інспекторів (Εκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομότιμων για την Ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα, 2019, с. 9).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У процесі дослідження досвіду Республіки Кіпр щодо залучення українських дітей з міграційною біографією до європейської освіти було встановлено, що багаторічна політика Республіки Кіпр з питань інтеграції дітей з міграційною біографією (ДМБ) у школи країни визнана такою, що відповідає міжнародним рекомендаціям. Вона реалізується та вдосконалюється за такими напрямками: гармонізація процесів організації та прийому ДМБ до початкової та середньої школи; супровід освітян, які приймають дітей з міграційною біографією (вчителів, директорів шкіл, інспекторів); автономність шкіл, що приймають ДМБ; розробники освітньої політики відповідають за перегляд наявної практики потенційних змін; підвищення рівня обізнаності та практичної реалізації підготовки щодо розмаїття форм і засобів навчання та боротьби з расизмом через навчання та інші заходи.

Республіка Кіпр належить до європейських країн, де відвідування школи є обов'язковим для усіх дітей з будь-яким статусом резидентства. Однак держава робить виняток для українців, які можуть: 1) навчатися за кіпрською освітньою програмою, якщо вони володіють грецькою мовою; 2) відвідувати школи, що пропонують програму для дітей з міграційною біографією; 3) навчатися дистанційно за українською освітньою програмою за умов дотримання процедур звітності. За визначенням Міністерства освіти, спорту та молоді Республіки Кіпр, основне завдання освітньої системи – створити дітям з України комфортне буття у школі, допомогти позбутися психологічної травми війни, сформуванню почуття, що вони, їхні знання, навички та культурне походження мають цінність та оцінюються, навіть якщо вони не знають мову школи, адже незнання грецької не є перешкодою для демонстрації рівня знань учнів. У школах для учнів й учениць з міграційною біографією створено посаду вчителя, який додатково навчає грецькій мові та допомагає робити домашні завдання.

Основними проблемами, що заважають підвищувати відвідуваність шкіл переміщеними дітьми з України, є: часті транскордонні переміщення, проблеми з прийнятно-допусковим потенціалом, мовні бар'єри, нестача вчителів, невизначеність щодо визнання періодів навчання за кордоном, уподобання сімей щодо збереження зв'язків з Україною або їхні наміри повернутися додому, відсутність інформації або дезінформація про системи освіти в країнах, які приймають мігрантів, труднощі з моніторингом відтоку протягом навчального року.

Методичний супровід освітньої інтеграції дітей з міграційною біографією забезпечує Педагогічний інститут Кіпру, що разом із профільним міністерством розробляє, впроваджує та оновлює освітню політику країни, направлену на подолання таких проблем, як неволодіння грецькою мовою, низька автономія школи, недостатній моніторинг і підзвітність.

Перспективи подальших розвідок бачимо у висвітленні мовної політики Республіки Кіпр щодо освіти дітей з міграційною біографією.

Використані джерела

- Жебровська, К. (2019). Право на освіту у системі прав мігрантів. Репозитарій Національного університету «Одеська юридична Академія» <http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/19281>
- Задорожня-Княгницька, Л.В. (ред). (2022). Нова українська школа: результати та перспективи. Збірник матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (18.11.2022). Маріупольський державний університет.
- Інформація щодо особливостей організації навчального процесу в Республіці Кіпр для дітей з України у новому навчальному році. (2022, Вересень, 02). Посольство України в Республіці Кіпр. <https://cyprus.mfa.gov.ua/news/onovlena-informaciya-shchodo-osoblivostej-organizaciyi-navchalnogo-procesu-v-respublici-kipr-dlya-ditej-z-ukrayini-u-novomu-navchalnomu-roci>
- Локшина, О., Джурило, А., Максименко, О. & Шпарик, О. (2022). Підтримка ЄС інтеграції дітей і молоді в системі освіти держав-членів в умовах війни рф проти України: стратегічні орієнтири та успішні практики. Український педагогічний журнал, 3, 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19>
- Освітній омбудсмен України. (2022). Чи повернуться в Україну діти, які навчаються за кордоном? (2022.10.07). <https://eo.gov.ua/chy-povernutsia-v-ukrainu-dity-iaki-navchajutsia-za-kordonom/2022/10/07/>
- Центр громадського моніторингу і контролю. (2023). Як навчатися українським школярам за кордоном, щоб потім повернутися в українську школу у свій клас (2023.01.09). Bar. News. City <https://bamews.city/articles/259181/ukrainski-shkolyari-za-kordonom->
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2022). Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2022/07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_schools_in_Europe.pdf
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/310985>
- European Education Area. Quality education and training for all. (2022). What helps displaced children from Ukraine enrol in EU schools? <https://education.ec.europa.eu/news/what-helps-displaced-children-from-ukraine-enrol-in-eu-schools>
- European Trade Union Committee for Education. (2022). European Commission's initiatives. Ukraine. <https://www.csee-etuice.org/en/solidarity/ukraine/4848-european-commission-s-initiatives>
- Information for Ukrainian refugees. Оновлення для українських біженців. (2023). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας. http://www.moec.gov.cy/en/ukrainian_refugees.html
- Support for people affected by Russia's invasion of Ukraine. (2022). European Education Area. Quality education and training for all. <https://education.ec.europa.eu/el/support-for-people-affected-by-russias-invasion-of-ukraine>
- Εκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομότιμων για την Ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύνοψη των πορισμάτων. (2019). Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_report_summary_EL_translation.pdf

- Εκπαιδευτική Ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2466&Itemid=463&lang=el
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2022). Μεταναστευτική πολιτική. Εισροή προσφύγων από την Ουκρανία. <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/eu-migration-policy/refugee-inflow-from-ukraine/>
- Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. (2017). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/metanastefitiki_viografia.pdf
- Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού. Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών. (2016). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf
- Μούσας, Γ. (2022, Σεπτέμβρης 18). Επτά μήνες αβεβαιότητας; Ποια τα προβλήματα των Ουκρανών προσφύγων στην Κύπρο; *Alphanews.live* Κύπρου. <https://www.alphanews.live/cyprus/epta-mines-abebaiotitas-poia-ta-problimata-ton-oykranon-prosfygon-stin-kypro>
- Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. (2020). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/ODIGOS_YPODOXIS_METASTEFTIKI_web.pdf
- Οδηγός Υποδοχής Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία: Οι πρώτες μέρες στο σχολείο. (2020). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Odigos_Ypodoxis_Nipiagogeio_Dimotiko.pdf
- Πρόσφυγες από την Ουκρανία που απολαύουν προσωρινής προστασίας στην ΕΕ. (2023). Ενημερωτικό γράφημα – Πρόσφυγες από την Ουκρανία στην ΕΕ. <https://www.consilium.europa.eu/el/infographics/ukraine-refugees-eu/>
- Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2022). Ελληνο-ουκρανικά εικονογράμματα για παιδιά και εκπαιδευτικούς: Ελληνικά / Ουκρανικά. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://data.europa.eu/doi/10.2830/66727>
- Υποδοχή μαθητών/μαθητριών από την Ουκρανία σε σχολεία όλων των βαθμίδων. (2022). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp13725a>

References

- Zhebrows`ka, K. (2019). Pravo na osvitu u sy`stemi prav migrantiv. Repozy`tarij Nacional`nogo universy`tetu «Odes`ka yuridy`chna Akademiya» <http://dspace.onua.edu.ua/handle/11300/19281> (in Ukrainian).
- Zadorozhnyya-Knyagyn`cz`ka, L.V. (red). (2022). Nova ukrayins`ka shkola: rezul`taty` ta perspekty`vy`. Zbirny`k materialiv IV Vseukrayins`koyi naukovo-prakty`chnoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu (18.11.2022). Mariupol`s`ky`j derzhavny`j universy`tet. (in Ukrainian).
- Informaciya shhodo osobly`vostej organizaciyi navchal`nogo procesu v Respublici Kipr dlya ditej z Ukrayiny` u novomu navchal`nomu roci. (2022, Veresen`, 02). Posol`stvo Ukrayiny` v Respublici Kipr. <https://cyprus.mfa.gov.ua/news/onovlenna-informaciya-shhodo-osoblivostej-organizaciyi-navchalnogo-procesu-v-respublici-kipr-dlya-ditej-z-ukrayini-u-novomu-navchalnomu-roci> (in Ukrainian).
- Lokshy`na, O., Dzhury`lo, A., Maksy`menko, O. & Shpary`k, O. (2022). Pidtry`mka YeS integraciyi ditej i molodi v sy`stemy` osvity` derzhav-chleniv v umovax vijny` rf proty` Ukrayiny`: strategichni oriyenty`ry` ta upishni prakty`ky`. *Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal*, 3, 5–19. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-6-19> (in Ukrainian).
- Osvitnij ombudsmen Ukrayiny`. (2022). Chy` povernut`sya v Ukrayinu dity`, yaki navchayut`sya za kordonom? (2022.10.07). <https://eo.gov.ua/chy-povernutsia-v-ukrainu-dity-iaki-navchaiutsia-za-kordonom/2022/10/07/> (in Ukrainian).
- Centr gromads`kogo monitory`ngu i kontrolyu. (2023). Yak navchaty`sya ukrayins`ky`m shkolyaram za kordonom, shhob potim povernuty`sya v ukrayins`ku shkolu u svij klas (2023.01.09). *Bar. News. Sity* <https://barnews.city/articles/259181/ukrainski-shkolyari-za-kordonom-> (in Ukrainian).

- European Commission / EACEA / Eurydice. (2022). Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe. Eurydice report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. https://www.anefore.lu/wp-content/uploads/2022/07/Supporting_refugee_learners_from_Ukraine_in_schools_in_Europe.pdf (in English).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). Supporting the inclusion of displaced children from Ukraine in education: considerations, key principles and practices for the school year 2022–2023. Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/310985> (in English).
- European Education Area. Quality education and training for all. (2022). What helps displaced children from Ukraine enrol in EU schools? <https://education.ec.europa.eu/news/what-helps-displaced-children-from-ukraine-enrol-in-eu-schools> (in English).
- European Trade Union Committee for Education. (2022). European Commission's initiatives. Ukraine. <https://www.csee-etuice.org/en/solidarity/ukraine/4848-european-commission-s-initiatives> (in English).
- Information for Ukrainian refugees. Оновлення для українських біженців. (2023). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κυπριακής Δημοκρατίας. http://www.moec.gov.cy/en/ukrainian_refugees.html (in English, in Ukrainian).
- Support for people affected by Russia's invasion of Ukraine. (2022). European Education Area. Quality education and training for all. <https://education.ec.europa.eu/el/support-for-people-affected-by-russias-invasion-of-ukraine> (in English).
- Εκθεση Συμβουλευτικής Ομάδας Ομότιμων για την Ένταξη των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Σύνοψη των πορισμάτων. (2019). Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Peer_counselling_integration_of_migrant_students_report_summary_EL_translation.pdf (in Greek).
- Εκπαιδευτική Ένταξη παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία. Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2466&Itemid=463&lang=el (in Greek).
- Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2022). Μεταναστευτική πολιτική. Εισροή προσφύγων από την Ουκρανία. <https://www.consilium.europa.eu/el/policies/eu-migration-policy/refugee-inflow-from-ukraine/> (in Greek).
- Κείμενο Πολιτικής για την ένταξη των μαθητών/τριών με μεταναστευτική βιογραφία στο Κυπριακό Εκπαιδευτικό Σύστημα. (2017). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/metanastefiki_viografia.pdf (in Greek).
- Κώδικας Συμπεριφοράς κατά του Ρατσισμού. Οδηγός Διαχείρισης και Καταγραφής Ρατσιστικών Περιστατικών. (2016). Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/antiratsistiki/kodikas_oct16.pdf (in Greek).
- Μούσας, Γ. (2022, Σεπτέμβριος 18). Επτά μήνες αβεβαιότητας: Ποια τα προβλήματα των Ουκρανών προσφύγων στην Κύπρο; Alphanews.live Κύπρου. <https://www.alphanews.live/cyprus/epta-mines-abebaiotitas-ποια-ta-problimata-ton-oykranon-prosfygon-stin-kypro> (in Greek).
- Οδηγός υποδοχής και ένταξης μαθητών και μαθητριών με μεταναστευτική βιογραφία σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου. (2020). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/ODIGOS_YPODOXIS_METASTEFTIKI_web.pdf (in Greek).
- Οδηγός Υποδοχής Παιδιών με Μεταναστευτική Βιογραφία: Οι πρώτες μέρες στο σχολείο. (2020). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/entaxi/Odigos_Ypodoxis_Nipiagogeio_Dimotiko.pdf (in Greek).
- Πρόσφυγες από την Ουκρανία που απολαύουν προσωρινής προστασίας στην ΕΕ. (2023). Ενημερωτικό γράφημα – Πρόσφυγες από την Ουκρανία στην ΕΕ. <https://www.consilium.europa.eu/el/infographics/ukraine-refugees-eu/> (in Greek).
- Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2022). Ελληνο-ουκρανικά εικονογράμματα για παιδιά και εκπαιδευτικούς: Ελληνικά / Ουκρανικά. Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. <https://data.europa.eu/doi/10.2830/66727> (in Greek).
- Υποδοχή μαθητών/μαθητριών από την Ουκρανία σε σχολεία όλων των βαθμίδων. (2022). Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κυπριακής Δημοκρατίας. <https://enimerosi.moec.gov.cy/archeia/1/ypp13725a> (in Greek).

Natalya Voyevutko, PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Pedagogy and Education, Mariupol State University, Researcher at the Greek Language Institute of the TEMENUS Research and Innovation Center of the University of Western Macedonia (Hellenic Republic).

Research interests: comparative pedagogy, pedagogical terminology, teaching Greek as a second/foreign language, textbook creation, non-discriminatory educational space.

EUROPEAN POLICY ON EDUCATIONAL INTEGRATION OF UKRAINIAN CHILDREN WITH MIGRANT BACKGROUND: THE CASE OF THE REPUBLIC OF CYPRUS

Abstract. The article focuses on the policy of the Republic of Cyprus regarding the integration of Ukrainian children in the country's schools, the author emphasizes that it complies with the international recommendations. In the framework of the education support policy, the terms "children with migration background" or "students with migration background" are used to denote the children who have experienced immigration themselves or have parents who are immigrants.

The Republic of Cyprus belongs to the European countries where school attendance is mandatory for all children with any residency status. However, they make an exception for the Ukrainians who can: 1) study under the Cypriot educational program if they can speak Greek; 2) attend schools that offer a program for children with a migration background; 3) study remotely according to the Ukrainian educational program under the conditions of compliance with reporting procedures. The paper identifies the main tasks of the educational system of Cyprus. They are: to create comfortable learning environment for children from Ukraine at school; help them get rid of the psychological trauma of the war; form a feeling that they themselves, their knowledge, skills and cultural origin have value and are valued, because not knowing Greek is not an obstacle to demonstrating the level of knowledge of students. In schools, they have introduced the position of a teacher for pupils with a migration background, who gives additional classes of Greek and helps with homework. The Ministry of Education, Sports and Youth of the Republic of Cyprus provides document flow in the Ukrainian and the Greek languages for the processes of streamlining the integration of schoolchildren from Ukraine, informs about educational opportunities of the state, including the free study of the Greek language for citizens of Ukraine.

The main problems that impede the increase in school study by children moved from Ukraine are: frequent cross-border movements, problems with admission potential, language barriers, lack of teachers, uncertainty about recognizing study periods abroad, preferences of families to maintain ties with Ukraine or their intentions to return home, lack of information or misinformation about educational systems in host countries, difficulty in monitoring outflow during the school year.

The study demonstrates that the policy of the Republic of Cyprus on the education of children with a migration background is being implemented and improved in various directions, such as: harmonization of organizational and graduation processes; support of teachers, school principals, inspectors; autonomy and responsibility of schools; formation and updating of the current policy; diversity and anti-racism training practices through learning and other activities.

Keywords: EU policy on educational integration; Ukrainian children with migrant background; students with migrant background; Republic of Cyprus.



Sergii Rudyshyn – Doctor of Pedagogical Sciences, Candidate of Biological Sciences, Full Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Teaching Natural Sciences, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine.

Research interests: theory and methods of teaching biology; ecological education; education for sustainable development.

✉ rud-sd@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-4483-9209>

УДК 81: 504

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-25-42>

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF SCIENTIFIC ECOLOGICAL DISCOURSE

Abstract. The article provides an overview of the theoretical and methodological approaches of linguists, psychologists, philosophers to the formation of the terminosphere of linguistic ecology – a marginal branch of linguistics that studies the relationship between language and the environment, which is based on how people behave with the natural world under the influence of thoughts, concepts, ideologies and worldviews that are expressed in language. The author made a critical review of the terms “language ecosystem”, “bilingualistic tradition”; the potential negative risks of adapting biomorphic metaphors into language policy are pointed out, as the objectification, enumeration and biologization of languages makes them natural objects rather than cultural artifacts. It is argued that the ecological term is an element of the ecological term system, names a special concept and requires a clear definition. Preservation of the primary scientific and natural meaning of the concepts “ecology”, “ecosystem” is urgent, since the solution of ecological problems requires the definition and intensification of those areas of research where it is possible to find ways of human existence in accordance with nature.

The author points out the perspective of the practical application of ecological discourse in teaching practice, lexicographic work, and the formation of soft skills in the form of language culture, national unity, and ecological values among native speakers according to the “principle of complementarity”.

Keywords: linguistic ecology, language ecosystem, ecological discourse, ecology

Statement of the problem in general form and its connection with important scientific and practical tasks. Today, environmental security and food are two of the most important scientific and political problems of mankind that need to be urgently solved. All other – political, social, economic, energy, demographic, and problems of modern technologies are directly or indirectly related to them. Therefore, the issues and terminology of ecology take on a special meaning in such fields as the humanities, social and behavioural sciences, and information technology, in which it becomes a special terminology, a means of expressing professional and social problems in the form of marginal terms, in particular: *language ecology* (Haugen, 1972; Zhukovska, & Derkach, 2011; Klochko, 2017; Kutsa, 2021; Mirchenko, 2014; Radu, 2013; Rosmaritza, 2004; Serbenska, 2002; Taranenko, 2021; Troian, & Kantarzhly, 2019; Finke, 2013; LeVasseur, 2015, etc.), *soul ecology* (Pestunov, & Stetsenko, 2009),

spiritual ecology (Marvan, 1993), *ecological justice* (Hardashuk, 2005), *electronic ecosystem of education management* (Kvyetnyy, 2022), *creativity ecosystem* (Samokhina, 2019), *software ecosystem* (Sydorov, Hrinenko, 2014), etc.

The emergence of this terminology revealed its opposite impact on the understanding of the conceptual and categorical system of classical ecology in society. The causes and processes of emergence and use of new terms were studied by Stasiuk (2020), in the conclusions of her doctoral dissertation she notes: “Sociocognitive terminology as a new linguistic direction develops on the postulates of sociolinguistics, cognitive linguistics (cognitive semantics) and terminology, studies the emergence and functioning of the term in the social context, taking into account human cognition (naive/professional cognition, scientific/professional categorization and conceptualization)”.

Thus, there is reason to believe that this mechanism transforms ecological terms into linguistic and ecological ones, and the meaning of the latter reflects new ways of human thinking, life and orientation in the world. In particular, the following can be observed: the terms “ecology” and “ecosystem” as scientific linguistic units within the “native” terminology of ecology, as a result of transformations (borrowing, import of other concepts and their conceptual specialization) are metaphorically transcribed into the language of linguistic ecologists as purity (absence of pollution), reliability, balance (Halliday (2001), the term “ecosystem biodiversity” is formalized as “diversity of ecosystem languages” and “bilingual diversity” (Fill, 2000; LeVasseur, 2015; Nettle, & Romain, 2002). In addition, the new concept proposes to apply the methods of ecological analysis, ecological assessment, and ecological monitoring in the language sphere to build a scale of ecological safety and develop criteria for assessing the state of the language (Ecolinguistics. Syllabus, 2020, p.5); substantiates the possibility of managing the ecosystem as a technical device (Sydorov, & Hrinenko, 2014), etc.

A notable example of this transformation is the emergence of a new term “software ecosystem”, which was developed by scientists at the National Aviation University. This ecosystem is defined as a complex of systems created by the interaction of autonomous open subsystems of technical, natural, social, and economic origin, interconnected by the exchange of software products and intelligence (Sydorov, & Hrinenko, 2014). According to the authors, a formalized description of the components of the “software ecosystem” contributes to a more visual presentation of data, which simplifies the analysis of the functioning and evolution of these ecosystems.

In the context of the research title, it can be stated that in recent decades in the field of linguistics there has been created a centre of specialists of different fields (linguists, psychologists, philosophers) who position themselves as *linguo-ecologists* (Haugen, 1972; Fill, 2000, 2001; Bondar, 2003; Hordun, & Kalynovska, 2021; Hudz, 2013, 2015; Zhukovska, & Derkach, 2011; Klochko, 2017; Kutsa, 2021; Mirchenko, 2014; Radu, 2013; Rozmaritsa, 2004; Serbenska, 2002; Serpak, Sydorchuk, & Sapun, 2021; Taranenko, 2021; Troian, & Kantarzhly, 2019; LeVasseur, 2015; Steciag, 2010; Stibbe, 2015, etc.).

Today, in this marginal area, a large body of research and recommendations has been accumulated, but the conceptual and categorical apparatus and independent research methods are not clearly defined. Professional ecologists and natural science lecturers experience cognitive dissonance caused by familiarization with linguists’ arbitrary interpretation of the essence of rules, theories, and laws of ecology; import of concepts and combination by the analogy of heterogeneous, organically incompatible elements in the form of concepts that are borrowed from opposite concepts – “ecology of language” (or “linguistic ecology”), “language ecosystem”, “bilingual variety of ecosystem”; interpretation of the environment only as a society; understanding of environmental pollution as pollution of language (surzhyk, slang, profanity), etc. (Rudyshyn, 2021).

K. Taranenko describes an example of the explanation of the genesis of linguistic ecology: “In the middle of the 20th century, ecologists started to consider not only representatives of the flora and fauna, but also humans as organisms, which led to the emergence of several scientific disciplines such as ecopsychology, ecosociology, ecopedagogy, etc. The need to build ecological communication has led to the broadening of the concept of ecology, namely its transition to the linguistic field of study. The result of transferring the concept of ecology as a doctrine of the environment to the linguistic sphere

was the emergence of an interdisciplinary science of ecolinguistics, which studies language as an ecological system, explores ways to protect the language from destruction, damage, spoilage at all levels". (Tararenko, 2021, p. 212).

The reflections of the article authors on the metaphorical conceptual apparatus of ecological linguists about the understanding of humans as an organism, human language, the terms "ecology" and "ecosystem" are based on biological and ecological scientific knowledge (Potish, Medvid, Hvozdevskiy, & Kozak, 2000; Reimers, 1994; Rudyshyn, 2009, 2012, 2013, 2018, 2021):

1. Human according to the scientific definition (since the time of Linnaeus) is a biological organism with the species name *Homo sapiens L.*; the place of a human in the taxonomy of living organisms of the biosphere is as follows: Kingdom Animalia, Type Chordata, Class Mammalia, Order Primates, Family Hominidae, Genus Homo, Species *Homo sapiens*.

2. Ecology is a biocentric interdisciplinary science about the interrelation of organisms, their groups (populations, cenoses) with each other, and their environment. An ecosystem is a set of living organisms (biocenosis) that have adapted to living together in a certain habitat (biotope), forming a unified whole. Obligatory components of the ecosystem are producers, consumers, and reducers, which are related by the trophic, topical, factory, and phoric forms of relationships. Biological and landscape diversity ensures the homeostasis of the ecosystem.

Preservation of the primary scientific and natural meaning of the concepts "ecology", "ecosystem" is urgent, since the solution of ecological problems requires the definition and intensification of those areas of research where it is possible to find ways of human existence in accordance with nature.

3. The language of vertebrates is a set of symbols and gestures that form the basis of their communication; a set of specific signals – sound, smell, visual, etc. that act and reflect the state of the animal in a particular situation (on the principle of "here and now"). Animal language is innate and is a species trait, the animal does not have to learn it. If a chicken hatched in isolation, it immediately has the "vocabulary" that a hen or a rooster should have. "Language" (communication, information transfer in the ecosystem) of biodiversity of microorganisms, mushrooms, plants, and protists takes place not using speech signals, but in the form of various forms of sexual reproduction (creates new information for variability and the emergence of new traits) and biochemical communication (allelopathy, taxis, etc.).

4. Human language is not a species instinct of *H. sapiens*, but a form of social inheritance of the conditioned reflex of speaking this language according to a model (sound and verbal). The conditioned reflex arises based on unconditional ones and must be constantly reinforced because it can disappear. The arguments of this statement are the language of feral children and immigrants; the doctrine of academician Pavlov about the first and second signal systems.

Thus, ecologists and biologists have faced "terminological entropy" – metaphorical interpretations of the conceptual apparatus of natural sciences by linguo-ecologists and uncertainty in the theoretical and practical use of new terms.

The purpose of the article is a critical review, summary, and classification of theoretical and methodological developments in the marginal area of linguistics – linguistic ecology, to understand the environmental discourse in linguistic descriptions and its practical implementation.

Summary of the main material. It is advisable to start describing the ecological discourse by defining the concept of "discourse". *Discourse* (from French *discours* – conversation on a topic) – the unity of speech and the situation in which it occurs; includes the flow of speech, its preconditions, limitations and results, extra-linguistic context and unspoken goals and intentions that accompany the act of speech. Elements of discourse are certain events, their participants, circumstances, and place of events, assessment of participants of events, and information that correlates discourse with events. Thus, discourse cannot be studied in isolation from its environment. Discourse is often characterized as "language immersed in life" (Zahorodniuk, 2019). Komar (2009) suggests that "reality is created within different discourses that shape its social meaning". Thus, the subject of discourse analysis is the study of how texts acquire meaning in social processes and interactions (mainly according to the "principle of complementarity").

There are different types of discourses, each of which is one of the possible, alternative worlds: journalistic, psychological, philosophical, political, Internet discourse, religious, etc. The transition of ecological scientific communication into the space of other discourses is a significant event in the creation of ecological discourse, which includes the concept, value system, language means, etc. Ecological discourse adopts the types of texts of other discourses that cover ecological topics.

The history of the use of the term “ecology” in connection with the language dates back to the 70s of the XX century. The term “ecology of language” was first proposed by the American linguist Einar Haugen, who in his work “Ecology of Language” (1972) combined aspects of the interaction between language and environment based on socio- and psycholinguistics (Haugen, 1972). The scientist introduced the concept of “environment” as a linguistic environment – a society that uses language as one of its codes (sign systems); considers language to be a part of the ecosystem in which it emerges, develops, and fades away (by analogy with a living organism). Haugen highlights the following problems and tasks of the ecology of language: research, documentation and rescue of endangered languages; study of the problems of linguistic demography, peculiarities of interaction between the language and its speakers, taking into account regional, class or religious origin; clarification of the speaker’s attitude to the language; the level of language standardization and features of spelling codification, etc. Thus, the ecology of language (according to Haugen) is a field of socio- and psycholinguistics that studies the interrelation of language with its environment to preserve the identity of each language and support linguistic diversity.

The term “ecolinguistics” was first proposed by Alvin Fill (Fill, 2000) – the term is common to all fields of research that combine ecology and language. British linguist Stibbe, who became the first ever professor of ecological linguistics, explains the use of the term “ecolinguistics” as follows: “*the “eco” in the name is because the discourse is viewed through an ecological prism, and the “linguistics” is due to the use of linguistic analysis methods*” (Stibbe, 2015). According to Stibbe, ecolinguistics is a very broad field in which scientists from different fields work, who are interested in developing a general theory and methodology of language research given the new ecolinguistic paradigm.

It is worth mentioning that at the present stage of the development of linguistic ecology the following terms coexist to denote this direction: ecolinguistics, linguoecology, ecological linguistics, ecology of language, and linguistic ecology. We consider them synonymous and suggest the linguistic community define one of the most acceptable.

We believe that such marginal areas of linguistics as mathematical linguistics, linguistic geography, and linguistic analysis of the transformation of chemical terms were similarly created and named. *Linguistic geography* is a section of dialectology, that, based on the method of mapping linguistic phenomena, studies their territorial distribution (Linguistic Geography, 2021). *Mathematical linguistics* is a branch of linguistics devoted to the study of language using mathematical methods; the study of the possibility of applying mathematical methods to describe and study natural and artificial languages, to explain linguistic events; the direction is considered the theoretical basis of applied linguistics (Mathematical Linguistics, 2018). *Linguistic chemistry* is at the crossroads of linguistics and chemical education, investigates the problems of transformation and interpretation of chemical terms, their linguistic analysis, correct usage and translation; linguistic games/chemistry puzzles; analysis of chemical historical sources, etc. (Linguistic analysis of chemical terms, 2022; Problems of transformation of chemical terms, 2012).

Fill’s work “Textbook of Ecolinguistics: Language, Ecology and the Environment” (Fill, 2001) summarizes the research and ideas of ecolinguists for three decades (since the beginning of Haugen’s pioneering research in the 70s of XX century). The textbook is divided into four parts, which correspond to the most important areas of ecolinguistic research. It begins with the main section “The Roots of Ecolinguistics”; then there are sections “Ecology as a Metaphor”, “Language and Environment”, and “Critical Ecolinguistics” – all sections cover the criticism of the language system from an ecological point of view. It is noted that ecolinguistics is not a homogeneous science, but studies several phenomena that interact with language. Fill considers the main topics of ecological linguistics research to be language change and language contact, the disappearance of rare languages and their replacement by more economically significant ones, the unification of language communities due to the displacement

of linguistic minorities, the balance between languages, language planning, bilingualism and language acquisition, as well as the role of language in political, social and economic conflicts.

The results of further research were reflected by Steffenson and Fill in the article “Ecolinguistics: Current Status and Prospects” (Steffensen & Fill, 2014). The scientists outlined the future horizons of ecolinguistics – the discursive and linguistic dimensions of the environmental crisis in terms of the nature-culture dichotomy; called for the continuation of the cooperation of ecological schools and traditions. The authors proposed to distinguish specific ways of conceptualizing *four ecologies of language*: natural, cognitive, socio-cultural and symbolic ecology of language. The argumentation of the essence of the *natural ecology of language* is as follows 1) language depends on the natural habitat of those who use it; 2) the relationship between language and natural ecology is complex and the danger of reductionism hangs over the ecolinguist who dares to explore the interaction between language and its natural ecology (Steffensen & Fill, 2014, p.9). As a reminder, reductionism is a methodological principle, the basis for interpreting the reality of the processes in the system, which can be understood by studying its parts/components individually.

In explaining the essence of the *cognitive ecology of language*, the authors rely on the conceptual provisions of social psychology, in which human behaviour is conditioned by the values of the language ecosystem. The *sociocultural ecology of language* is defined as a sphere of human (linguistic) interaction that combines applied linguistics, sociolinguistics, anthropological linguistics, conversation analysis, and many areas of discourse analysis. The authors provide the existence of *symbolic ecology of language* by differentiating two parts of language ecology: 1) psychological – the coexistence and interaction of language occurs in the minds of bilingual or multilingual speakers); 2) social part – the language interacts with other languages in a particular social group or geographical area where native speakers live. In the example of the ecosystem of the language of immigrants in America, it is shown that in the psyche of speakers over time there is a linguistic shift, switching of codes that affect the community, its culture (in particular, the Norwegian language has yielded to the influence of American English in immigrant communities) (Steffensen & Fill, 2014).

Therefore, the emphasis on the preservation of linguistic diversity moves to the plane of culture, macro- and micro-political processes, socialization, and legal rights of individuals and groups to speak and receive education in their native language. We believe that eco-linguistic discourse becomes a discourse of ideological orientation, which develops *soft skills* in native speakers in the form of language culture, national unity, patriotism and environmental values.

In particular, the Law of Ukraine “On Ensuring the Functioning of the Ukrainian Language as the State Language” (2019) states that the Ukrainian language as the only state language performs the functions of the language of interethnic communication, is a guarantee of human rights protection for every Ukrainian citizen regardless of their ethnic origin and is also a factor of unity and national security of Ukraine. The procedure for the use of the languages of indigenous peoples and national minorities of Ukraine in the relevant spheres of public life is determined by the law on the procedure for exercising the rights of indigenous peoples and national minorities of Ukraine, taking into account the peculiarities defined by the Law. This Law does not apply to the sphere of private communication and religious rites.

The Ukrainian centre of linguistic ecologists exists and among its active members are philologists of *Zhytomyr Ivan Franko State University* – N. O. Gudzh, V. V. Zhukovska, and N. O. Derkach (Gudzh, 2013, 2015; Zhukovska & Derkach, 2011); *Lesya Ukrainka Volyn National University* – S. M. Gordun, I. M. Kalynovska, and V. M. Yushchak (Gordun & Kalynovska, 2021; Ecolinguistics. Syllabus, 2020); *Odesa I. I. Mechnikov National University* – O. I. Bondar (Bondar, 2003, 2006); the *National University of Technology “Dnipro Polytechnic”* – K. V. Taranenko (Taranenko, 2021); psychologists of *Khmelnytskyi State University* – S. O. Klochko (Klochko, 2017); philosophers of *Odesa State Environmental University* – A. O. Troyan, N. I. Karandzhi (Troyan & Karandzhi, 2019), etc. If we summarize the environmental discourse of Ukrainian linguo-ecologists, it mainly covers the culture of speech, preservation of language traditions and language rights, protection of the language from the

invasion of borrowings, prevention of its levelling, impoverishment, merger with other languages, as well as prevents the spread of negativism in the language and conflictogenic texts containing elements of manipulative technologies.

In particular, O. Bondar notes that the emergence of the linguo-ecological direction is caused by the crisis of inter-individual interaction, the social world of people, as opposed to the cosmic, natural, biotic world to which man belongs (Bondar, 2006, p.79). He also emphasizes that linguoecology is most closely related to linguistic disciplines, namely: sociolinguistics, ethnolinguistics, neurolinguistics, psycholinguistics, cognitive linguistics, rhetoric, theory of speech culture, history of language, lexicography, etc.

Taranenko proposed criteria for distinguishing between ecological and non-ecological environments: the non-ecological environment is characterized by any verbal or non-verbal means, strategies or tactics of communicative interaction of the media that contradict communicative-pragmatic and ethical-speech norms and adversely affect human mental health; the ecological environment is harmonious in these indicators for human life (Taranenko, 2021). We disagree with the conclusion of her study that the ecological environment is not presented as biotic and landscape, but only social.

We are attracted by the opinion of G. Bevzo, who believes that the environmental terminology covers two main categories: 1) ecological, which includes terms that name the phenomena of nature, the environment (e.g., nature, sea, forest); 2) social, which includes terms related to the anthropogenic impact of society on the planet's ecology (e.g., waste utilization, filtration, deforestation) (Bevzo, 2017, p. 166). At the conceptual level, lexical units are united by one concept – "ecology". The distribution of ecological concepts is based on the main areas of ecology as a science, which are based on a common theme.

V. Yushchak from Lesya Ukrainka Volyn National University developed and presented the syllabus of the elective discipline "Ecolinguistics", the training program "Language and Literature (English), speciality 035 Philology" (Ecolinguistics. Syllabus, 2020).

The description of the discipline states that this course belongs to the philological direction, and promotes the generalization and systematization of knowledge about linguistic studies, which together deepens the linguistic competence of the future philologist. The basic knowledge for studying this course is linguistic disciplines: Introduction to Linguistics, Practical Phonetics, Practical Grammar, Lexicology, Fundamentals of Applied Linguistics, Discourse Studies, and Linguistics. At the same time, "the discipline "Ecolinguistics" incorporates the available knowledge about each level into a dynamic system model of applied direction, which allows an understanding of the nature of language as an ecosystem, and also demonstrates the interdisciplinary links of linguistics with all areas of scientific research" (Ecolinguistics. Syllabus, 2020, p.2).

There are 14 *competencies* that the student acquires as a result of the study, most of which correspond to the speciality 035 Philology, but competency No. 7 causes cognitive dissonance, namely: "Application of environmental analysis, environmental assessment, environmental monitoring in the language sphere to make a scale of environmental friendliness and formulate criteria for assessing the state of the language" (Ecolinguistics. Silabus, 2020, p.5). We propose to delete or modify the content of competence No. 7 during the update of the working curriculum of the discipline "Ecolinguistics".

Learning outcomes in the syllabus "Ecolinguistics" are defined as follows: "As a result of studying this course, students will know the basic concepts and terms in the field of ecolinguistics; object, subject, purpose, tasks, theoretical bases of ecolinguistics, as well as its relationship with other linguistic branches; features of language planning and language policy; methods of ecolinguistic research developed in Ukrainian and international linguistics" (Ecolinguistics. Silabus, 2020, p.4).

Note that according to the Law of Ukraine "On Higher Education" (2019), one of the main requirements for learning outcomes is their measurability (Art. 1.1.19). In this description of the learning outcomes, it is not taken into account that they should be clearly defined (knows, understands, can do) to determine the quality of their achievement by the student after graduation (Development of educational programs. Methodological recommendations, 2014). Thus, the learning outcomes are only declared and do not imply that the student is able, in particular, to apply methods of environmental analysis, environmental assessment, and environmental monitoring in the language sphere.

The expert opinion on the syllabus of the course “Ecolinguistics” in the accreditation of the training program “Language and Literature (English)” should be made by experts of the National Agency for Quality Assurance in Education.

Special attention should be paid to the research of linguists of the Educational and Scientific Institute of Philology of the Taras Shevchenko National University of Kyiv, who do not position themselves in publications with the fashionable word “linguo-ecologists”, but philologists who study the environmental terminology. The research of S. Ovseichyk “Ecological Terminology Creation in Ukraine” (10.02.01 – Ukrainian language), in which for the first time in Ukrainian linguistics the eco-terminology system is singled out, its connections with branch terminology systems are traced, semantic and structural characteristics of Ukrainian eco-terminology are established, is a pleasant impression. The author identified the ways and sources of the creation of eco-terminology and studied the means and methods of term creation, structural types and word-formation models of environmental terms (Ovseichyk, 2006, p. 10).

S. Ovseichyk highlights that the emergence of ecology as a separate natural science involved the development of appropriate terminology aimed to serve this field of knowledge. The specifics of the eco-terminology formation are determined by the fact that it is a kind of “conglomerate of conceptual subsystems from such traditional sciences as biology, geology, hydrology, and new branches of scientific knowledge that have emerged at the junction of related disciplines (agroecology, architectural ecology, engineering ecology, etc.)” (Ovseichyk, 2006, p. 10). Thus, the emergence of new areas of science requires the recording, storage and transmission of special information, a certain rethinking of long-used terms, which in modern dictionaries are designated as “ecological”.

The author shows that Ukrainian eco-terminology is formed both based on specific vocabulary and by direct and indirect lexical borrowings. The Ukrainian eco-terminology system includes borrowings – names of special concepts from classical Greek and Latin (60%) and modern European languages, among which borrowings from English (19%), German (10%) and French (10%) prevail. Most of the borrowed terms have a sectoral indirect nature of assimilation, which is due to the specifics of ecology itself as an interdisciplinary natural science (Ovseichyk, 2006, p.175).

S. Ovseichyk studied the influence of context on the perception of the term as ecological vocabulary and notes that the contextual factor is one of the main ones for eco-terminology today because it allows distinguishing ecological vocabulary within the sciences of the natural cycle. As an example, the author compares excerpts from ecological journals:

1. Excerpt of the text: “Analysis of the dynamics of vegetation and avifauna indicates the parallelism and interconnection of the completion of ecological domains of autotrophic and heterotrophic blocks”. S. Ovseichyk comments: “the use of such biological terms as “vegetation dynamics”, “avifauna”, “autotrophic block”, “heterotrophic block” together with the term “ecological domain” allows to classify these terms as ecological since they are aimed at revealing the essence of the ecological phenomenon, in this case – the concept of “ecological domain”.

2. Excerpt from the text: “The doctrine of biocenosis by V. M. Sukachov (1964), the laws of formation of interrelations of edaphotopes and forest ecosystems in the steppe, established by A. P. Travleiev (1972), and the typology of forest ecosystems of the steppe zone developed by O. L. Belgard (1950; 1971) ...”. Comment by Ovseichyk: “From the above paragraph one can see that the biological terms “biocenosis”, “edaphotope” and the geographical term “steppe zone” in the context with the term “ecosystem” and as part of separate terms-phrases (“forest ecosystem”, “typology of forest ecosystems of the steppe zone”) acquire ecological meaning and have the right to be used in dictionaries with the remark ecological (Ovseichyk, 2006, p. 43).

The study of S. Ovseichyk emphasizes that the *ecological term* is an element of the eco-terminology system, it names a special concept and requires a clear definition. Impressed by the author’s position on the main features of the ecological term: 1) nominative; 2) definition; 3) context dependence, primarily when it comes to biological terms; 4) a clearly defined place in the eco-terminology; 5) a tendency to monosemy within the terminology of the environmental field; 6) accuracy of the designation of the environmental concept; 7) stylistic neutrality; 8) the absence of expressive mean-

ings; 9) systemic relations and connections within the environmental terminosystem, related sectoral terminosystems and commonly used vocabulary; 10) motivation, which is realized in three types, corresponding to the three main ways of terminological word formation (morphological, syntactic and semantic) (Ovseichyk, 2006, p. 44).

Structural features of the Ukrainian eco-terminology are analyzed in detail in the third chapter of the dissertation by S. Ovseichyk. Nine thematic groups were identified in the eco-terminology, including: “Names of actions and processes”, “Names of properties, characteristics, abilities”; “Names for the designation of values, indicators, constant coefficients”, “Names of units of measurement”, “Names of methods and techniques for the study of environmental phenomena”, “Names of instruments, devices for the study of environmental phenomena”, “Names of environmental laws, principles, rules, theorems”, “Names of sciences, scientific directions, branches”, “Names of objects of research” (Ovseichyk, 2006, p. 173).

We see the practical significance of S. Ovseichyk’s work in the fact that the results obtained can be used in the study of Ukrainian scientific terminology; in lexicographic work, in particular in the compilation of translated and explanatory environmental dictionaries; for writing scientific papers on terminology and terminography.

Noteworthy is the dissertation research of N. Rudenko “Ecological vocabulary as an object of translation (based on the material of a dictionary article, annotation, report, as well as a journalistic article on environmental topics’ (10.02.16 – translation studies), which proposes a translation classification of ecological vocabulary, shows that ecological vocabulary contains thematic zones, namely: 1) techno-oriented, 2) nature-oriented and 3) social-oriented. The author sees the main task in the translation of environmental realities and environmental symbols as preserving their conceptual component and ethnospecificity (including symbolism) (Rudenko, 2011, pp. 17–18). The results of this research actualize the problem of choosing translation strategies and tactics taking into account the relationship between the status of environmental lexemes and the adequacy of their reproduction not only in environmental texts but also in related discourses.

Topics and tasks of modern ecolinguistics

The achievements of linguo-ecologists over the past five decades were successfully summarized by S. Gordun and I. Kalynovska in the article “Trends in the development of ecolinguistics and its role in solving environmental problems” (Gordun & Kalynovska, 2021). The *main directions of ecolinguistics are indicated:*

1. “*Ecological linguistics*”, which “starts” from ecology and metaphorically transfers ecological terms (environment, ecosystem, diversity), principles and methods of research to language and linguistics; studies the relationship and influence of languages on each other.

2. “*Linguistic ecology*”, which considers the actualization of environmental topics in language, based on linguistics and its methods. Languages and texts are analyzed from the point of view of their “environmental friendliness”, the role of language in describing the actual problems of the world around us is studied. This area includes the study of the relationship between language and environmental issues, and the reflection in language on the problems of human interaction with nature, and the surrounding world.

The tasks of ecolinguistics: the study of linguistic diversity (its forms, functions and consequences of the coexistence of languages); the study of endangered languages (documentation and rescue); establishing links between biological and linguistic diversity (“*biolinguistic tradition*”); study of ecological and non-ecological elements in the language system (grammar), processes of deep ecologization; study of ecological discourse (environmental texts, ideology, surface ecologization in tests); teaching ecological literacy; creation of a theory of language based on the principles of ecology (Fill, 2000; Fill & Mühlhäusler, 2001; Gordun & Kalynovska, 2021).

It is worth noting that the “biolinguistic tradition” is perhaps the most popular area of ecolinguistics, and the ecological metaphor of linguistic diversity is widely accepted by scholars working in the field of language planning and anthropological linguistics. Proponents of the concept of biolinguistic diversity

(Nettle & Romain, 2002; LeVasseur, 2015) interpret the term “linguistic ecology” and practically, metaphorically considering the multilingual system in the world as an ecological system, and the extinction of minority languages as a loss of biodiversity in this ecosystem (hence, the argumentation of the need for linguistic minorities in the world).

We support the criticism of the “bilingualist tradition”, namely the biomorphic view of linguistic diversity as biological (Pennycook, 2004). Potential negative risks of adapting biomorphic metaphors into language policy immediately arise, as objectification, enumeration and biologization of languages make them natural objects rather than cultural artefacts.

Selivanova in her work “Linguistic Encyclopedia” (Selivanova, 2010) detailed new directions of research in the field of linguistic ecology, namely: 1) the study of the global linguistic situation in the world; 2) the establishment of the causes, forms, functions and consequences of linguistic diversity; 3) the analysis of the factors of language extinction; 4) the systematization of ecological and non-ecological elements of language systems; 5) the analysis of texts that touch upon or develop the topics of environmental protection; 6) the study of ecodiscourses, i.e. communication-related to legal norms of environmental protection, educational texts that provide eco-literacy education, etc.

Thus, the process of ecolinguistics formation is not complete, as this field of knowledge is dynamically developing, changing and responding to the changes taking place in the modern world, to the daily challenges of mankind.

Our thoughts and suggestions to linguo-ecologists

When analyzing and planning the research of the “language ecosystems”, we propose to make wider use of the theoretical provisions of *synergetics* – an interdisciplinary science that deals with the processes of self-organization, emergence, maintenance of stability and decay of systems of different nature (Paitgen & Richter, 1993; Haken, 1980). We consider a system to be a structure that, through the interaction of parts, maintains its existence as a whole due to the flow of energy, matter and information. Each part of the system has a relatively independent organization and functions, but together they are united for a specific purpose and form a new–*emergent* quality.

If the language system is considered from the point of view of its openness and nonlinearity, it is characterized by the “philosophy of instability”, is a phenomenon of “evolving complexity” and is distinguished by the fact that it is sensitive to the present, future and past (Lukyanets et al., 2000; Prigozhin & Stengers, 1986). Such a language ecosystem becomes an object of transdisciplinary research in the fields of socioecology, cultural studies, psychogenetics, higher nervous activity, etc.

The systems approach evaluates the entire (ecosystem) according to its laws of thinking, which allows the expression of such reflections:

1) all systems are functionally analogous (according to Von Bertalanffy, 1968), so language systems are subject to the general laws and rules of building and development of systems, in particular: they cannot be imposed a way of development; there are several alternative ways of development; diversity is a creative principle; in special states of the unstable environment (*bifurcation points*) the actions of micro-society can influence macrosocial processes; the future state of the system (*attractor*) organizes, forms, changes its current state. Thus, the future determines the current state of the system. This is an argument for the necessity to choose and implement a Ukrainophile attractor in the European dimension in the conditions of historical disasters;

2) the language ecosystem of Ukraine is a subsystem within larger systems (the state, Europe, the world); therefore, it does not exist autonomously; many official and thousands of invisible creative, political, and personal connections of different strengths have been formed between its components. All complex systems have a buffer capacity of stability, which helps to counteract (resist) any changes for a long time. When implementing innovation in any terminosphere, it is advisable to take into account the so-called “*feedback loop*”.

For example, if linguistic ecologists introduce changes in one part of the terminosystem (for example, in scientific discourse), these changes generate waves that reach all other types of discourse

(political, journalistic, Internet discourse, etc.) and change them as well. The modified waves in the feedback loop eventually return to the source part (the terminosphere of linguistic ecologists) and try to discuss the initiated changes.

Thus, when an external factor tries to introduce certain innovations in the ecosystem but does not change the traditionally established links in it, the dynamic equilibrium (homeostasis) of the system does not change for a long time. Conclusion: *the network of connections of the language ecosystem should be interested in changes and self-organize along a new path.*

3) in nature, more specialized forms, whose genetic reserves for further adaptation are reduced, die out faster – *the rule of progressive specialization by Despereaux works* (Potish, 2000; Reimers, 1994; Rudyshyn, 2013). If we metaphorically transform the rule to the native speakers in the ecosystem, then at present the possession of one language is not a sufficient condition for effective activity and successful adaptation in the European space (Ukraine is already a candidate for EU membership);

4) any model (technical device, language or educational system) is a conditional (ideal) image and by definition must have limitations. In particular, language policy is aimed at ideology and culture, which mainly requires the use of metaphors, and emotional patriotic expressions, rather than scientific knowledge. For example, in the context of Ukraine's existential war with the "Russkiy mir", it is inappropriate for geneticists to exhibit their "science" on forums called "Language is the DNA of the nation" and claim that language is not written in the genes (in DNA), that it is a type of social inheritance by pattern (sound and verbal). Leaving this for scientific articles in professional journals of category A and conferences of the appropriate level.

We believe that our code is the *Ukrainian mental matrix*, which contains folk life, language, history, culture, ethnography, art, science, views on education and upbringing of the younger generation. It gives ("encodes") the right orientation and meaning of life. Such a matrix is a condition for the preservation of the Ukrainian language in the world of globalization, secularization and pragmatism and, at the same time, requires creative and responsible transformation for the free and harmonious development of Ukraine in the world space. The paradigm of the Ukrainian matrix is proclaimed by the words of Taras Shevchenko – "Learn from others and do not shun your own...". Therefore, we should keep, follow and protect our matrix and then it will keep us.

Conclusions

An ecological term is an element of the ecological terminology system, it names a special concept and requires a clear definition. Ecology – biocentric interdisciplinary science about the relationship of organisms, their groups (populations, communities) between themselves and their habitat. Preservation of the primary scientific and natural meaning of the concepts "ecology", "ecosystem" is urgent, since the solution of ecological problems requires the definition and intensification of those areas of research where it is possible to find ways of human existence in accordance with nature.

Ecolinguistics is a new interdisciplinary field of knowledge that studies the relationship between language and the environment, based on the way people deal with the natural world under the influence of thoughts, concepts, ideologies and worldviews expressed in language.

The pragmatic in the model called "linguistic ecology" is a psycholinguistic construct that unites enthusiastic linguists and encourages them to communicate on environmental topics. We think this model uses the positive energy of emotional and cognitive perception of the words "ecology" and "ecological" as clean (without pollution), balanced, healthy and positive for human life in the environment.

We are critical of the "bilingual tradition"/biomorphic view of linguistic diversity as biological. We believe that this creates negative risks of adapting biomorphic metaphors into language policy since the enumeration, objectification and biologization of languages make them natural objects rather than cultural artefacts.

The process of formation of ecolinguistics is not complete, this field of knowledge is dynamically developing, changing and responding to the changes taking place in the globalized world. We suppose

that a necessary feature of the discourse called “linguistic ecology” is its philological and ideological/cultural orientation, which makes it possible to use it in such areas:

- in the study of Ukrainian scientific terminology; in teaching practice (training courses on the theory of speech communication and pragmatics); lexicographic work (compilation of translated and explanatory environmental dictionaries; for the choice of translation strategies and tactics, taking into account the relationship between the status of environmental lexemes and the adequacy of their reproduction in texts related to environmental discourse); for writing scientific works on linguistics (terminology and terminography, etc.).
- development of *soft skills* in native speakers according to the “*principle of complementarity*” in the form of language culture, protection of linguistic traditions and language rights, national unity, patriotism and environmental values; to perform an emotional function, because, in the process of communication on environmental issues, terms and statements that are ideologically, axiologically or emotionally marked are used, which causes the transformation of human and nature values, their reorientation to intangible values, to positive or negative emotions.

The interpenetration of the terminosphere of linguistics into ecology can be compared to the horizontal transfer of genes (information), which is used by genetic engineers; in contrast to the traditional vertical transfer of conceptual and categorical apparatus within each science separately. The result of the transfer is the creation of “GMO” – linguistic ecology as a new reality; the vehicle (vector) of horizontal transfer is a person.

Linguo-ecologists metaphorically transfer the methods and terms of ecology to the language, so the expression “linguistic ecology” refers to the so-called “*oxymoron*” (Latin *oxymoron* – nonsense) – a literary and poetic technique (stylistic form) that combines opposite in content contrasting concepts and creates a semantic paradox, but together gives a new idea. Examples of oxymorons are the expressions: old New Year, ordinary miracle, dead souls, a living corpse, hot ice, optimistic tragedy, noble bandit, honest crook, end of eternity, deafening silence, and sustainable development.

As a result, wish language ecology/linguistic ecology/ecological linguistics to gain wide recognition by the world scientific community by analogy with the recognition of the term “*sustainable development*”, standardized in the documents and textbooks of all countries.

References

- Бевзо, Г.А. (2017). Джерела походження екологічної термінології в англійській та українській мовах: дисертація канд. філософ. наук: 10.02.17. Львівський національний університет імені Івана Франка.
- Бондар, О. (2003). Лінгвістична екологія як галузь науки. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/17406/1/6-13.pdf>
- Бондар, О. (2006). Лінгвістична екологія: становлення нової галузі науки. *Вісник Львівського університету. Серія «Філологія»*, 38, II, 79–85.
- Бушман, І.О. (2005). Система освіти як засіб модернізації української культури: дисертація канд. філософ. наук: 09.00.10. Інститут вищої освіти НАПН України.
- Гардашук, Т.В. (2005). Екологічна справедливість як критерій громадянського суспільства (рефлексія над досвідом США). <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11910/33-Gardashuk.pdf?sequence=1>
- Гордун, С.М., Калиновська, І.М. (2021). Тенденції розвитку еколінгвістики та її роль у вирішенні екологічних проблем. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4049/8480-1?inline=1>
- Грінченко, О.О. (2014). Екосистема програмного забезпечення як система систем. *Науковоємні технології*. 3 (23), 280–284.
- Гудзь, Н. (2013) Екологічний дискурс в лінгвістичних описах. <http://eprints.zu.edu.ua/9603/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C%204.pdf>
- Гудзь, Н. О. (2015). Англomовний екологічний інтернет-ресурс: аксіологічний та комунікативно-прагматичний аспекти (на матеріалі веб-сайтів неурядових природоохоронних організацій): автореф. дисертації канд. філолог. наук: 10.02.04. Київський університетт імені Бориса Грінченка.

- Еколінгвістика. (2020). Силабус навчальної дисципліни. Волинський національний університет імені Лесі Українки. <https://vnu.edu.ua/sites/default/files/2021-06/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf>
- Жуковська, В.В., Деркач, Н.О. (2011) Еколінгвістика: становлення та основні напрями досліджень. *Науковий вісник Волинського національного університету ім. Лесі Українки. Філологічні науки*. Ч. 1. (2), 66–70.
- Загороднюк, В.П. (2019). Сучасний науковий дискурс: антропологічні і гуманістичні виміри. *Філософські основи наукових досліджень*. Київ: Інтерсервіс, 48–62. https://cgo.org.ua/wp-content/uploads/2020/02/Phil_basis.pdf
- Карпенко, К.І. (2006). Гендерний вимір екологічної комунікації: дисертація докт. філософ. наук: 09.00.03. Харківський державний медичний університет.
- Кветний, Р. Н., Паламарчук, Є. А., Бісікало, О. В., & Коваленко, О. О. (2022). Концепція сучасного університету на основі інструментів електронної екосистеми управління освітніми процесами JETIQ ВНТУ: Наукова доповідь загальним зборам НАПН України «Науково-методичне забезпечення цифровізації освіти України: стан, проблеми, перспективи», 18 листопада 2022 р. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*, 4(2), 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4220>
- Клочко, С. (2017) Еколінгвістична парадигма у мовознавстві: витоки. <https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/250>
- Комар, О. (2009). Гуманізація науки чи гуманітаризація філософії. *Науковий вісник Чернівецького університету: збірник наукових праць*. Чернівці: ЧНУ. Вип. 466–467: Філософія, 82–86. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/OKomar.pdf>
- Кремень, В.Г. (ред.). (2014). Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети». http://ibhb.chnu.edu.ua/uploads/files/metodrada/Rozroblennya_osv_program.pdf
- Куча, В.А. (2021). Еколінгвістика як новітній напрям досліджень у сучасній науковій парадигмі. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. Сер.: Філологія. 52, Т. 1, 120–122. http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v52/part_1/28.pdf
- Лінгвістичний аналіз хімічних термінів, аналіз хімічних історичних джерел» для використання на уроці хімії. (2022). <https://medialiteracy.org.ua/vprava-lingvistychnyj-analiz-himichnyh-terminiv-analiz-himichnyh-istorychnyh-dzherel-dlya-vykorystannya-na-urotsi-himiyi/>
- Лінгвістична географія. (2021). https://www.wiki.uk-ua.nina.az/%D0%9B%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B3%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.html
- Лук'янець, В.С., Кравченко, О.М., Озодовська, Л.В. (2000). Сучасний науковий дискурс: оновлення методологічної культури. Київ: Центр практичної філософії.
- Манакін, В.М. (2021). Мова і міжкультурна комунікація: навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія».
- Марван, І. (1993). Мова в контексті завдань духовної екології (Еколінгвістика та її роль у відродженні посттоталітарного суспільства). *Мовознавство: Другий міжнародний конгрес українців 22–28 серпня 1993 р.*, Львів: Доповіді і повідомлення. Львів, 197–198.
- Математична лінгвістика. (2018). *Енциклопедія сучасної України*. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=66930
- Мірченко, М.В. (2014). Основи екології української літературної мови: проблеми, можливості, перспективи. <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2014/n50/5.pdf>
- Мова – ДНК нації – освітній проєкт для тих, хто хоче вдосконалити свої знання української мови (2014). https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%E2%80%94%D0%94%D0%9D%D0%9A_%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%9
- Овсейчик, С.В. (2006). Формування української екологічної термінології: дисертація канд. філолог. наук: 10.02.01. Київський національний університет Тараса Шевченка.
- Пестунов, В.П., Стеценко, О.С. (2009). Екологія душі і здоров'я людини. http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/5181/1/35_9_2009-121-129.pdf
- Потіш, А.Ф., Медвідь, О.Г., Гвоздевський, О.Г., Козак, З.Я. (2000). Екологія: основи теорії і практикум: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів Львів: Новий Світ.

- Прищак, М.Д. (2019). Дискурс методологічних засад екологічної освіти. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/24660>
- Проблеми трансформації хімічних термінів. (2012). <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnyk-po-733-2012/problemy-transformaciyi-himichnyh-terminiv>
- Радю, А. (2013). Мовна екологія: напрями та проблеми дослідження. Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах. 27, 191–197. <file:///C:/Users/WoT/Downloads/alexi,+7871-19631-1-CE-1.pdf>
- Розмаріца, І. О. (2004). Лінгвокогнітивні особливості комунікації у сфері екології: автореф. дисертації канд. філолог. наук: 10.02.04. Київський національний університет імені Тараса Шевченка.
- Руденко, Н. С. (2011). Екологічна лексика як об'єкт перекладу (на матеріалі словникової статті, анотації, звіту, а також публіцистичної статті на екологічну тематику): автореф. дисертації канд. філолог. наук: 10.02.16. Таврійський національний університет імені В. І. Вернадського.
- Рудишин, С.Д. (2009). Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика: монографія. Вінниця: ВМГО «Темпус».
- Рудишин, С. (2012). Мова в Україні: погляд з позицій вищої нервової діяльності та психолінгвістики. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 5, 113–117.
- Рудишин, С.Д. (2013). Основи біогеохімії: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: ВЦ «Академія».
- Рудишин, С.Д. (2013). Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності. *Педагогіка і психологія*. 3, 69–75.
- 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.Д. (2021). Екологія та лінгвістична екологія: понятійно-категоріальний дискурс. *VIII Міжнародний з'їзд екологів (Екологія/ Ecology – 2021, 22–24 вересня, 2021)*: збірник наукових праць. Вінниця: ВНТУ. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/ecology/ecology2021/paper/viewFile/13541/11611>
- Рудишин, С. Д., Кмець, А. М., Самілик, В. І., Гулакова, І. М. (2021). Біологія і екологія. 10 клас. Навчальний посібник. Суми.
- Самохіна, В. О. (2019). Креативна дискурсивна особистість В екосистемі творчої діяльності.: <file:///C:/Users/WoT/Downloads/15307-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-30139-1-10-20200119.pdf>
- Селіванова, О.О. (2010). Лінгвістична енциклопедія. Полтава: Довкілля.
- Сербенська, О. (2002). Сучасна українська термінографія і проблеми екології мови. *Вісник НУ «Львівська політехніка» «Проблеми української термінології»*. 453, 17–20. <https://science.lpnu.ua/terminology/all-volumes-and-issues/visnik-no-453-2002/suchasna-ukrayinska-terminografiya-i-problemi>
- Серпак, Н.Ф., Сидорчук, Т.М., Сапун, К.В. (2021). Особливості екологічної лексики сучасної німецької мови. *Вчені записки ТНУ імені В.І.Вернадського. Серія: Філологія. Журналістика*. 32 (71). № 1, 240–244. https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/1_2021/part_1/43.pdf
- Сидоров, М.О., Грінченко, О.О. (2013). Моделювання екосистем програмного забезпечення. <http://jml.nau.edu.ua/index.php/IPZ/article/view/6022>
- Стасюк, Т.В. (2020). Терміносфера новітніх технологій: лінгвосоціокогнітивні чинники формування та розвитку: дисертація доктора. філолог. наук. 10.02.01. Інститут української мови НАН України.
- Тараненко, К.В. (2021). Екологічна комунікація в медіапросторі: монографія. Рига, Izdevnieciba «Baltija Publishing», 146–161. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4073/8504-1?inline=1>
- Троян, А.О., Кантаржи, Н. І. (2019). Проблеми екології української мови. http://eprints.library.odeku.edu.ua/id/eprint/6465/1/Troyan_%D0%90_O,%20Kantarzhi_N_I_Problemy_ekologii_ukrainskoi_movy.pdf
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. N.Y.: Braziller.

- Halliday, M. (2001). New ways of meaning – the challenge to applied linguistics. <https://www.semanticscholar.org/paper/New-ways-of-meaning-the-challenge-to-applied-Halliday/a6deedff78d42610ec59ea3c594af34e089af879>
- Fill, A. (2000). Language and Ecology: Ecolinguistic Perspectives for 2000 and Beyond. Applied Linguistics for the 21st Century. Tokyo. P. 61.
- Fill, A., Mühlhäusler, P. (2001). The ecolinguistics reader: language, ecology and environment. London, New York: Continuum. https://linguisticstudentindonesia.files.wordpress.com/2019/11/alwin-fill-peter-muhlhausler-the-ecolinguistics-reader_-language-ecology-and-environment-2001.pdf
- Finke, P. (2013). The ecology of science and its consequences for the ecology of language. Language Sciences, 41 (PA), 71–82 <https://www.infon.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-78b9a0ed-df5f-38f6-aca5-647f30f9c9b7>
- Haugen, E. (1972). The Ecology of language. Standford: Standford University Press.
- Haugen, E. (2001). The Ecology of language. The ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment. L.; N.-Y.: Continuum. P. 57–66.
- Halliday, M. (2001). New Ways of Meaning: the Challenge to Applied Linguistics. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology, and Environment. Continuum: London, UK. 1991/2001. 175–202. <https://www.semanticscholar.org/paper/New-ways-of-meaning-the-challenge-to-applied-Halliday/a6deedff78d42610ec59ea3c594af34e089af879>
- Herring, S. C. (2005). Computer-Mediated Discourse, in The Handbook of Discourse Analysis, Blackwell Publishers Ltd, Malden, Massachusetts, 612–634.
- Lechevrel, N. (2009). The intertwined histories of ecolinguistics and the ecological approach of language. *Historical and theoretical aspects of a research paradigm. In: Paper Presented at the Symposium on Ecolinguistics and the Ecology of Science.* University of Southern Denmark. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00413983/document>
- LeVasseur, T. (2015). Defining “Ecolinguistics?”: Challenging Emic Issues in an Evolving Environmental Discipline. Environmental Studies. 5 (1), 21–28. <https://religiousstudies.cofc.edu/images/lavasseur-stuff/Defining%20Ecolinguistics%20Official%205-1%20%202015%20JESS.pdf>
- Nettle, D., Romain, S. (2002). Vanishing Voices: the Extinction of the World’s Languages. New York: Oxford University Press. https://www.goodreads.com/book/show/993487.Vanishing_Voices
- Pennycook, A. (2004). Language policy and the ecological turn. *Language Policy*. 3, 232. https://www.academia.edu/12919866/Language_Policy_and_The_Ecological_Turn
- Steciag, M. (2010). Environmental Discourse in Public Debate in Poland: Relativization, Exclusion and Acceptance. *Language and Ecology*. 3(2), 1–16.
- Steffensen S. V., Fill A. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences*. 41, 6–25. https://www.researchgate.net/publication/259129590_Ecolinguistics_The_state_of_the_art_and_future_horizons
- Stibbe, A. (2015). Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By, London, New York: Routledge. https://www.academia.edu/31815240/Ecolinguistics_Language_ecology_and_the_stories_we_live_by

References

- Bevzo, G.A. (2017). Dzherela poxodzhennya ekologichnoyi terminologiyi v anglijs`kij ta ukrayins`kij movax: dy`sertaciya kand. filosof. nauk: 10.02.17. L`vivs`ky`j nacional`ny`j univversy`tet imeni Ivana Franka. (in Ukrainian).
- Bondar, O. (2003). Lingvisty`chna ekologiya yak galuz` nauky`. <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/17406/1/6-13.pdf> (in Ukrainian).
- Bondar, O. (2006). Lingvisty`chna ekologiya: stanovlennya novoyi galuzi nauky`. Visny`k L`vivs`kogo univversy`tetu. Seriya «Filologiya», 38. II, 79–85. (in Ukrainian).
- Bushman, I.O. (2005). Sy`stema osvity` yak zasib modernizaciyi ukrayins`koyi kul`tury`: dy`sertaciya kand. filosof. nauk: 09.00.10. Insty`tut vy`shchoyi osvity` NAPN Ukrayiny`. (in Ukrainian).
- Gardashuk, T.V. (2005). Ekologichna spravedly`vist` yak kry`terij gromadyans`kogo suspil`stva (refleksiya nad dosvidom SShA). <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/11910/33-Gardashuk.pdf?sequence=1> (in Ukrainian).
- Gordun, S.M., Kaly`novs`ka, I.M. (2021). Tendenciyi rozvy`tku ekolingvisty`ky` ta yiyi rol` u vy`rishenni ekologichny`x problem. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4049/8480-1?inline=1> (in Ukrainian).

- Grinenko, O.O. (2014). Ekosy`stema programnogo zabezpechennya yak sy`stema sy`stem. *Naukovoyemni tehnologiyi*. 3 (23), 280–284. (in Ukrainian).
- Gudz`, N. (2013). Ekologichny`j dy`skurs v lingvisty`chny`x opy`sax. <http://eprints.zu.edu.ua/9603/1/%D0%93%D1%83%D0%B4%D0%B7%D1%8C%204.pdf> (in Ukrainian).
- Gudz`, N. O. (2015). Anglomovny`j ekologichny`j internet-resurs: aksiologichny`j ta komunikaty`vno-pragmaty`chny`j apekty` (na materialy veb-sajtiv neuryadovy`x pry`rodoxoronnny`x organizacij): avtoref. dy`sertaciyi kand. filolog. nauk: 10.02.04. Ky`yiv: ky`j universy`tett imeni Bory`sa Gry`nchenka. (in Ukrainian).
- Ekolingvisty`ka. (2020). Sy`labus navchal`noy dy`scy`pliny`. Voly`ns`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Lesi Ukrayinky`. <https://vnu.edu.ua/sites/default/files/2021-06/%D0%95%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf> (in Ukrainian).
- Zhukovs`ka, V.V., Derkach, N.O. (2011). Ekolingvisty`ka: stanovlennya ta osnovni napryamy` doslidzhen`. *Naukovy`j visny`k Voly`ns`kogo nacional`nogo universy`tetu im. Lesi Ukrayinky`. Filologichni nauky`. Ch.1.* (2), 66–70. (in Ukrainian).
- Zagorodnyuk, V.P. (2019). Suchasny`j naukovy`j dy`skurs: antropologichni i gumanisty`chni vy`miry`. *Filosofs`ki osnovy` naukovy`x doslidzhen`. Ky`yiv: Interservis*, 48–62. https://cgo.org.ua/wp-content/uploads/2020/02/Phil_basis.pdf (in Ukrainian).
- Karpenko, K.I. (2006). Genderny`j vy`mir ekologichnoy komunikaciyi: dy`sertaciya dokt. filosof. nauk: 09.00.03. Xarkivs`ky`j derzhavny`j medy`chny`j universy`tet. (in Ukrainian).
- Kvyetny`j, R. N., Palamarchuk, Ye. A., Bisikalo, O. V., & Kovalenko, O. O. (2022). Koncepciya suchasnogo universy`tetu na osnovi instrumentiv elektronnoy ekosy`stemy` upravlinnya osvithnimy` procesamy` JETIQ VNTU: Naukova dopovid` zagal`ny`m zboram NAPN Ukrayiny` «Naukovo-metody`chne zabezpechennya cy`frovizaciyi osvity` Ukrayiny`: stan, problemy`, perspekty`vy`», 18 ly`stopada 2022 r. *Visny`k Nacional`noy akademiyi pedagogichny`x nauk Ukrayiny`*, 4(2), 1–7. <https://doi.org/10.37472/v.naes.2022.4220> (in Ukrainian).
- Klochko, S. (2017). Ekolingvisty`chna parady`gma u movoznavstvi: vy`toky`. <https://pa.journal.kspu.edu/index.php/pa/article/view/250> (in Ukrainian).
- Komar, O. (2009). Gumanizaciya nauky` chy` gumanitary`zaciya filosofiyi. *Naukovy`j visny`k Chernivets`kogo universy`tetu: zbirny`k naukovy`x prac`. Chernivci: ChNU*. Vy`p. 466–467: *Filosofiya*, 82–86. <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/OKomar.pdf> (in Ukrainian).
- Kremen`, V.G. (red.). (2014). Rozroblennya osvithnix program. *Metody`chni rekomendaciyi*. Ky`yiv: DP «NVCz «Priory`tety`». http://ibhb.chnu.edu.ua/uploads/files/metodrada/Rozroblennya_osv_program.pdf (in Ukrainian).
- Kuczka, V.A. (2021). Ekolingvisty`ka yak novitnij napryam doslidzhen` u suchasnij naukovij parady`gmi. *Naukovy`j visny`k Mizhnarodnogo gumanitarnogo universy`tetu*. Ser.: *Filologiya*. 52, T. 1, 120–122. http://www.vestnik-philology.mgu.od.ua/archive/v52/part_1/28.pdf (in Ukrainian).
- Lingvisty`chny`j analiz ximichny`x terminiv, analiz ximichny`x istory`chny`x dzherel» dlya vy`kory`stannya na uroci ximiyi. (2022). <https://medialiteracy.org.ua/vprava-lingvistychnyj-analiz-himichnyh-terminiv-analiz-himichnyh-istorychnyh-dzherel-dlya-vykorystannya-na-urotsi-himiyi/> (in Ukrainian).
- Lingvisty`chna geografiya. (2021). https://www.wiki.uk-ua.nina.az/%D0%9B%D1%96%D0%BD%D0%B3%D0%B2%D1%96%D1%81%D1%82%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0_%D0%B3%D0%B5%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.html (in Ukrainian).
- Luk`yanecz`, V.S., Kravchenko, O.M., Ozadovs`ka, L.V. (2000). Suchasny`j naukovy`j dy`skurs: onovlennya metodologichnoy kul`tury`. Ky`yiv: Centr prakty`chnoy filosofiyi. (in Ukrainian).
- Manakin, V.M. (2021). Mova i mizhkul`turna komunikaciya: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: VCz «Akademiya». (in Ukrainian).
- Marvan, Yi. (1993). Mova v konteksti zavdan`duxovnoy ekologiyi (Ekolingvisty`ka ta yiyi rol` u vidrodzhenni posttotalitarnogo suspil`stva). *Movoznavstvo: Drugy`j mizhnarodny`j kongres ukrajinistiv` 22–28 serpnya 1993 r.*, L`viv: *Dopovidi i povidomlennya*. L`viv, 197–198. (in Ukrainian).
- Matematy`chna lingvisty`ka. (2018). *Ency`klopediya suchasnoy Ukrayiny`*. https://esu.com.ua/search_articles.php?id=66930 (in Ukrainian).
- Mirchenko, M.V. (2014). Osnovy` ekologiyi ukrayins`koy literaturnoy movy`: problemy`, mozhly`vosti, perspekty`vy`. <https://lingvj.oa.edu.ua/articles/2014/n50/5.pdf> (in Ukrainian).

- Mova – DNK nacyi – osvितnij proyekt dlya ty`x, xto xochе vdoskonaly`ty` svoyi znannya ukrayins`koyi movy` (2014). https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%E2%80%94%D0%94%D0%9D%D0%9A_%D0%BD%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%69 (in Ukrainian).
- Ovsejchy`k, S.V. (2006). Formuvannya ukrayins`koyi ekologichnoyi terminologiyi: dy`sertaciya kand. filolog. nauk: 10.02.01. Ky`yivs`ky`j nacional`ny`j universy`tet Tarasa. Shevchenka. (in Ukrainian).
- Pestunov, V.P., Stecenko, O.S. (2009). Ekologiya dushi i zdorov`ya lyudy`ny`. http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/5181/1/35_9_2009-121-129.pdf (in Ukrainian).
- Potish, A.F., Medvid`, O.G., Gvozdevs`ky`j, O.G., Kozak, Z. Ya. (2000). Ekologiya: osnovy` teorii i prakty`kum: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv L`viv: Novy`j Svit. (in Ukrainian).
- Pry`shhak, M.D. (2019). Dy`skurs metodologichny`x zasad ekologichnoyi osvity`. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/24660> (in Ukrainian).
- Problemy` transformaciyi ximichny`x terminiv. (2012). <https://science.lpnu.ua/uk/terminologiya/vsi-vypusky/visnykno-733-2012/problemy-transformaciyi-himichnyh-terminiv> (in Ukrainian).
- Radu, A. (2013). Movna ekologiya: napryamy` ta problemy` doslidzhennya. Gumanitarna osvita v texnichny`x vy`shhy`x navchal`ny`x zakladax. 27, 191–197. <file:///C:/Users/WoT/Downloads/alexi,+7871-19631-1-CE-1.pdf> (in Ukrainian).
- Rozmaricza, I. O. (2004). Lingvokognity`vni osobly`vosti komunikaciyi u sferi ekologiyi: avtoref. dy`sertaciya kand. filolog. nauk: 10.02.04. Ky`yivs`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni Tarasa Shevchenka. (in Ukrainian).
- Rudenko, N. S. (2011). Ekologichna leksy`ka yak ob`yekt perekladu (na materialy slovny`kovoyi statti, anotaciyi, zvituv, a takozh publicy`stychnoyi statti na ekologichnu tematy`ku): avtoref. dy`sertaciya kand. filolog. nauk: 10.02.16. Tavrijs`ky`j nacional`ny`j universy`tet imeni V.I. Vernads`kogo. (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, S.D. (2009). Biologichna pidgotovka majbutnix ekologiv: teoriya i prakty`ka: monografiya. Vinny`cya: VMGO «Tempus». (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, S. (2012). Mova v Ukrayini: poglyad z pozy`cij vy`shhoyi nervovoyi diyal`nosti ta psy`xolingvisty`ky`. Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`. 5, 113–117. (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, S.D. (2013). Osnovy` biogeoximiyi: navchal`ny`j posibny`k dlya studentiv vy`shhy`x navchal`ny`x zakladiv. Ky`yiv: VCz «Akademiya». (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, S.D. (2013). Sy`stemny`j pidxid do vy`shhoyi osvity` v Ukrayini: osvichenist`, kompetentnist`, nacional`ni cinnosti. Pedagogika i psy`xologiya. 3, 69–75. (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, 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).
- Rudy`shy`n, S.D. (2021). Ekologiya ta lingvisty`chna ekologiya: ponyatijno-kategorial`ny`j dy`skurs. VIII Mizhnarodny`j z`yizd ekologiv (Ekologiya/ Ecology – 2021, 22–24 veresnya, 2021): zbirny`k naukovy`x prac`. Vinny`cya: VNTU. <https://conferences.vntu.edu.ua/index.php/ecology/ecology2021/paper/viewFile/13541/11611> (in Ukrainian).
- Rudy`shy`n, S. D., Kmezc`, A. M., Samily`k, V. I., Gulakova, I. M. (2021). Biologiya i ekologiya. 10 klas. Navchal`ny`j posibny`k. Sumy`. (in Ukrainian).
- Samoxina, V. O. (2019). Kreaty`vna dy`skursy`vna osoby`stist` V ekosy`stemi tvorchoyi diyal`nosti.: <file:///C:/Users/WoT/Downloads/15307-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-30139-1-10-20200119.pdf> (in Ukrainian).
- Selivanova, O.O. (2010). Lingvisty`chna ency`klopediya. Poltava: Dovkillya. (in Ukrainian).
- Serbens`ka, O. (2002). Suchasna ukrayins`ka terminografiya i problemy` ekologiyi movy`. Visny`k NU «L`vivs`ka politehnika» «Problemy` ukrayins`koyi terminologiyi». 453, 17–20. <https://science.lpnu.ua/terminology/all-volumes-and-issues/visnik-no-453-2002/suchasna-ukrayinska-terminografiya-i-problemi> (in Ukrainian).
- Serpak, N.F., Sy`dorchuk, T.M., Sapun, K.V. (2021). Osobly`vosti ekologichnoyi leksy`ky` suchasnoyi nimecz`koyi movy`. V cheni zapy`sky` TNU imeni V.I Vernads`kogo. Seriya: Filologiya. Zhurnalisty`ka. 32 (71). 1, 240–244. https://www.philol.vernadskyjournals.in.ua/journals/2021/1_2021/part_1/43.pdf (in Ukrainian).



- Sy`dorov, M.O., Grinenko, O.O. (2013). Modelyuvannya ekosy`stem programnogo zabezpechennya. <http://jml.nau.edu.ua/index.php/IPZ/article/view/6022> (in Ukrainian).
- Stasyuk, T.V. (2020). Terminosfera novitnix tehnologij: lingvosociokognity`vni chy`nny`ky` formuvannya ta rozvy`tku: dy`sertaciya doktora. *filolog. nauk.* 10.02.01. Insty`tut ukrayins`koyi movy` NAN Ukrayiny`. (in Ukrainian).
- Taranenko, K.V. (2021). Ekologichna komunikaciya v mediaprostorii: monografiya. Ry`ga, Izdevnieciba «Baltija Publishing», 146–161. <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/139/4073/8504-1?inline=1> (in Ukrainian).
- Troyan, A.O., Kantarzhny`, N. I. (2019). Problemy` ekologiyi ukrayins`koyi movy`. http://eprints.library.odeku.edu.ua/id/eprint/6465/1/Troyan_%D0%90_O,%20Kantarzhi_N_I_Problemy_ekologii_ukrainskoi_movy.pdf (in Ukrainian).
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General System Theory. Foundations, Development, Applications*. N.Y.: Braziller. (in English).
- Halliday, M. (2001). New ways of meaning – the challenge to applied linguistics. <https://www.semanticscholar.org/paper/New-ways-of-meaning-the-challenge-to-applied-Halliday/a6deedff78d42610ec59ea3c594af34e089af879> (in English).
- Fill, A. (2000). *Language and Ecology: Ecolinguistic Perspectives for 2000 and Beyond*. *Applied Linguistics for the 21st Century*. Tokyo. P. 61. (in English).
- Fill, A., Mühlhäusler, P. (2001). *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment*. London, New York: Continuum. https://linguisticstudentindonesia.files.wordpress.com/2019/11/alwin-fill-peter-muhlhauser-the-ecolinguistics-reader_-_language-ecology-and-environment-2001.pdf (in English).
- Finke, P. (2013). The ecology of science and its consequences for the ecology of language. *Language Sciences*, 41 (PA), 71–82 <https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.elsevier-78b9a0ed-df5f-38f6-aca5-647f30f9c9b7> (in English).
- Haugen, E. (1972). *The Ecology of language*. Stanford: Stanford University Press. (in English).
- Haugen, E. (2001). *The Ecology of language. The ecolinguistics Reader. Language, Ecology and Environment*. L.; N.-Y.: Continuum. P. 57–66. (in English).
- Halliday, M. (2001). *New Ways of Meaning: the Challenge to Applied Linguistics. The Ecolinguistics Reader: Language, Ecology, and Environment*. Continuum: London, UK. 1991/2001. 175–202. <https://www.semanticscholar.org/paper/New-ways-of-meaning-the-challenge-to-applied-Halliday/a6deedff78d42610ec59ea3c594af34e089af879> (in English).
- Herring, S. C. (2005). *Computer-Mediated Discourse*, in *The Handbook of Discourse Analysis*, Blackwell Publishers Ltd, Malden, Massachusetts, 612–634. (in English).
- Lechevrel, N. (2009). The intertwined histories of ecolinguistics and the ecological approach of language. *Historical and theoretical aspects of a research paradigm*. In: *Paper Presented at the Symposium on Ecolinguistics and the Ecology of Science*. University of Southern Denmark. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00413983/document> (in English).
- LeVasseur, T. (2015). Defining “Ecolinguistics?”: Challenging Emic Issues in an Evolving Environmental Discipline. *Environmental Studies*. 5 (1), 21–28. <https://religiousstudies.cofc.edu/images/lavasseur-stuff/Defining%20Ecolinguistics%20Official%205-1%20%202015%20JESS.pdf> (in English).
- Nettle, D., Romain, S. (2002). *Vanishing Voices: the Extinction of the World’s Languages*. New York: Oxford University Press. https://www.goodreads.com/book/show/993487.Vanishing_Voices (in English).
- Pennycook, A. (2004). Language policy and the ecological turn. *Language Policy*. 3, 232. https://www.academia.edu/12919866/Language_Policy_and_The_Ecological_Turn (in English).
- Steciag, M. (2010). Environmental Discourse in Public Debate in Poland: Relativization, Exclusion and Acceptance. *Language and Ecology*. 3(2), 1–16. (in English).
- Steffens S. V., Fill A. (2014). Ecolinguistics: The state of the art and future horizons. *Language Sciences*. 41, 6–25. https://www.researchgate.net/publication/259129590_Ecolinguistics_The_state_of_the_art_and_future_horizons (in English).
- Stibbe, A. (2015). *Ecolinguistics: Language, Ecology and the Stories We Live By*, London, New York: Routledge. https://www.academia.edu/31815240/Ecolinguistics_Language_ecology_and_the_stories_we_live_by (in English).

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.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ НАУКОВОГО ЕКОЛОГІЧНОГО ДИСКУРСУ

Анотація. У статті зроблено огляд теоретико-методичних підходів лінгвістів, психологів, філософів до формування терміносфери лінгвістичної екології – маргінального напрямку мовознавства, який вивчає взаємозв'язок між мовою та навколишнім середовищем, базується на тому, як люди поведуться з природним світом під впливом думок, концепцій, ідеологій та світоглядів, які виражаються мовою. Гуманітарне мислення лінгвоекологів дозволило мовознавцям через контекст створити власну терміносферу («екосистема мови», «екологія перекладу», «екологічний моніторинг у мовній сфері» та ін.). На нашу думку, прагматичне в моделі під назвою «лінгвістична екологія» – це психолінгвістичний конструкт, що використовує позитивну енергетику емоційного і когнітивного сприймання ядра понять «екологія», «екологічний» як чистий (без забруднень), збалансований, природний, здоровий та інший позитив для життя людини в навколишньому середовищі. Вважаємо, що периферія понять може відображати певну конкретику, ситуативність, цілі дослідження, але не повинна змінювати сутність самого поняття, яку визначає його природничо-наукове ядро.

Автором зроблено критичний огляд термінів «екосистема мови», «біолінгвістична традиція»; вказано на потенційні негативні ризики адаптації біоморфних метафор у мовну політику, оскільки об'єктивізація, перерахування та біологізація мов робить їх природними об'єктами, а не культурними артефактами.

Актуалізовано, що екологічний термін є елементом екологічної терміносистеми, називає спеціальне поняття і вимагає чіткої дефініції. Збереження первинного науково-природничого змісту понять «екологія», «екосистема» є необхідним, оскільки розв'язання екологічних проблем потребує визначення й інтенсифікації тих напрямів досліджень, де можна віднайти шляхи природовідповідного існування людства.

Зазначено, що процес становлення дискурсу під назвою «лінгвістична екологія» не є завершеним, але наростання ефекту «вавилонської вежі» не спостерігається; ця галузь знань динамічно розвивається, змінюється і реагує на зміни, які відбуваються в глобалізованому світі. Вказано на філологічну та ідеологічну / культурологічну спрямованість дискурсу, перспективність його практичного застосування у викладацькій практиці, лексикографічній роботі, формуванні за «принципом доповнювальності» у носіїв мови *soft skills* у вигляді культури мови, національної єдності, екологічних цінностей.

Ключові слова: лінгвістична екологія, екосистема мови, терміносфера, екологічний дискурс, екологія.



Ганна Дем'янчук – учитель української мови та літератури Добротівської гімназії Ланчинської селищної ради Надвірнянського району Івано-Франківської області, учитель-методист, поетеса, членкиня літературної студії «Бистринь» імені Нестора Чира при газеті «Народна Воля».

Коло наукових інтересів: організація науково-методичного супроводу навчання української мови і літератури в освітньому процесі; організація та проведення методичних заходів щодо формування ключових (предметних) компетентностей на уроках; організаційно-методичний супровід обдарованих учнів на олімпіадах, конкурсах; орфографічна компетентність; вивчення та впровадження новітніх освітніх технологій; розвиток творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання на уроках української мови та літератури.

 demianchukganna2404@gmail.com



Наталія Станкевич –

учитель історії та правознавства Добротівської гімназії Ланчинської селищної ради Надвірнянського району Івано-Франківської області, учитель-методист.

Коло наукових інтересів: методика викладання історії, правознавства; методика розвитку критичного мислення учнів під час вивчення історії; організація та проведення методичних заходів щодо формування ключових (предметних) компетентностей та реалізації змістових наскрізних ліній на уроках суспільних дисциплін; реалізація принципів проблемного навчання на уроках історії; розвиток творчих здібностей особистості на уроках історії.

 ifua.nataly@gmail.com

УДК 37.018.4:159.954

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-43-51>

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ У ПРОЦЕСІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ПЕДАГОГІКИ ПАРТНЕРСТВА

Анотація. Стаття присвячена проблемі розвитку творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання на основі педагогіки партнерства. Виявлено ключові форми і методи, які сприяють розвитку творчих здібностей особистості. З'ясовано, що в сучасних умовах розвитку освіти важливу роль відіграє змішане навчання, яке дає змогу скористатися зручністю дистанційного навчання та перевагами традиційного класу. Автори дослідження звертають увагу на те, що забезпечити таку творчу самореалізацію можливо тільки на основі педагогіки партнерства, яка утверджує демократичний спосіб співпраці між учасниками навчального процесу.

Розглянуто роль особливостей розвитку творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання. Доведено, що змішане навчання за своїм характером є дитиноцентричним. Учасники активно взаємодіють між собою і учителям, що дає можливість творчо розвиватися. Перевагою змішаного навчання є те, що вчитель уже не виступає єдиним джерелом інформації. У процесі такого навчання учні вчаться самостійно працювати з різними джерелами, здобувати знання са-

мостійно. Це дає змогу краще засвоювати інформацію, здатність ухвалювати рішення, розвиває самостійність, навички співпраці тощо.

З'ясовано, що застосування гейміфікації у процесі змішаного навчання підвищує мотивацію учнів, сприяє розвитку творчих здібностей особистості. Це один із кращих способів отримання зворотного зв'язку в ігровій формі, проведення рефлексії, спільного обговорення навчальних тем. Застосування гейміфікації в освітньому процесі підвищує зацікавленість учнів та їх мотивацію, сприяє емоційній залученості та соціальній взаємодії між однолітками, а також розвиває творчі здібності особистості.

Наголошено на тому, що кожен педагог має дотримуватись у своїй практичній діяльності принципів педагогіки партнерства задля реалізації місії української національної школи, яка полягає у вихованні освічених українців, усебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до розвитку та інновацій.

Ключові слова: творчі здібності, творча особистість, змішане навчання, освітній простір, педагогіка партнерства, гейміфікація, дитиноцентризм, прогресивний учитель.

Постановка проблеми. На нинішньому етапі розвитку освіти України важливим завданням є пошук нових видів і форм організації навчальної діяльності загальноосвітньої школи. Сучасні, часто непередбачувані, суспільні відносини, змушують людину виявляти активну життєтворчість, мобільність, самостійність. Мова йде про постійне самовдосконалення особистості, яка може керувати швидко змінюваними процесами в навколишньому середовищі, а не залежатиме від них.

Інтеграційні процеси, що відбуваються в українському суспільстві, вимагають нової школи, метою якої є створення «умов для розвитку і самореалізації кожної особистості», формування покоління, «здатного навчатися упродовж життя» (Національна доктрина розвитку освіти). Отже, зміни у суспільному житті і свідомості вимагають від нас, педагогів, визначити нову мету навчання та виховання – розвиток особистості, здатної до життєтворчості та самореалізації у нових соціальних умовах.

Тому в навчальному процесі важливою є роль учителя у сприянні активізації пізнавальної діяльності учнів, створенню умов для їх самореалізації, самонавчання, самовиховання, саморозвитку, – тобто формувати ключові компетентності. Саме творча, соціально активна, толерантна особистість не боятиметься робити власний вибір у житті, удосконалювати наявні й розвивати нові вміння та навички, отримувати нові знання тощо.

Прогресивним винаходом суспільства є змішане навчання. Змішане навчання не є новим явищем сучасної педагогічної науки, проте воно пов'язане з викликами сьогодення: спочатку пандемією, а зараз війною. Таке навчання, насамперед, відповідає принципу гуманності, за яким для кожного індивідуума передбачено можливість навчатися (незалежно від соціального статусу, географічної або тимчасової ізоляваності, соціальної незахищеності та неможливості відвідувати освітні заклади).

Змішаний підхід до навчання дає змогу скористатися гнучкістю і зручністю дистанційного курсу та перевагами традиційного класу. Отже, змішане навчання – це не просто використання технічних засобів навчання, тобто механічне додавання сучасних інтерактивних технологій до традиційних, а якісно новий підхід, що трансформує структуру й зміст навчання, змінюючи традиційні ролі вчителя та здобувача освіти, а водночас і навчальне середовище.

Провідною умовою у процесі формування творчої особистості учня є створення середовища співтворчості і співробітництва вчителя та учня на основі педагогіки партнерства. Вона утверджує демократичний спосіб співпраці педагога й дитини, який передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість.

Мета дослідження. Розкрити дидактичні аспекти розвитку творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання на основі педагогіки партнерства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Феномен творчості та творчих здібностей завжди привертая увагу дослідників як один із важливих компонентів культури, адже

в сучасних умовах постійної жорсткої життєвої і фахової конкуренції найкраще вирішує, працює креативна особистість, якій притаманні творчі здібності.

З цього погляду заслуговує на увагу визначення творчості за В. Калозином, який розглядає її як один із видів людської діяльності, спрямованої на подолання суперечності (розв'язування творчого завдання), і для якої необхідні об'єктивні та суб'єктивні особистісні умови (знання, вміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особистісну та соціальну значущість, а також прогресивність. Учений наголошував, що розвиток дитини відбувається в процесі співробітництва шляхом наслідування, яке є джерелом виникнення усіх специфічно людських властивостей свідомості (Калозин, 2008).

Творчість притаманна усім людям, більшою чи меншою мірою вона є нормальним і постійним супутником дитячого розвитку. Відомо, що традиційне навчання переважно спрямоване від конкретного, одиничного до загального, абстрактного; від випадку, факту до системи; від явища до сутності.

Так, дослідниця С. Сисоева запропонувала комплексний підхід до виховання творчої особистості. На її думку, творчі здібності допомагають успішно навчатися й отримувати предметні компетентності (Сисоева, 2001). Сучасні дослідники К. Баханов, О. Пометун, С. Крамаренко дотримувалися тези про те, що творчі здібності сприяють формуванню якостей, що дає змогу створювати новий творчий продукт, висувати продуктивні прогресивні ідеї та реалізовувати їх, знаходити нестандартні рішення проблемних ситуацій, критично мислити (Баханов, 2004; Пометун, 2004; Крамаренко, 2002).

Українські вчені В. Кухаренко, С. Березенська, К. Бугайчук, Н. Олійник, Т. Олійник, О. Рибалко, Н. Сиротенко, А. Столяревська в колективній монографії «Теорія і практика змішаного навчання» розкрили педагогічні аспекти такого типу навчання. Науковцями визначено, що поняття «змішане навчання» еволюціонувало від розуміння змішаного навчання як поєднання елементів традиційного, дистанційного та електронного навчання засобами інформаційно-комунікативних технологій до усвідомлення його як синергетичної концепції збагачення навчального досвіду суб'єктів освітнього процесу завдяки інтеграції різних стратегій і рівнів безпосередньої і комп'ютерно-опосередкованої педагогічної взаємодії (Кухаренко та ін., 2016).

Переваги змішаного навчання, як уважають зарубіжні і вітчизняні дослідники та практики, полягають у тому, що певний час навчання відбувається в системі онлайн, а у здобувача освіти з'являється можливість самому контролювати темп, час і місце навчання, самому вирішувати, як, коли, де і з якою швидкістю навчатися. Усе це є складовою змішаного навчання.

З цього приводу дослідник О. Чугай зазначає, що перевагою змішаного навчання є можливість пристосування процесу навчання й оцінювання відповідно до індивідуальних особливостей кожного, а також можливість отримання позитивного навчального досвіду як у процесі індивідуальної роботи, так і під час спільного навчання у віртуальному класі, що дає відчуття успіху (Чугай, 2015).

Вивченню розвитку творчих здібностей учнів у процесі змішаного навчання присвятили свої наукові розвідки В. Дідух та А. Шульга; на думку цих дослідників, змішане навчання сприяє високому рівню самостійності та творчості (Дідух & Шульга, 2020).

На сучасному етапі питанням педагогіки партнерства під час змішаного навчання присвячено низку праць. Так, дослідник Н. Бібік у посібнику «Нова українська школа: поради для вчителя» рекомендує «як інструменти педагогіки партнерства можна використовувати цікаві й захопливі розповіді, відверту бесіду, справедливу і незалежну оцінку, заохочення творчих успіхів, особистий приклад, зустрічі з цікавими людьми, спільний пошук рішень, спільні суспільно корисні справи, благодійні акції тощо» (Бібік, 2018).

Дослідник О. Барабаш пояснює «педагогіку партнерства» як «напрямок педагогіки, який передбачає узагальнення, проєктування оптимальних умов, прийомів, методів формування та розвитку особистості школяра на гуманістичних засадах» (Барабаш, 2018).

Виклад основного матеріалу. Реалії часу вимагають від сучасного вчителя працювати не лише над самоосвітою, але й дбати про формування людини, здатної ухвалювати відповідаль-

ні рішення, реалізовувати набуті знання, бути відповідальними, креативними, здатними знайти своє місце в житті класу, громади, суспільства, тобто – компетентної особистості. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагогіка партнерства. Використання такого підходу у навчанні сприятиме формуванню творчої особистості. В урядових документах вказано, що Нова українська школа працюватиме на засадах педагогіки партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками.

Педагогіка партнерства передбачає постійне спілкування, взаємодію і співпрацю учителя, учнів і батьків, яких поєднує спільні цілі і прагнення усіх учасників освітнього процесу. Ця участь є добровільною, її учасники – рівноправні, рівновідповідальні за результат. Учитель має бути наставником і порадиником, а родина – залученою до побудови освітньої траєкторії дитини. Така співпраця стимулює спільний пошук, взаємну довіру наставника й вихованця, що породжує глибоку віру вчителя в успіх своїх учнів, а школярів – у себе.

Не можна також залишати поза увагою теорію поколінь Штрауса-Гоува, за якою сучасні учні належать до Z-покоління (Gen-Z), які засвоюють краще матеріали, що не містять багато тексту, а також націлені на швидкий результат, що не потребує багатьох зусиль, та значно краще сприймають інтернет-ресурси, аніж книжки.

Перевагою змішаного навчання є те, що вчитель уже не виступає єдиним джерелом інформації. У процесі такого навчання учні вчать самостійно працювати з різними джерелами, здобувати знання самостійно. Таке навчання сприяє розвитку ключових компетентностей, особливо таких, як самоаналіз, самооцінка, самоконтроль, планування діяльності тощо.

За своєю суттю змішане навчання є результатом поєднання моделей традиційного навчання із сучасними електронними технологіями, які дають змогу дистанційної взаємодії учасників освітнього процесу. Така методика навчання дозволяє обрати індивідуальний підхід, зважаючи на можливості та потреби кожного учня. Під час змішаного навчання в учнів з'являється можливість опрацювати самостійно матеріал у зручному місці, у зручний час і у зручному для них темпі. Не варто забувати про те, що змішане навчання потребує гнучкості вчителя, бо таке навчання має елементи непередбачуваності.

Змішане навчання передбачає розвиток пізнавальної діяльності учнів під керівництвом учителя, а також їх самостійну роботу з електронними ресурсами. Таке навчання формує творче мислення з притаманними йому оригінальністю думки, можливості отримання відповіді, що значно відрізняється від звичних швидкості і плавністю виникнення незвичайних асоціативних зв'язків; сприйнятливості до проблеми.

Варто приділяти особливу увагу практичній і творчій діяльності здобувачів освіти. Знаходити інформацію з різних джерел, опрацювати її, доповнювати, давати їй оцінку, вправлятися у застосуванні способів пізнавальної та творчої діяльності. Процес отримання інформації не є проблемою, для учня є складнішим навчитися нею оперувати. У навчальній діяльності повинні бути два взаємозбагачувальних рівноправних суб'єкти – креативний учитель і креативний учень.

Необхідно організувати діяльність так, щоб урок був не просто сухим методичним викладом навчального матеріалу, а спільною творчою працею вчителя і учнів. Головну роль у розвитку творчих здібностей учнів відіграє вчитель. Завдання педагога – керувати процесами творчого пошуку: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості школяра, розвивають його уяву, асоціативне мислення тощо. Вирішення проблемних ситуацій сприяє розвитку логічного та образного мислення.

Пошукова активність школярів є основним чинником творчості, сприяє саморозвитку і самовдосконаленню особистості. Більш продуктивними, міцними, усвідомленими стають ті знання, які учень здобуває сам.

Розвиваючи на уроках творчі здібності здобувачів освіти, доцільним є використання різних форм і методів, серед яких ключовими є такі:

- **полілог** – це обмін думками з тієї чи іншої теми, де кожен учасник має власну відмінну точку зору. Для успішності такої бесіди необхідна наявність дружньої атмосфери добро-

зичливості, ширості та рівності між її учасниками. Головним завданням учителя у цьому процесі є створення проблемної ситуації, зацікавлення учнів та, за можливості, зайняти позицію невторчання (активного спостерігача). Якщо у процесі дискусії учні не дійшли до очікуваних висновків, учитель може «підштовхнути» їх влучним питанням або у кінці полілогу висловити власну точку зору на рівні з іншими. Так формується комунікативна компетентність учнів, вони вчаться розмірковувати та критично оцінювати інформацію, чути та поважати думку інших;

- **перформанс** (від англ. performance – виконання, виступ, гра, вистава) – вид художньої творчості, який полягає у виконанні митцем певних, заздалегідь спланованих дій перед запрошеною публікою; мовленнєва дія, одна із новітніх форм висловлення думок;
- **сторітелінг** (від англ. – storytelling – «розповідь історій») – один із сучасних методів передавання інформації, який із метою впливу на емоційну, мотиваційну, когнітивну сфери слухача використовує або як традиційну усну розповідь, або як розміщену в мережі цифрову історію. Сторітелінг як методика відповідає вимогам Державного стандарту до обов'язкових результатів навчання учнів у мовно-літературній освітній галузі в частині сприйняття усного висловлення, аналізу, інтерпретації та оцінювання усної інформації, висловлення та обстоювання власних поглядів, ідей, переконань щодо певних питань, порушених у почутому повідомленні.

Така методика є інноваційною, оскільки формує комунікативну компетентність учнів. Нині потрібні методики, які забезпечуватимуть формування мовної компетентності учнів і учениць через упровадження в освітній процес методів, що ґрунтуються не лише на аудіюванні, говорінні, читанні й письмі, а й на запропонованих учням або створюваних ними самостійно засобів візуалізації (малюнків, фотографій, коміксів, відеороликів тощо).

Історичний диліжанс – заходи в ігровій формі, стилізація дороги або подорожі з обов'язковими зупинками – станціями, галявинами, островами, стежками, будиночками. Диліжанс проводиться у вигляді подорожі. Наприклад: ведучий оголошує зупинки, і пасажери починають змагатися, підіймаючи сигнальний знак і відповідаючи на запитання; тому, хто відповів правильно, видаються проїзні квитки.

На нашу думку, один із важливих аспектів навчання полягає у створенні умов для поступового переходу від дій у співпраці із здобувачами освіти – до їх самостійної діяльності. І як результат такого навчання – здобуття ними досвіду творчої праці.

Така робота розвиває навички аналізу та синтезу, вміння виділяти головне у теоретичному матеріалі. При цьому вчителю варто мотивувати і акцентувати увагу на необхідності вивчення певних наукових понять. Унаслідок цього вивільняється час для розв'язання учнями усних і письмових завдань. Така навчальна діяльність сприяє комплексному розвитку творчої особистості здобувача освіти.

Основною метою педагогіки партнерства є організація навчання на засадах дитиноцентризму. Суть дитиноцентризму полягає у пошуку індивідуального підходу до кожної дитини. Досягти цієї мети можна застосувавши різноманітні педагогічні технології. У Концепції Нової української школи зазначається, що кожна дитина є неповторною, наділеною унікальними здібностями і талантами. Учитель повинен допомогти розкрити ці таланти.

Технологія дитиноцентризму ґрунтується на відносинах між дорослим та учнями на основі доброзичливості та взаємоповаги. Сучасному учителю необхідно зміцнювати самоповагу кожного здобувача освіти, стимулювати кожну дитину до самовдосконалення (прагнення змінюватися на краще у думках та вчинках), вчити доброзичливо відстоювати власну думку, виявляти емпатію та взаємоповагу, відгукуватися на проблеми інших. Така співпраця учителя і учня є визначальною у формуванні творчої особистості.

У педагогіці партнерства надзвичайно важливою є поінформованість усіх учасників навчального процесу. Важливо приділяти належну увагу особистості і організувати навчання так, щоб зацікавити до самостійної діяльності учня.

У процесі змішаного навчання доцільним є використання гейміфікації завдань, що дозволяє учням навчатися у ігровій формі. Учителю заздалегідь формує завдання, що сприяє поглибленому вивченню теми. Застосування гейміфікації в освітньому процесі підвищує зацікавленість учнів та їх мотивацію, сприяє емоційній залученості та соціальній взаємодії між однолітками, а також сприяє розвитку творчих здібностей особистості. Це чудовий спосіб отримання зворотного зв'язку від учнів в ігровій формі, проведення рефлексії, спільного обговорення навчальних тем.

Доцільним є використання навчальних платформ *Kahoot ma Classtime*. Вони є нескладними у користуванні. В обох випадках можна проводити перевірку знань учнів через онлайн-тестування. Така форма роботи навчає швидко ухвалювати рішення, працювати в команді. Учителю відіграє роль фасилітатора, тобто скеровує діяльність учасників навчального процесу.

Загальновідомо, що для досягнення бажаного результату важливими є позитивні емоції. Такі ж емоції виникають при такому навчанні. Учні вчаться самостійно виконувати завдання і не бояться робити помилки, усвідомлюють, що все можна виправити, взаємодіють з однокласниками та допомагають один одному. Таке навчання сприяє формуванню цінностей, необхідних для успішної самореалізації компетентностей. Педагогіка партнерства формує здатність людей брати участь у діалозі, підтримувати цілісність особистості. Так відбувається становлення патріотів нашої держави.

Висновки та перспективи подальших пошуків. Сьогодні суспільству необхідно мати особистість, яка не тільки знає і вміє здійснювати якісь дії, а людину компетентну, яка поєднує «знаннєві» уміння і соціально-культурну поведінку, ініціативність, здатність працювати в групі, прогнозувати й досягати своєї мети, акме-вершини. Важливо не тільки формувати універсальні навички й компетенції, які можна реалізовувати і застосовувати впродовж усього життя для свого сталого саморозвитку. Критеріями результативності є підвищення пізнавального інтересу школярів до предмета, підвищення якості знань учнів, розвиток комунікативних навичок, розвиток емоційної й естетичної чутливості школярів, креативність мислення, комфортність навчання.

Розвиток творчих здібностей здобувачів освіти у процесі змішаного навчання забезпечує позитивний результат навчальної діяльності та активізації професійної діяльності вчителя, оновлює навчально-виховний процес. Вдало проведена робота завжди потребує значних зусиль і плідної співпраці усіх учасників навчального процесу.

Змішане навчання дає можливість поєднати різні форми і методи роботи вчителя та учнів. Вадю його є залежність від технічних засобів навчання – вони повинні бути надійними, легкими у користуванні, а також сучасними, інакше бажаного результату не буде.

Застосування гейміфікації у процесі змішаного навчання підвищує мотивацію учнів, сприяє розвитку творчих здібностей особистості. Це чудовий спосіб отримання зворотного зв'язку в ігровій формі, проведення рефлексії, спільного обговорення навчальних тем.

Педагогіка партнерства сприяє формуванню творчих здібностей особистості на засадах дитиноцентризму та творчого підходу до кожної дитини. Основним завданням педагога є розкриття й розвиток цих здібностей на основі партнерства між усіма учасниками освітнього процесу. Таке співробітництво є віддзеркаленням процесу демократизації навчання.

Реалізація ідеї дитиноцентризму передбачає побудову відносин між дорослим та учнями на основі доброзичливості, відкритості спілкування, обговорення різноманітних поглядів та думок, висловлення почуттів. Сучасному вчителю необхідно заохочувати кожну дитину до самовдосконалення, допомагати розкрити та розвинути здібності, таланти і можливості кожної дитини на основі партнерства.

Змішане навчання за своїм характером є дитиноцентричним, адже забезпечує активну участь і творчу взаємодію учасників між собою і з учителем. Такий формат сприяє якісному засвоєнню інформації, а також розвиває самостійність, здатність ухвалювати рішення, навички співпраці тощо.

У сучасному освітньому просторі розвиток творчих здібностей особистості учня є актуальним питанням сьогодення, оскільки творча особистість краще адаптується до соціальних умов. Забезпечити таку творчу самореалізацію можливо тільки на основі педагогіки партнерства. Осо-

бистість, яка здатна генерувати власні креативні ідеї, використовувати набуті знання для вирішення проблемних ситуацій швидше за інших знаходить своє місце в суспільстві.

Перспективи подальших досліджень розвитку творчих здібностей особистості у процесі змішаного навчання вбачаємо у ґрунтовному аналізі та висвітленні принципів педагогіки партнерства задля реалізації місії української національної школи, яка полягає у вихованні освічених українців, усебічно розвинених, відповідальних громадян і патріотів, здатних до розвитку та інновацій.

Використані джерела

- Барабаш, О. (2018) Педагогіка партнерства – сучасний тип взаємодії між учасниками освітнього процесу. *Учитель початкової школи*, (8), 3–7.
- Баханов, К. (2004) Інноваційні системи, технології та моделі навчання історії в школі: монографія. Запоріжжя: Просвіта.
- Бібік, Н. (2018) *Нова українська школа: порадник для вчителя*. Київ: Літера ЛТД.
- Калошин, В. Ф. (2008) *Розвиток творчості учнів: методичний посібник*. Харків: Основа.
- Ковальчук, В. А. (2022) Педагогічне партнерство як основа розвитку сучасної системи освіти та інституту сім'ї. *Теоретико-практичні засади партнерської взаємодії соціономічної та освітньої сфер: збірник наукових праць за матеріалами міжрегіонального науково-методичного онлайн-семінару (Хмельницький, 26 квітня 2022 р.)*, 89–93.
- Крамаренко, С. (2002) Інтерактивні техніки навчання як засіб розвитку творчого потенціалу учнів. *Відкритий урок*, 5–6, 7–11.
- Кухаренко, С. М., Березенська, К. Л., Бугайчук, Н. Ю., Олійник, Т. О., Олійник, О. В., Рибалко, Н. Г., Сиротенко, А. Л., Столярєвська (2016) *Теорія та практика змішаного навчання: монографія*. Харків: Міськдрук.
- Переяславська, С., Смагіна, О. (2019). Гейміфікація як сучасний напрям вітчизняної освіти. *Відкрите освітнє середовище сучасного університету*. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24>
- Пометун, О. (2004) *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник*. Київ: Видавництво А. С. К.
- Сисоєва, С. О. (2001) *Педагогічні технології у неперервній професійній освіті*, Київ: ВІПОЛ.
- Тадеуш, О. М. (2020) Освітнє партнерство у просторі вищої школи: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 33 (1), 57–69.
- Чугай, О. Ю. (2015) Змішане або гібридне навчання як трансформація традиційної освітньої моделі. *Новітні освітні технології в контексті Євроінтеграції: Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції. 14 січня 2015 р.*, Київ: ЦУЛ, 154–158.
- Шульга, А., Дідух, В. (2020) Можливості дистанційної освіти в педагогіці партнерства. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 29 (4). 256–262.

References

- Barabash, O. (2018) *Pedagogika partnerstva – suchasny`j ty`p vzayemodiyi mizh uchasny`kamy` osvitn`ogo procesu. Uchy`tel` pochatkovoyi shkoly`*, (8), 3–7. (in Ukrainian).
- Baxanov, K. (2004) *Innovacijni sy`stemy`, tehnologiyi ta modeli navchannya istoriyi v shkoli: monografiya. Zaporizhzhya: Prosvita.* (in Ukrainian).
- Bibik, N. (2018) *Nova ukrayins`ka shkola: poradny`k dlya vchy`telya*. Ky`yiv: Litera LTD. (in Ukrainian).
- Kaloshy`n, V. F. (2008) *Rozvy`tok tvorchosti uchniv: metody`chny`j posibny`k*. Xarkiv: Osnova. (in Ukrainian).
- Koval`chuk, V. A. (2022) *Pedagogichne partnerstvo yak osnova rozvy`tku suchasnoyi sy`stemy` osvity` ta insty`tutu sim`yi. Teorety`ko-prakty`chni zasady` partners`koyi vzayemodiyi socionomichnoyi ta osvitn`oyi sfer: zbirny`k naukovy`x prac` za materialamy` mizhregional`nogo naukovо-metody`chnogo onlajn-seminaru (Xmel`ny`cz`ky`j, 26 kvitnya 2022 r.)*, 89–93. (in Ukrainian).
- Kramarenko, S. (2002) *Interakty`vni texnyky` navchannya yak zasib rozvy`tku tvorchogo potencialu uchniv. Vidkry`ty`j urok*, 5–6, 7–11. (in Ukrainian).

- Kuxarenko, S. M. Berezens`ka, K. L. Bugajchuk, N. Yu. Olijny`k, T. O. Olijny`k, O. V. Ry`balko, N. G. Sy`rotenko, A. L. Stolyarevs`ka (2016) *Teoriya ta prakty`ka zmishanogo navchannya: monografiya*. Xarkiv: Mis`kdruck. (in Ukrainian).
- Pereyaslavs`ka, S., Smagina, O. (2019). *Gejmifikaciya yak suchasny`j napryam vitchy`znyanoyi osvity`*. Vidkry`te osvityne seredovy`shhe suchasnogo univerty`tetu. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s24> (in Ukrainian).
- Pometun, O. (2004) *Suchasny`j urok. Interakty`vni tehnologiyi navchannya: naukovy`metody`chny`j posibny`k*. Ky`yiv: Vy`davny`ctvto A.S.K. (in Ukrainian).
- Sy`soyeva, S. O. (2001) *Pedagogichni tehnologiyi u neperervnij profesijnij osviti*, Ky`yiv: VIPOL. (in Ukrainian).
- Tadeush, O. M. (2020) *Osvityne partnerstvo u prostori vy`shhoyi shkoly` : vitchy`znyany`j ta zarubizhny`j dosvid*. *Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka*, 33 (1), 57–69. (in Ukrainian).
- Chugaj, O. Yu. (2015) *Zmishane abo gibry`dne navchannya yak transformaciya trady`cijnoyi osvitn`oyi modeli*. *Novitni osvitni tehnologiyi v konteksti Yevrointegraciyi: Materialy` X Mizhnarodnoyi naukovy`prakty`chnoyi konferenciyi*. 14 sichnya 2015 r., Ky`yiv: CzUL, 154–158. (in Ukrainian).
- Shul`ga, A., Didux, V. (2020) *Mozhly`vosti dy`stancijnoyi osvity` v pedagogiczi partnerstva*. *Aktual`ni py`tannya gumanitarny`x nauk*, 29 (4), 256–262. (in Ukrainian).

Hanna Demianchuk, a teacher of Ukrainian language and literature at the Dobrotiv Gymnasium of the Lanchyn Village Council of the Nadvirna District of the Ivano-Frankivsk Region, a methodist teacher, a poet, a member of the literary studio “Bystryn” named after Nestor Chyr at the “Narodna Volia” newspaper. **Research interests:** organization of scientific and methodological support for teaching Ukrainian language and literature in the educational process; organization and implementation of methodological activities for the formation of key (subject) competencies in lessons; organizational and methodological support for gifted students at Olympiads, competitions; spelling competence; study and implementation of the latest educational technologies; development of creative abilities of the individual in the process of blended learning in lessons of the Ukrainian language and literature.

Nataliia Stankevych, a teacher of history and jurisprudence at the Dobrotiv Gymnasium of the Lanchyn Village Council of the Nadvirna District of the Ivano-Frankivsk Region, a methodist teacher. **Research interests:** methods of teaching history, jurisprudence; method of developing students’ critical thinking during the study of history; organization and implementation of methodological activities for the formation of key (subject) competencies and the implementation of substantive cross-cutting lines in the lessons of social disciplines; implementation of the principles of problem-based learning in history lessons; development of creative abilities of the individual in history lessons.

DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE INDIVIDUAL IN THE PROCESS OF BLENDED LEARNING BASED ON PARTNERSHIP PEDAGOGY

Abstract. The article is devoted to the problem of the development of creative abilities of the individual in the process of blended learning based on partnership pedagogy. The key forms and methods that contribute to the development of the creative abilities of the individual have been identified.

It has been found that in the modern conditions of education development, blended learning plays an important role, which makes it possible to use the convenience of distance learning and the advantages of a traditional class, where students learn to work independently with various sources, to acquire knowledge independently. The authors of the study draw attention to the fact that it is possible to ensure such creative self-realization only on the basis of partnership pedagogy, which establishes a democratic way of cooperation between the participants of the educational process.

The role of the development of individual creative abilities in the process of blended learning is considered. It has been proven that blended learning is child-centered in nature. Participants actively interact with each other and the teacher, which provides an opportunity to improve creatively. The advantage of blended learning is that the teacher is no longer the only source of information. In the pro-



cess of such training, students learn to work independently with various sources, to acquire knowledge independently. It enables better assimilation of information, develops independence, ability to make decisions, cooperation skills, etc.

It has been found that the use of gamification in the process of blended learning increases the motivation of students and promotes the development of creative abilities of the individual. This is a great way to get feedback in a playful way, conduct reflection, and discuss learning topics together.

The use of gamification in the educational process increases the interest of students and their motivation, promotes emotional involvement and social interaction between peers, and also promotes the development of creative abilities of the individual.

It is emphasized that every teacher must adhere to the principles of partnership pedagogy in his/her practical activities in order to realize the mission of the Ukrainian national school, which consists in educating Ukrainians, comprehensively developed, responsible citizens and patriots capable of development and innovation.

Keywords: creative abilities, creative personality, blended learning, educational space, partnership pedagogy, gamification, child-centeredness, progressive teacher.



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

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

✉ malykhinalex1972@gmail.com

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

Наталія Арістова –

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

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

✉ n.aristova.na@gmail.com

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



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

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

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

УДК 373.004:853

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-52-58>

ЗАСТОСУВАННЯ ОНЛАЙН-ДОШКИ MIRO В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ

Анотація: У статті розглядаються питання реалізації змішаного формату навчання в закладах загальної середньої освіти з використанням електронних засобів навчання загалом та застосуванням онлайн-дошки Miro зокрема. Змішаний формат передбачає елементи електронного навчання (електронних інформаційних та освітніх ресурсів, інформаційних і телекомунікацій-

них технологій) за умови збереження загальних принципів традиційного освітнього процесу. Водночас поєднання технологій може здійснюватися як на рівні окремої теми, дисципліни, так і на рівні освітньої програми в цілому.

Значну увагу приділено розгляду дидактичного потенціалу онлайн-дошки Міро як робочого простору з низкою навчальних функцій. Проаналізовано переваги використання онлайн-дошки Міро задля забезпечення ефективності змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти та досліджено можливості її використання для розвитку взаємодії учнів під час виконання групових завдань.

Зроблено висновок, що онлайн-дошка Міро сприяє розвитку творчих здібностей учнів у межах упровадження проблемно-орієнтованого та проєктного навчання. Спільні види роботи та інтерактивна взаємодія учнів в умовах дистанційного навчання зумовлюють продуктивність засвоєння знань, розвиток різноманітних видів мислення та стимулюють пізнавальну активність. Сервіси віртуальної дошки є ефективним інструментом для організації освітнього процесу як у синхронному, так і в асинхронному форматах навчання. Онлайн-дошка Міро є засобом забезпечення ефективності й результативності змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти, який уможливорює продуктивну організацію активної взаємодії учнів і вчителів в освітньому процесі, результати якої зберігаються у хмарному середовищі й можуть бути доступними в зручний час за відповідним покликанням. Онлайн-дошка Міро дає змогу покращити інтерактивну взаємодію між учнями, забезпечити зворотний зв'язок, заохотити їх до творчої співпраці, сприяє розвитку проєктної діяльності учнів, умінь планувати й аналізувати свою діяльність. Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в урізноманітненні форм організації змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти засобами інформаційних технологій.

Ключові слова: змішане навчання; дистанційне навчання; заклади загальної середньої освіти; онлайн-дошка Міро.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Активна цифровізація суспільства та викликані пандемією COVID-19 і воєнним станом вимоги часу спричинили значні зміни в організації освітнього процесу і застосуванні, активізації цифрових технологій. Упровадилися новації, які забезпечують надання якісних освітніх послуг, спрямованих на зміну підходів до навчання та змісту освіти. У зв'язку з цим велика увага приділяється індивідуалізації освітніх потреб учнів, яку під час значної наповнюваності шкільних класів достатньо складно здійснювати. Упровадження змішаної форми навчання в закладах загальної середньої освіти надає нові можливості для якісного розвитку освіти. Змішана форма навчання є більш ефективною, доступною, передбачає реалізацію індивідуального підходу як загальнодидактичного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми засвідчує збільшення уваги як українських, так і зарубіжних науковців до проблеми застосування змішаної форми навчання в закладах загальної середньої освіти, вивчення різнобічних аспектів, пов'язаних із їх використанням в умовах дистанційного та змішаного навчання тощо (С. Алексеева, І. Андрощук, Н. Арістова, В. Биков, К. Бугайчук, Т. Гурова, Л. Данькевич, В. Кухаренко, А. Кушнір, О. Кузьменко, В. Кухаренко, Ю. Лісова, О. Локшина, В. Луговий, О. Майборода, О. Малихін, Н. Морзе, А. Найдюнова, С. Ніколаєва, К. Новік, В. Олійник, Р. Попов, О. Топузов, та інші). Проте маємо зазначити, що незважаючи на наявність значної кількості публікацій, вважаємо за необхідне продовжувати дослідження цього питання, оскільки об'єктивно постійно виникають ті чи ті інші проблеми застосування змішаного навчання загальною та його імплементації у закладах загальної середньої освіти зокрема, які потребують як теоретичного висвітлення, так і пошуку шляхів практичного їх розв'язання. Своєю чергою, метою нашої наукової розвідки вбачаємо комплексний аналіз можливостей, переваг і перспектив застосування онлайн-дошки Міро в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти під час реалізації змішаного навчання.

Мета статті полягає у вивченні функційних можливостей онлайн-дошки Міго як засобу реалізації змішаного навчання в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах на всіх щаблях освіти традиційна очна форма організації освітнього процесу поєднується з дистанційною. Поєднання очної та дистанційної освіти (що передбачає взаємодію в традиційному очному й у віртуальному навчальних (освітніх) середовищах) призвело до розмежування на змішану, гібридну та гібридно-гнучку форми організації освітнього процесу. Найбільш поширеною серед перелічених є змішана форма організації освітнього процесу, яка передбачає систематичне чергування дистанційного й очного навчання (певний період часу учні працюють у віртуальному середовищі, а потім використовують очне освітнє середовище) (Малихін О., Рогова В., 2022).

У роботах сучасних науковців (А. Назаренко, Н. Гусарової, М. Орлової, Л. Калініної, В. Allen, В. Bernatek, С. Bonk та інших) «змішане навчання» (blended learning) дефініціюється як нова форма організації освітнього процесу, яка уможлиблює поєднання традиційних форм навчання з інноваційними. Під змішаним навчанням розуміють застосування інформаційно-освітніх ресурсів в очному навчанні із залученням елементів електронного навчання, що уможлиблює поєднання сильних сторін очної форми навчання з перевагами дистанційних технологій навчання (Majumdar A., 2022).

Найбільш загальноприйнятим і простим для сприйняття є трактування змішаного навчання (blended learning) як підходу до навчання, який об'єднує традиційне очне навчання (face-to-face) та віртуальне онлайн-навчання. В ідеальних умовах кожен із видів навчання (очне та онлайн) мають взаємодоповнювати одне одного через застосування їхніх особливостей, переваг, можливостей, які вони надають. Разом із поняттям «змішане навчання» (blended learning) використовуються такі терміни, як «змішана освіта» (blended education), «електронне навчання» (e-Learning), «дистанційне навчання» (remote learning) або «навчання на відстані», «гібридне навчання» (hybrid learning), «перевернутий клас» (flipped classroom). Усі зазначені вище види навчання передбачають урахування місця або відстані, а також застосування інформаційних технологій навчання. Змішане навчання поєднує очне навчання в класі та онлайн. Ця модель організації навчання продовжує ширитися закладами освіти завдяки вдосконаленню як освітніх програм, так і цифрових технологій (Малихін, Арістова, Рогова, 2022).

Відповідно до визначень більшості науковців, реалізація змішаного навчання передбачає застосування всіх можливостей класичного навчання та новітніх освітніх технологій, що створює умови для вирішення однієї з проблем традиційного навчання, а саме – обмеженість можливостей для реалізації та розвитку здібностей кожного учня.

Змішане навчання – це інтеграція онлайн- та офлайн-навчання, яка створює навчальний досвід учня та цілісний логічний навчальний курс. За умови провадження змішаного навчання теоретичний матеріал, який учень опановує онлайн (самостійно прочитані текстові матеріали, переглянуті демонстраційні відеоматеріали, перегляд відеозаписів пояснень учителя), знаходить своє застосування на очних заняттях.

Під час провадження змішаного навчання учень удома переглядає відео та опрацьовує теоретичний навчальний матеріал, на очних уроках відбувається його розгляд та практичне виконання завдань. Традиційно змішане навчання здійснюється у три кроки: самостійне опрацювання навчального матеріалу, очне інтерактивне заняття, продовження інтерактивного навчання та допомога вчителя на робочому місці (Малихін та ін., 2017, с. 50).

Причиною застосування змішаної форми організації навчання в сучасній педагогіці є відповідність цієї форми організації освітнього процесу освітнім трендам сьогодення (Арістова, 2021). Поєднання компетентнісного, діяльнісного й особистісно зорієнтованого підходів може ефективно впроваджуватися в моделях змішаного навчання (ротаційна, гнучка, самостійного змішування, збагаченого віртуального навчання). Найбільш поширеними прикладами практичної імплементації змішаного навчання є «перевернуті класи»; віртуальна взаємодія з наступним оволодінням навчальним матеріалом на очних уроках; онлайн-навчання, доповнене практичними

заняттями в класі. Головною перевагою реалізації цієї форми організації освітнього процесу є перспектива поєднання «сильних сторін» очного та дистанційного навчання, що максимально позитивно впливає на мінімізацію освітніх втрат учнів у сучасних умовах діяльності системи освіти України (Малихін, Рогова, 2022).

Змішане навчання передбачає застосування елементів електронного навчання (електронних інформаційних та освітніх ресурсів, інформаційних і телекомунікаційних технологій) за умови збереження загальних принципів традиційного навчального (освітнього) процесу. Водночас поєднання технологій може здійснюватися як на рівні окремої теми, дисципліни, так і на рівні освітньої програми в цілому (Bonk, Graham, Cross, & Moore, 2006).

Особливістю змішаної форми навчання є поєднання денної та дистанційної форм навчання. В. Кухаренко виокремлює такі особливості організації змішаного навчання:

- подача навчальних матеріалів в електронному вигляді;
- можливість здавати виконані завдання в електронному вигляді;
- постійне оцінювання виконаної роботи з коментарями вчителя;
- можливості для групової роботи учнів;
- очне навчання ґрунтується на принципах інтерактивності (Кухаренко, 2015).

Змішане навчання забезпечує поєднання традиційних методик викладання з новітніми засобами інформаційних технологій, які уможливають продовження навчання в будь-якому зручному для учнів місці. Реалізація змішаного навчання передбачає не просто викладання матеріалів в електронному вигляді, а обов'язковий зворотний зв'язок учнів з учителем в очній або в електронній формі (Бугайчук, 2016).

Змішане навчання розглядаємо як форму організації освітнього процесу, яка поєднує наявний досвід організації освітнього процесу в традиційному форматі та застосування здобутків сучасної педагогічної науки щодо провадження освітнього процесу в дистанційній формі, яке націлене на підтримання відповідного рівня забезпечення освітніми послугами здобувачів освіти (Малихін, Арістова, Рогова, 2022).

Ефективність змішаного навчання залежить від багатьох організаційно-методичних, програмних і технічних інструментів, якими послуговується вчитель (засоби навчання, необхідні для розроблення й використання ресурсів; інформаційно-комунікаційне забезпечення з високою пропускну здатністю сервісів; загальне та спеціальне програмне забезпечення, засноване на програмних продуктах із ресурсів навчального (освітнього) контенту тощо) (Положення про дистанційне навчання, 2013). Одним із ефективних мультимедійних ресурсів організованого дистанційного навчання в закладах загальної середньої освіти виступає онлайн-дошка Migo, яка застосовується для спільного навчання, дає змогу вчителям та учням працювати з візуальним навчальним (освітнім) контентом, ефективно налагоджувати комунікацію.

Онлайн-дошка як засіб навчання виконує не тільки функцію наочної демонстрації навчальних (освітніх) матеріалів, але й виступає ефективним інструментом спільної роботи з джерелами інформації у вигляді текстових і мультимедійних об'єктів.

Онлайн-дошка Migo є переважно безкоштовним (деякі функції доступні лише за додаткову оплату) цифровим засобом спільної взаємодії користувачів у режимі реального часу. Водночас вона надає змогу застосовувати інші інструменти для онлайн-навчання (такі, як ZOOM та Google сервіси тощо). На робоче поле дошки можна завантажувати файли та документи, покликання на сайти, аудіо та відеоматеріали, на ній можна малювати, робити нотатки, створювати mind-maps, обмінюватися повідомленнями, відслідковувати прогрес учнів. Для роботи з онлайн-дошкою Migo можна використовувати готові шаблони з бібліотеки або створювати їх самостійно.

Груповою роботою на робочому полі онлайн-дошки Migo здійснюється з застосуванням текстового, голосового або відеочату, а також завдяки можливостям спільного редагування та перегляду дошки в режимі реального часу. За умови наявності великої кількості учасників є можливість увімкнути функцію відстеження курсору, що дає змогу вчителю й учням бачити дії один одного.

Переваги застосування онлайн-дошки Міго на заняттях у закладах загальної середньої освіти: можливість використання багатьох медіафайлів (зображень, аудіо-, відеоматеріалів, текстових файлів і документів); підкреслення важливих аспектів різнокольоровими маркерами, стікерами, геометричними фігурами, стрілочками та зв'язками; робота з онлайн-дошкою як у режимі реального часу, так й асинхронно; змога залишати коментарі; спільна групова робота над проектами; можливість спільного редагування в режимі реального часу; текстовий, голосовий та відео-чати; демонстрація екрану; налаштування повідомлень для відстеження змін на робочому полі дошки; налаштування розділу оновлень на робочому полі дошки під час кожного нового відвідування; можливість завантаження робочого поля дошок із результатами групової роботи у форматі зображень або PDF-файлів; можливість розміщення покликань на онлайн-дошку на сайтах, у соціальних мережах; наявність візуальної бібліотеки шаблонів для проведення опитувань; можливість додавати таблиці та діаграми, бізнес-шаблони, організації та проведення мозкових штурмів тощо (Кузьменко, Лісова, Новік, 2022).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, онлайн-дошка Міго є засобом забезпечення змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти, який уможливує ефективну організацію активної взаємодії учнів і вчителів в освітньому процесі, результати якої зберігаються в хмарному середовищі й можуть бути доступними у зручний час за відповідним покликанням. Онлайн-дошка Міго дає змогу покращити інтерактивну взаємодію між учнями й зворотний зв'язок, захопити їх до творчої співпраці, сприяє розвитку проектної діяльності учнів, умінь планувати й аналізувати свою діяльність.

Перспективу подальших наукових досліджень убачаємо в урізноманітненні змішаного навчання в закладах загальної середньої освіти засобами інформаційних технологій.

Використані джерела

- Арістова, Н. О. (2021). Дидактичні засади індивідуалізації навчання в умовах змішаної форми організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти: методологія дослідження. *Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки за 2021 рік*. Київ: Педагогічна думка, 31–33.
- Бугайчук, К. Л. (2016). Змішане навчання: теоретичний аналіз та стратегія впровадження в освітній процес вищих навчальних закладів. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 54(4), 1–18.
- Кузьменко, О., Лісова, Ю., & Новік К. (2022). Використання освітнього потенціалу онлайн-дошок в аспекті розвитку діалогічного мовлення учнів. *Актуальні питання гуманітарних наук*, 49(1), 270–279.
- Кухаренко, В. М. (2015). Системний підхід до змішаного навчання. *Інформаційні технології в освіті*, 24, 53–67.
- Малихін, О. В. (2010). Інформаційно-навчальне середовище як засіб ефективної організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*, 3, 33–38.
- Малихін, О. В., Ковальчук, В. І., Арістова, Н. О., Попов, Р. А., & Гриценко, І. С. (2017). *Стратегії інтенсифікації вищої гуманітарної освіти в Україні та країнах ЄС: монографія*. Київ: НУБіП України.
- Малихін, О., & Рогова, В. (2023). Сучасний підручник і його роль в умовах змішаного навчання. *Проблеми сучасного підручника*, 29, 117–124. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124>.
- 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>
- Про затвердження Положення про дистанційне навчання (2013). *Офіційний вебпортал парламенту України*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text>
- Топузов, О. М., Малихін, О. В., & Опалюк, Т. Л. (2018). *Педагогічна майстерність: розвиток професійно-педагогічної адаптивності та соціальної рефлексії майбутнього вчителя*. Київ: Педагогічна думка.
- Bonk, C. J., Graham, C. R., Cross, J., & Moore, M. G. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer.

Majumdar, A. Blended Learning: Different combinations that work. (б.д.). *Corporate Learning Management System and Custom eLearning Solutions* | G-Cube. <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/>

References

- Aristova, N. O. (2021). Dydaktychni zasady individualizatsiyi navchannya v umovakh zmishanoyi formy organizatsiyi osvitnoho procesu v zakladakh zagalnoyi serednoyi osvity: metodologiya doslidzhenya. Anotovani rezultaty naukovo-doslidnoyi roboty Instytutu pedagogiky za 2021 rik. Kyiv: Pedagogichna dumka, C. 31–33. (in Ukrainian).
- Buhaichuk, K. L. (2016). *Zmishane navchannia: teoretychni analiz ta stratehiia vprovadzhenia v osvitnii protses vyshchykh navchalnykh zakladiv*. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia, 54(4), 1–18. (in Ukrainian).
- Kuzmenko, O., Lisova, Yu., & Novik, K. (2022). Vykorystannia osvitnoho potentsialu online-doshkov aspekti rozvytku dialohichnoho movlennia uchniv. Aktualni pytannia humanitarnykh nauk, 49(1), 270–279. (in Ukrainian).
- Kukhareno, V. M. (2015). Systemnyi pidkhd do zmishanoho navchannia. *Informatsiini tekhnologii v osviti*, (24), 53–67. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V. (2010). Informatsiino-navchalne seredovyshe yak zasib efektyvnoi orhanizatsii samostiinoi navchalnoi diialnosti studentiv vyshchykh pedahohichnykh navchalnykh zakladiv. *Naukovi zapysky Ternopilskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Seriya: Pedahohika*, 3, 33–38. (in Ukrainian).
- Malykhin, O. V., Kovalchuk, V. I., Aristova, N. O., Popov, R. A., & Hrytsenko, I. S. (2017). *Stratehii intensyfikatsii vyshchoi humanitarnoi osvity v Ukraini ta krainakh YeS: monohrafiia*. Kyiv: NUBiP Ukrainy. (in Ukrainian).
- Malykhin, O., & Rohova, V. (2023). Suchasnyi pidruchnyk i yoho rol v umovakh zmishanoho navchannia. *Problemy suchasnoho pidruchnyka*, 29, 117–124. <https://doi.org/10.32405/2411-1309-2022-29-117-124> (in Ukrainian).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Rohova, V. (2022). Minimizatsiia osvitnykh vtrat uchniv zakladiv zahalnoi serednoi osvity v umovakh voiennoho stanu: Zmishane navchannia. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 3, 68–75. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76> (in Ukrainian).
- Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia (2013). *Ofitsiinyi vebportal parlamentu Ukrainy*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13#Text> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. M., Malykhin, O. V., & Opaliuk, T. L. (2018). *Pedahohichna maisternist: rozvytok profesiino-pedahohichnoi adaptyvnosti ta sotsialnoi refleksii maibutnoho vchytelia*. Kyiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Bonk, C. J., Graham, C. R., Cross, J., & Moore, M. G. (2006). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*. Pfeiffer. (in English).
- Majumdar, A. Blended Learning: Different combinations that work. (б.д.). *Corporate Learning Management System and Custom eLearning Solutions* G-Cube. <http://www.gc-solutions.net/blog/blended-learning-different-combinations-that-work/> (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.*

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

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

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

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

IMPLEMENTING MIRO ONLINE BOARD IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS AMID BLENDED LEARNING

Abstract. The article examines the implementation of blended learning in general secondary education institutions with electronic means of education in general and the use of the Miro online board in particular. The application of blended learning involves the use of elements of electronic learning (electronic information and educational resources, information and telecommunication technologies) while preserving the general principles of traditional educational process. At the same time, the combination of technologies can occur at the level of a separate topic, discipline, or at the level of the educational program as a whole.

Considerable attention is paid to the substantiation of the didactic potential of the Miro online board as a workspace with a number of educational functions. The advantages of using the Miro online board for providing blended learning in general secondary education institutions were analyzed and the possibilities of its usage for developing student-student interactions during group tasks were investigated.

It was concluded that the Miro online board contributes to the development of students' creative abilities while implementing problem-oriented and project-based learning. Joint types of work and interactive cooperation between students amid distance learning determine the effectiveness of knowledge acquisition, the development of various types of thinking and stimulate students' cognitive activity. Virtual whiteboard services are an effective tool for organizing educational process in both synchronous and asynchronous learning formats. The Miro online board is regarded as a means of providing blended learning in general secondary education institutions which enables the effective organization of students-teacher's interactive cooperation, the storage of gained results in the cloud environment which can be accessed at a convenient time via the appropriate link. The Miro online board enables to improve interactive cooperation between students, to provide feedback and to engage them in creative cooperation. Moreover, it promotes the development of students' project-based activities and their ability to plan and analyze these activities. We see the prospect of further scientific research in the diversification of blended learning in general secondary education institutions by means of implementing information technologies.

Keywords: *blended learning; distance learning; general secondary education institutions; Miro online board.*



Світлана Алексеєва – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу дидактики Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: дидактика, дистанційне та змішане навчання.

✉ sv-05@ukr.net

🆔 <https://orcid.org/0000-0002-8132-0465>

УДК 37.013.75/09

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-59-65>

ОСОБЛИВОСТІ ОСВІТЬОГО ПРОЦЕСУ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ ТА ПОВОЄННОГО ВІДНОВЛЕННЯ: СУЧАСНІ ОНЛАЙН-РЕСУРСИ

Анотація. В умовах воєнного стану в Україні актуалізуються питання організації освітнього процесу та забезпечення гарантій здобуття загальної середньої освіти. Правовою підставою розв'язання поставлених завдань є Закон України «Про повну загальну середню освіту», що регламентує можливість активного використання змішаних форм навчання та технологій дистанційного навчання у період воєнного стану та повоєнного відновлення. У статті проаналізовано сучасні онлайн-ресурси для навчання учнів середньої та старшої школи за матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. Констатовано, що активно працює платформа для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн», яка містить уроки з основних предметів. Використання платформи також надає доступ до навчального контенту українською мовою для учнів та вчителів, які проживають на тимчасово окупованих територіях України та перебувають за кордоном, але хочуть навчатися за українською державною програмою.

Здійснено огляд навчального онлайн-контенту, доступного для учнів, що розроблено й розміщено на різних освітніх платформах, контент уможливіє відслідковування навчальних результатів здобувачів освіти та системний моніторинг освітнього процесу. Узагальнено методичні рекомендації застосування сучасних освітніх технологій, що необхідні для вчителів. Висвітлено можливості організації освітнього процесу в умовах воєнного стану завдяки розгалуженій системі дистанційних шкіл в Україні. Запропоновано онлайн-сервіси, які дають змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування, що значно підвищує якість навчання у період воєнного стану та повоєнного відновлення.

Особливістю організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є необхідність психологічної підтримки. У статті висвітлений онлайн-сервіс для надання психологічної допомоги дітям, їх підтримки, підтримки батьків та вчителів.

Ключові слова: змішане навчання, освітні платформи, освітні технології, онлайн-сервіси, дистанційне навчання, педагогічна підтримка, психологічна допомога.

Постановка проблеми. В умовах воєнного стану актуалізується проблема застосування відповідних методологічних підходів, моделей, технологій, форм, методів організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти, які б сприяли мінімізації освітніх втрат учнів як центральних суб'єктів здобуття освіти. Правовою підставою розв'язання поставлених завдань є наказ Міністерства освіти і науки України від 28.03.2022 № 274 «Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні», де відповідно до частини третьої статті 57 Закону України «Про освіту», Указу Президента України від 24 лютого 2022 року № 64/2022 «Про введення воєнного стану в Україні», затвердженого Законом України від 24 лютого 2022 року № 2102-IX, Указу Президента України від 14 березня 2022 року № 133/2022 «Про продовження строку дії воєнного стану в Україні», затвердженого Законом України від 15 березня 2022 року № 2119-IX, вказано на необхідність забезпечити державні гарантії для здобувачів загальної середньої освіти. Зокрема, органам управління у сфері освіти місцевих органів виконавчої влади, органів місцевого самоврядування, у підпорядкуванні яких перебувають заклади загальної середньої освіти забезпечити та організувати освітній процес з використанням «змішаних форм навчання» та технологій дистанційного навчання у період воєнного стану та повоєнного відновлення, посилаючись на статтю 10 Закону України «Про повну загальну середню освіту», де форми організації освітнього процесу визначаються педагогічною радою закладу освіти у межах часу, передбаченого освітньою програмою, відповідно до обсягу навчального навантаження, встановленого відповідним навчальним планом, та з урахуванням особливостей регіону, а також частиною четвертою статті 38 Закону, де встановлено, що організація освітнього процесу та діяльності закладу загальної середньої освіти належать до повноважень його керівника. Особливу увагу приділено організації освітнього процесу для здобувачів загальної середньої освіти, які вимушені були змінити місце навчання та/або проживання (перебування) і проживають (перебувають) в Україні чи за її межами. Зазначається про необхідність забезпечення здобуття загальної середньої освіти за будь-якою формою, що може забезпечити заклад освіти та є найбільш безпечною для здобувачів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану активно досліджується сучасними науковцями Інституту педагогіки НАПН України. Зокрема, мінімізація освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану (Малихін, Арістова & Рогова, 2022); проблема загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та її відбудови, а також завдання сучасного підручника щодо навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу (Топузов & Засєкіна, 2022); підтримка ЄС інтеграції українських дітей і молоді в системі освіти держав-членів в умовах війни РФ проти України (Локшина, Глушко, Джурило, Кравченко, Максименко, Нікольська, Шпарик, 2022); організаційно-педагогічне та програмно-технічне забезпечення освітнього процесу в умовах непередбачуваних глобальних впливів (Алексєєва, June 26– 28, 2022; Malukhin, Aristova, Aliksieieva, 2022).

Мета дослідження полягає в аналізі сучасних онлайн-ресурсів, що використовуються для організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти в умовах воєнного стану та повоєнного відновлення.

Виклад основного матеріалу. У «Плані Відновлення України» (2022), що спрямований на прискорення стійкого економічного зростання, визначено перелік Національних програм для досягнення ключових результатів. Проекти нацпрограми «Розвиток системи освіти» передбачає створення Державної дистанційної школи у форматі Uber «SUN. School for the Ukrainian Nation». Сьогодні вже варто зазначити про платформу для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн», що запущено Міністерством освіти і науки України спільно з Українським інститутом розвитку освіти та Міністерством цифрової трансформації України. Метою цього проєкту є забезпечення рівного доступу до якісної шкільної освіти учнів 5–11-х класів. Платформа для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн» (E-SCHOOL.net.ua) – це сучасний онлайн-ресурс для навчання учнів середньої та старшої школи з матеріалами, що

пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. Навчальний контент платформи містить уроки з 18 основних предметів: українська література, українська мова, біологія, біологія та екологія, географія, всесвітня історія, історія України, математика, алгебра, алгебра і початки аналізу, геометрія, мистецтво, основи правознавства, природознавство, фізика, хімія, англійська мова та зарубіжна література. На платформі розміщено відеопояснення навчального матеріалу для різних класів, конспекти, тести для учнів, за такого підходу уможливується моніторинг освітнього процесу та відслідковування навчальних результатів. Для вчителів містяться необхідні методичні рекомендації та приклади застосування сучасних освітніх технологій. Платформа надає доступ до навчального контенту українською мовою для дітей та вчителів, які проживають на тимчасово окупованих територіях України та перебувають за кордоном, але хочуть навчатися за українською державною програмою. Всеукраїнську школу онлайн підтримали також три мобільні оператори – Київстар, Vodafone та Lifecell. Вони забезпечать безлімітний нетарифікований доступ до сайту платформи та її мобільного застосунку для всіх абонентів.

Доступний навчальний контент розроблено й розміщено на сайті «Нова школа» (<https://video.novashkola.ua>). Матеріал структурований за класами та предметами, на сайті легко зорієнтуватися за навчальними предметами.

У рамках реалізації Всеукраїнського проекту «Розумники» (Smart Kids) для всіх шкіл України відкрито безкоштовний доступ до 50 електронних освітніх ресурсів для 1–4 класів з української мови та математики (<http://edugames.rozumniki.ua/subscribe/>). Популярні також безкоштовні авторські відеоуроки з математики для 4–11 класів на youtube-каналі «Топ Школа» (<https://www.youtube.com/channel/UCugp2JHik6cdFxs1GbEOGg>). Особливу увагу необхідно звернути на доступні курси з підготовки до ЗНО з української мови та літератури, історії України, математики та з англійської мови на сайті Prometheus (<https://prometheus.org.ua/zno/>). Відеоуроки для підготовки до ЗНО розміщено на сайті на Osvita-omr (<https://buki.com.ua/videos/matematyka/>). З метою якісної підготовки випускників на телеканалі «Київ» також розміщені відеоуроки для учнів 11-х класів (Youtube-канал: <https://www.youtube.com/user/kiyvchannel/featured>).

Зауважимо, що до онлайн-навчання доступні сервіси з відеоуроків для дошкільнят, зокрема, <https://osvita-omr.gov.ua/https-osvita-omr-gov-ua-diialnist-napriamky-roboty-ikt-dystantsiina-osvita-doshkilni-zanyattya/> та <https://learning.ua/matematyka/doshkilniata/>; <https://www.youtube.com/user/reverslink/playlists>.

Позитивно зарекомендувала платформа Classtime (<https://www.classtime.com/uk>), що активно використовується вчителями для викладання та спілкування з учнями. Classtime – це гнучка онлайн-платформа, яка допомагає вчителю проводити онлайн-оцінювання знань і миттєво оцінити прогрес класу і кожного учня індивідуально. Classtime забезпечує великий вибір типів питань, гнучкі налаштування кожного окремого тесту, можливості експорту та гейміфікації. На платформі є можливість детальної звітності та експорту результатів у Excel, PDF, індивідуальні звіти учнів й аналітику у цілому по школі. За відгуками вчителів, Classtime дає змогу учням не чекати результат, а практично миттєво показує його. Також є можливість переосмислити помилки, провести роботу над ними. На Classtime переважно використовують два види тестів: навчальні, в яких учні мають можливість виконувати декілька спроб під час самостійного опрацювання матеріалу теми, та перевірочні, де учні отримують завдання індивідуально, зазвичай на декілька варіантів. Також використовують Командні ігри, особливо «Види, що зникають».

Необхідно зазначити про організацію дистанційного навчання за допомогою Google класу: <https://www.youtube.com/watch?v=-Qw970G0aYs&t=6153s>. Доступна як веб-версія, так і версія для мобільних пристроїв. Завантажити можна за посиланням: <https://play.google.com/store/apps/details> або <https://apps.apple.com/ru/app/google-classroom/id924620788>.

Kahoot – це онлайн-сервіс, який дає змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування (<https://kahoot.com/>). Оволодіти особливостями роботи з Kahoot дуже легко і в цьому на допомогу придуть короткі навчальні відео: <https://kahoot.com/how-to-play-kahoot>.

Учителі активно використовують комунікаційну платформу Zoom, що дає змогу організувати відеоконференції та проведення онлайн-уроків. Поради з використання Zoom для освітнього процесу містяться на сайті <https://youtu.be/wH331ndzur>.

Універсальна онлайн-дошка Padlet з інтуїтивним інтерфейсом, яку легко опанувати та просто застосовувати в навчальному процесі, може бути використана для проєктної роботи, індивідуальних завдань чи як інструмент збору інформації від усіх учасників освітнього процесу (<https://padlet.com/>). Налаштувати дошку padlet можливо за інтерфейсом: <https://youtu.be/jrDSHzooCu8>. Простим конструктором різноманітних типів інтерактивних завдань із великою базою вже готових шаблонів є Learningapps (<https://learningapps.org/>).

Платформа сучасної освіти «ThinkGlobal Online» пропонує доєднатися до живих уроків й навчальних матеріалів та проводить додаткові заняття (<http://thinkglobal.xyz/>). Щоденні онлайн-зустрічі з дітьми від 6 років розпочала освітня платформа «OkStudy» (<https://t.me/OkStudy137>). Дітям пропонуються безоплатні танці, ігри, англійська, перегляд фільмів тощо.

Комп'ютерна Академія «ШАГ» організувала безкоштовну серію онлайн майстер-класів і тематичних зустрічей (безпека в інтернеті, створення та перші кроки для заробітку на NFT, розробка ігор за допомогою Construct) для дітей 7–14 років (<https://od.itstep.org/>). Для самонавчання Центр дистанційної освіти «Джерело» надає вільний доступ до повного пакету «Слухач» (1–11 класи) (<https://cdo.org.ua/reg/>).

Аналіз інформаційно-освітніх сайтів свідчить, що допомагає вчителям професійно зростати та підвищувати педагогічну майстерність Національна освітня платформа «Всеосвіта» (<https://vseosvita.ua/>). Там розміщено контент для учнів, інструменти педагога, інформаційний матеріал з підвищення кваліфікації вчителів. На платформі є можливість додавати аудіо, відео, картинки в завдання; відкрита Бібліотека з питаннями; доступні функції інтеграції з Google Classroom; об'єднання учнів у класи; створення персональних кабінетів для учнів і батьків.

Доступ до організації освітнього процесу в умовах воєнного стану можливий завдяки розгалуженій системі дистанційних шкіл в Україні. Зокрема, дистанційна школа «Jamm School» (<https://jamm.school.com.ua/pro-shkolu/yak-praczuu%d1%94-jamm-school/>) організовує навчання для учнів 5–11 класів. Дистанційна школа «Атмосферна школа» також надає безкоштовний доступ до пакету «Слухач» із готовими навчальними матеріалами, які можуть використовувати й учителі (<https://www.atschool.com.ua/>). Ця школа пропонує пакет «Учень» 5–11 класи; онлайн-заняття за розкладом із учителем пакет «Учень» 5–11 класи; пропозицію для українців за кордоном «3 Україною в серці», що передбачає офіційне перезарахування оцінок закордонної школи; матеріали з усіх предметів українською мовою; дистанційне навчання в українській школі в зручний день та час; свідоцтво про освіту державного зразка 1–11 класи (<https://www.atschool.com.ua/dlya-uchniv-zakordonom/>). До освітньої програми цієї школи входить онлайн курси для школярів 12–18 років «Професії майбутнього», що дає можливість познайомитися з найбільш актуальними професіями, визначитися з майбутньою професією, «прокачати» soft та hard skills навички. Ця дистанційна школа пропонує «Навчайтеся на екстернатній формі», що передбачає платформу нового покоління навчання у власному темпі з мінімальною кількістю оцінювань [1].

Дистанційна школа «Оптіма», яка відкрила безоплатний доступ до річних матеріалів для 1–11 класів (<https://optima.school/free-education>). Школа «Оптіма» відкрила демодоступ до освітніх матеріалів до кінця 2021–2022 навчального року. Учні зможуть отримати доступ до навчальної платформи («Екстерн із доступом до навчального матеріалу»), отримувати оцінки за виконані завдання, слухати вебінари та оцінити переваги дистанційної освіти, яка враховує рівень їхньої підготовки.

До системи дистанційних шкіл в Україні приєдналися: дистанційна школа «DAR», що відкрила навчальну платформу для учнів 7–11 класів (<https://www.dar.school/>); Академія сучасної освіти «А+», створила онлайн-проєкт для всіх дітей України, які можуть доєднатися до занять у Zoom (<https://aplus.ua/>); дистанційна школа «Liko Education Online», з безкоштовним доступом до навчання на власній платформі «Liko Education Online»; «Alterra School» пропонує екстернат-

платформу (<http://alterraschool.space/>); науковий ліцей Кліма Чурюмова (<https://cigs.com.ua/>) з програмами науково-популярних лекцій, авторських курсів від вчених, митців, інтерактивами неформальної освіти.

Особливістю організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є необхідність психологічної підтримки. Сьогодні всі учасники освітнього процесу більш, ніж будь-коли раніше, потребують психологічної підтримки і допомоги. Центр психічного здоров'я і психосоціального супроводу НаУКМА у співпраці з психологічною службою і при підтримці Представництва ЮНІСЕФ в Україні розробили програму корекційного розвитку «Безпечний простір» для практичних психологів і соціальних педагогів, які працюють з дітьми дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку, щодо створення безпечного середовища та формування життєстійкості. Метою зазначеної програми є підвищення стійкості до переживання наслідків стресу дошкільнятами і школярами після психотравматичних подій. Суттєвою перевагою програми є корисність її застосування навіть через рік після травматичної події. Три основні складові програми спрямовані на дітей, батьків і педагогів. Пропонована програма розміщена на сайті https://drive.google.com/file/d/1_HGVS3nkX4Aorg_QdILe1xXeiywJ-Mjt/view.

Для надання допомоги дітям та їх підтримки розроблено програму «Діти та війна. Навчання технік зцілення» (http://ipz.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/dity_fin_ispp-1.pdf). Програма та посібник до неї розроблено Фондацією «Діти та війна» (Берген, Норвегія). Програма була впроваджена в країнах, де відбувалися воєнні дії: Боснія, Косово, Китай, Іран, Сирія, Руанда, Непал, і показала свою ефективність. Матеріали програми будуть корисними для освітян, психологів, психотерапевтів, консультантів, соціальних працівників та соціальних педагогів, інших фахівців, які займаються питанням захисту дітей та які пройшли попередню підготовку. Програму схвалено для використання у закладах освіти ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» (протокол № 2 від 29.06.2016) і розміщено на сайті (<https://drive.google.com/file/d/16yCTn6CmrDEF9kf6Iwd2oTod3wuvAJpp/view>).

Для психологічної підтримки підлітків, батьків, психологів розроблено спільний проєкт Міністерства освіти і науки України, Дитячого фонду ООН (ЮНІСЕФ), Українського інституту когнітивно-поведінкової терапії та ГО «ВГЦ «Волонтер» проєкт «ПОРУЧ» (<https://poruch.me/>). Працює безкоштовна інтернет-платформа психологічної допомоги «Розкажи мені» (<https://tellme.com.ua>). Контакти психологічної підтримки є у соціальних мережах: Фейсбук <https://www.facebook.com/childhotline.ukraine/>; Telegram @CHL116111; Інстаграм <https://www.instagram.com/childhotline.ua>.

Розуміючи, що перед освітянами постає багато завдань, пов'язаних із знаннями у царині психології, Міністерство у співпраці з партнерами проводить онлайн-вебінари та інші заходи щодо застосування сучасного науково-обґрунтованого підходу в наданні психологічної допомоги дітям, які пережили психотравмуючі події на війні (<https://www.facebook.com/UAMON>).

Про деякі питання організації здобуття загальної середньої освіти та освітнього процесу в умовах воєнного стану в Україні викладено: на сайті Державної служби якості освіти «Освіта українських дітей за кордоном» (<https://sqe.gov.ua/diyalnist/rekomendacii-zakladam-osviti/zakladi-osviti-v-štovakh-voienного-stan/>); на сайті «Освітній омбудсмен України» – як дітям-переселенцям продовжити навчання в закладах освіти (<https://eo.gov.ua/yak-ditiam-pereselentsiam-prodovzhyty-navchannia-u-zakladakh-osvity/2022/03/29/>), як діти, які вимушено залишити Україну, можуть продовжити навчання (<https://eo.gov.ua/yak-dity-shcho-vymusheno-pokynuly-ukrainu-mozhut-prodovzhyty-navchannia/2022/04/04/>).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проаналізовано сучасні онлайн-ресурси для навчання учнів середньої та старшої школи за матеріалами, що пройшли експертизу та відповідають державним освітнім стандартам. Констатовано, що активно працює платформа для дистанційного та змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн», яка містить уроки з основних предметів. Використання платформи також надає доступ до навчального контенту українською мовою для учнів та вчителів, які проживають на тимчасово окупованих територіях України та перебувають за кордоном, але хочуть навчатися за українською державною програмою. Огляд навчального онлайн контенту доступного для учнів, що розроблено й розміщено на різних

освітніх платформах, уможливило відслідковування навчальних результатів здобувачів освіти та системному моніторингу освітнього процесу; висвітлено можливості організації освітнього процесу в умовах воєнного стану завдяки розгалуженій системі дистанційних шкіл в Україні; запропоновано онлайн-сервіси, які дають змогу створювати інтерактивні навчальні ігри: вікторини, обговорення, опитування, що значно підвищує якість навчання у період воєнного стану та повоєнного відновлення. Особливістю організації освітнього процесу в умовах воєнного стану є необхідність психологічної підтримки.

Перспективи подальших досліджень пов'язано з упровадженням змішаного навчання як парадигмально-визначальної дидактичної моделі організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та визначенням системи заходів, пов'язаних з її імплементацією на основі створення якісного відповідного дидактико-методичного супроводу, а також усвідомлення важливості цього в контексті мінімізації освітніх втрат учнів закладів загальної середньої освіти в умовах воєнного стану.

Використані джерела:

- Алексеева, С. (2022) Теоретичні і методичні засади проектування моделей індивідуалізації навчання. *Альманах науки*. 2 (53). 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030>
- Алексеева, С. Дидактика в умовах інформатизації освіти. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*, 2021. 4 (1). 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4>
- Алексеева, С. (June 26–28, 2022) Організація освітнього процесу в старшій профільній школі в умовах непередбачуваних глобальних впливів In: Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» CSIRO Publishing House, c. Melbourne, Australia, 102–108 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128>
- Локшина, О. (Ред.), Глушко, О., Джурило, А., Кравченко, С., Максименко, О., Нікольська, Н., & Шпарик, О. (2022). Освіта в реаліях війни: орієнтири міжнародної спільноти: оглядове видання (О. Топузов, О. Локшина, Ред.). *Педагогічна думка*. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55>
- 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). 68–77. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76>
- Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей (2022). Електронне видання. 388. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-616-2-2022-390>
- Топузов, О. (2014) Дидактична прогностика в контексті теоретикометодичного забезпечення створення сучасного підручника. *Проблеми сучасного підручника*. 14. 12–20.
- Топузов, О., Засекіна, Т. (2022) Загальна середня освіта України в умовах воєнного стану та відбудови: методичний поради́ник науковців Інституту педагогіки НАПН України до початку нового навчального року. 296. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70>
- Malykhin, O., Aristova, N., & Aliksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685>

References

- Alyeksyeyeva, S. (2022) Teoretichni i metodychni zasady` proyektuvannya modelej indyvidualizaciyi navchannya. *Al`manax nauky`*. 2 (53). 17–20. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/730030> (in Ukrainian).
- Alyeksyeyeva, S. Dy`dakty`ka v umovax informaty`zaciyi osvity`. *Akademichni studiyi. Seriya «Pedagogika»*, 2021. 4 (1). 25–30. <https://doi.org/10.52726/as.pedagogy/2021.4.1.4> (in Ukrainian).
- Alyeksyeyeva, S. (June 26–28, 2022) Organizaciya osvithn`ogo procesu v starshij profil`nij shkoli v umovax neperedbachuvany`x global`ny`x vply`viv In: Scientific Collection «InterConf»: with the Proceedings of the 10th International Scientific and Practical Conference «International Forum: Problems and Scientific Solutions» CSIRO Publishing House, c. Melbourne, Australia, 102–108 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/731128> (in English).

- Lokshy`na, O. (Ped.), Glushko, O., Dzhury`lo, A., Kravchenko, S., Maksy`menko, O., Nikol`s`ka, N., & Shpary`k, O. (2022). Osvita v realiyax vinyj` : oriyenty`ry` mizhnarodnoyi spil`noty` : oglyadove vy`dannya (O. Topuzov, O. Lokshy`na, Red.). Pedagogichna dumka. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-614-8-2022-55> (in Ukrainian).
- Maly`xin, O., Aristova, N., Rogova, V. (2022) Minimizaciya osvithnix vtrat uchniv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity` v umovax voyennogo stanu: zmishane navchannya. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. (3). 68–77. <https://doi.org/10.32405/2411-1317-2022-3-68-76> (in Ukrainian).
- Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: navchal`no-metody`chne zabezpechennya osvithn`ogo procesu v umovax voyennogo chasu: zbirny`k tez dopovidej (2022). Elektronne vy`dannya. 388. <https://doi.org/10.32405/978-966-644-616-2-2022-390> (in Ukrainian).
- Topuzov, O. (2014) Dy`dakty`chna prognosty`ka v konteksti teorety`kometody`chnogo zabezpechennya stvorennya suchasnogo pidruchny`ka. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka. 14. 12–20. (in Ukrainian).
- Topuzov, O., Zasyekina, T. (2022) Zagal`na serednya osvita Ukrayiny` v umovax voyennogo stanu ta vidbudovy` : metody`chny`j poradny`k naukovciv Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrayiny` do pochatku novogo navchal`nogo roku. 296. <https://doi.org/10.32405/978-966-983-360-0-2022-70> (in Ukrainian).
- Malykhin, O., Aristova, N., & Alieksieieva, S. (2022). Boosting Lifelong Learning for General Secondary Schoolteachers: Digital Competence Development Amid Blended Learning. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 1, 819–827. <https://doi.org/10.17770/sie2022vol1.685> (in English).

Svitlana Alieksieieva, Dr Sc. in Education, Chief Researcher of the Didactics Department of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: didactics, distance and blended learning.

FEATURES OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MARTIAL LAW AND POST-WAR RECOVERY: MODERN ONLINE RESOURCES

Under martial law in Ukraine, issues related to the organization of the educational process and ensuring guarantees of general secondary education are being updated. The legal basis for solving these tasks is the Law of Ukraine “On Complete General Secondary Education”, which regulates the possibility of active use of mixed forms of education and distance learning technologies during martial law and post-war recovery. The article analyzes modern online resources for teaching secondary and high school students based on materials that have passed the expert examination and meet State Educational Standards. It is stated that the platform for distance and blended learning “All-Ukrainian School Online”, which contains lessons in the main subjects, is actively working. Usage of the platform also provides access to educational content in Ukrainian for students and teachers who live in the temporarily occupied territories of Ukraine and are abroad, but want to study under the Ukrainian state program.

An overview of online educational content available to students is carried out, which is developed and posted on various educational platforms, which makes it possible to track the educational results of applicants for education and system monitoring of the educational process. Methodological recommendations for the use of modern educational technologies necessary for teachers are summarized. The article highlights the possibilities of organizing the educational process under martial law due to the existing extensive system of distance schools in Ukraine. An online service that allows to create interactive educational games was offered: quizzes, discussions, surveys, which significantly improves the quality of learning during martial law and post-war recovery.

A specific feature of the organization of the educational process under martial law is the need for psychological support. The article highlights an online service for providing psychological assistance to children, their support, and the support of parents and teachers.

Keywords: mixed learning, educational platforms, educational technologies, online services, distance learning, pedagogical support, psychological assistance.



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

✉ pushkaryovat@gmail.com

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

Марія Коваль-Мазюта – аспірантка, Інституту педагогіки, м. Київ, Україна.
Коло наукових інтересів: проектування освітнього середовища в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості.

✉ kovalma.maria@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-4214-5027>



УДК 332.14:371.1

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-66-74>

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСВІТЬНОГО ПРОСТОРУ ОБ'ЄДНАНОЇ ТЕРИТОРІАЛЬНОЇ ГРОМАДИ СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ

Анотація. Здійснювана в Україні децентралізація владних структур у той або інший спосіб передбачає надання повноважень, ресурсного забезпечення та достатньої самостійності новітнім інституціям місцевого самоврядування – управлінським структурам об'єднаних територіальних громад у містах і в сільській місцевості за виконання серед усіх інших обов'язків функції надання доступних та якісних освітніх послуг у відповідності до державних освітніх стандартів.

Видавалося б, що за умови переходу владних повноважень до об'єднаних територіальних громад з їх автономними повноваженнями стосовно організації освітньої діяльності, навчально-виховний процес буде повноцінно наближеним до місцевих традицій та уподобань. Водночас залишається недостатньою мірою вирішеною проблема інституціонального супроводу освітньої діяльності органами місцевого самоврядування. У такий спосіб виходить, що, з одного боку, об'єднані територіальні громади наділили незанимаючими до того повноваженнями, а, з іншого боку, державні інститути не встигли забезпечити органи місцевого самоврядування методичним набором легітимних нормативно-правових норм і стандартів. Накреслена проблематика загострюється ще й тим, що одночасно з передачею об'єднаним територіальним гро-

мадам функцій з управління освітою, держава покладає на їх регіональні структури обов'язки стосовно забезпечення охорони здоров'я, комунального обслуговування, соціального захисту, спорту, культури, працевлаштування тощо. Позначені функції є звичними для міських об'єднаних територіальних громад, проте через брак досвіду, фінансів і кваліфікованих спеціалістів об'єднані територіальні громади сільської місцевості мають застереження та запитання організаційного та методичного характеру.

Ключові слова: об'єднана територіальна громада, управління освітою в сільській місцевості, освітня система, системні ризики.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Нагальні проблеми децентралізації обговорюються політиками, управлінцями, науковцями та практиками не один день, і важливим міркуванням у означеному дискурсі є думка стосовно того, що новочасні модернізації у тій або іншій галузі суспільного буття повинні ставати неодмінно прогресивним явищем. Водночас недостатньо перевірені попереднім досвідом та непідтверджені реальною практикою організаційно-методичні дії є тим компонентом ризику, який може привнести у процес реформування значну частку невпорядкованості та невизначеності, що, врешті-решт, має позначитися на ефективності заходів із реконструкції системної організації.

Досліджуючи реструктуризацію управлінсько-організаційної конструкції в системі національної освіти актуально наголосити на тому, що така інновація є абсолютно новою справою для об'єднаних територіальних громад у сільській місцевості. За такого стану речей органи місцевого самоврядування мають бути функціонально підготовленими як до протистояння суспільним претензіям або кризовим явищам, так і свідомо передбачувати негативні чинники, через прояви яких можуть виникати організаційно-управлінські кризи, попередження яких є наріжним камнем формування освітнього простору об'єднаної територіальної громади сільської місцевості.

У такий спосіб одним із завдань наукової громади за умов децентралізації освіти є дослідження потенційних негараздів, перешкод та ризиків, що можуть виникати при конструюванні освітнього простору в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості, та визначення раціональних шляхів з їх мінімізації або поступового згорання та усунення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Огляд публічних джерел засвідчує, що проблематика управління освітою за умов децентралізації отримала розголосу в сьогочасних розвідках Д. Дзвінчука (Дзвінчук, 2018), І. Засторожнікової (Засторожнікова, 2019), Т. Кристопчук (Кристопчук, 2016), Н. Клокар (Клокар, Науменко, Гулько, 2017), І. Лопушинського (Лопушинський, Ковнір, 2017), В. Мелешко (Мелешко, 2018), В. Сидоренко (Сидоренко, 2018), Н. Тарасенко (Тарасенко, 2020), Л. Юрчук (Юрчук, 2009) та інших учених, які вивчали проблематику реструктуризації освітньої діяльності в регіональних структурах та формування ефективної моделі децентралізації освіти, у відповідності з якою втілення на практиці засад педагогіки партнерства з боку державних інститутів та об'єднаних територіальних громад передбачають формування організаційної мережі територіально-підпорядкованих закладів освіти. В означеному контексті державні освітні інститути та об'єднані територіальні громади залучені спільно вирішувати проблеми формування освітнього простору в сільській місцевості, а так само й сприяти ефективному функціонуванню закладів освіти на території об'єднаних територіальних громад, підготовці кваліфікованих педагогів, які не лише сприймають і розуміються проблеми реформування освітньої системи, а й усвідомлюють необхідність особистісного самовдосконалення.

Водночас офіційні розвідки з проблематики децентралізації освіти мають, зазвичай, темою дослідження проблеми правової та нормативної забезпеченості освітньої реформи, практики децентралізації освіти в розвинених країнах світу, питань з євроінтеграції, державної регуляції органів місцевого самоврядування, бюджетного фінансування тощо. Разом з таким на сьогодні полишається замало розробленим питання, яке стосується потенційних ризиків ускладнення

процесу втілення організаційно-педагогічних умовин проектування освітнього простору в новоутворених об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості, що стає на перешкоді освітнім реформам.

У площині можливих перепон під час здійснення децентралізації освіти, а також існування ризиків всебічного характеру та змісту, варто розглянути праці Н. Догерті, Р. Екклеса, Х. Кейта, А. Мура, Ф. Найта, Л. Пушавера, І. Шумпетера та інших учених, які досліджували оцінку ризиків у різних сферах суспільних відносин. У числі вітчизняних науковців, що займалися дослідженням проблем урахування ризиків в умовах надскладних суспільних перетворень, необхідно відзначити розвідки Р. Карагіоза, В. Кривошеїна, І. Макарова, Б. Поляруша, О. Стегнія, Н. Чоловської, В. Юрчишина та інші дослідників. Особливості прояву ризику в освітніх системах за умови невизначеності вивчали О. Бездітко, О. Вдовіченко, Т. Клочкова, І. Коленюк, О. Куклін, О. Хмелевська, І. Хомишин, Н. Черненко та інші фахівці педагогічної галузі.

Водночас залишається недостатньо вивченою проблематика залучення окремих положень теорії ризиків до проблеми формування освітнього простору об'єднаної територіальної громади сільської місцевості з метою встановлення вузьких місць проваджуваної реформи та пошуку ефективних механізмів щодо надання прогностичних рекомендацій та пропозицій.

Мета дослідження полягає у вивченні питань децентралізації управління освітою в об'єднаних територіальних громадах сільської місцевості в контексті окремих положень теорії ризику.

Виклад основного матеріалу. Повноцінне забезпечення якісних послуг в організації освіти – одне з найбільш важливих та соціально-значимих завдань в об'єднаних територіальних громадах, яке передбачає, з одного боку, навчання відповідальних осіб в органах місцевого самоврядування навичкам управління освітнім процесом, а з іншого боку, сучасну модернізацію навчально-виховної інфраструктури з метою надання комплексу якісних освітніх послуг в умовах подолання розриву між якістю освіти в містах і сільській місцевості.

За традиційного сприйняття лексема «децентралізація» складається з двох компонентів: афікса «де...» (від *lat. de...*) – віддалення, скасування або усунення чого-небудь (Мельничук, 1985, с. 231) та кореня «централізація» (від *lat. centralis*) – визнаного зосередження основних управлінських функцій у віданні центральних установ і організацій (Мельничук, 1985, с. 916). У такому разі термін «децентралізація» слід трактувати як механізм управління, за організації якого частина функцій центральних інститутів переходить до органів місцевого самоврядування (Білодід, 1971, с. 260).

На підставі означеного виходить, що незаперечною перевагою процедури організаційно-управлінської децентралізації є регіональне поєднання людських, інфраструктурних, земельних чи-то інших ресурсів. Водночас будь-які переваги приносять з собою і неочікувані проблеми, вирішення яких неодмінно потребує часу, досвіду та фінансів. За поданого тлумачення серед ризиків здійснюваного процесу децентралізації у контексті освітнього процесу необхідно виділити такі потенційні негаразди та перешкоди (Пушкарьова, 2021, с. 28–29):

- зниження «ефекту плідної взаємодії» між галузевими міністерствами та новоствореними територіальними громадами сільської місцевості;
- виявлення так званого «кадрового голоду» для нових об'єднаних громад внаслідок того, що працівники сільський і селищних рад не мають достатнього рівня професійно-організаторських знань, умінь та навичок;
- утворення можливості самоусунення державних закладів та установ від запитів структурних підрозділів об'єднаних територіальних громад;
- зростання ризиків конфлікту інтересів, коли на керівні посади в органах освіти призначаються чиновники без відповідного досвіду роботи;
- поява «феномену супротиву» децентралізації управління освітою з боку деяких недоволених учителів через низку суб'єктивних проблем;
- усвідомлення проблемності налагодження дистанційної взаємодії учнів та учителів на сільських територіях через розосередженість школярів;

- невивантаження у новостворених територіальних громадах достатнього обсягу фінансового забезпечення ефективної роботи освітніх закладів;
- унеможливлення швидкого та сучасного оновлення комп'ютерної бази та безпосереднього придбання й обслуговування шкільних автобусів;
- виникнення технічних проблем, зумовлених тим, що основні та підсобні будівлі освітніх закладів не мають технічно-правової документації.

Опрацювання наданих ризиків у сфері децентралізації управління освітою дозволяє об'єднати ці перешкоди в окремі класифікаційні групи ризиків, кожна з яких пов'язана з певною сферою суспільних відносин у галузі освіти:

- **законотворча:** формування законодавчо-нормативної бази освіти;
- **організаційна:** проектування управлінської структури освіти;
- **фінансова:** супроводження заходів щодо реформування освіти;
- **технічна:** переоснащення матеріально-ресурсної бази освіти;
- **суб'єктна:** налагодження взаємовідносин між суб'єктами освіти.

Безпосередньо термін «ризик» позначає усвідомлену можливість невдачі у провадженні справи; небезпеку виникнення непередбачуваних та небажаних для суспільства наслідків за результатом непродуманих дій; імовірнісну загрозу утворення перешкод в процесі досягнення мети (Устенко, 1997, с. 33). Зазвичай виникнення ризику відбувається за умов певних трансформацій чи перетворень у процесі провадження модернізації, перебудови, реформування усієї системної конструкції чи її окремих напрямів, галузей (Пехник, 2019, с. 37). Зміна тих або інших умовин передбачуваності протікання звичних процесів завше призводить до неповної чи-то часткової визначеності із певним рівнем імовірності (певним ризиком) щодо отримання запланованого результату. Отже, маємо визнати, що прояв будь-якого ризику – це умовна або імовірнісна подія, яка має кількісний вимір невизначеності, представлений у відносних (рівневих) показниках.

За рівнем імовірності настання прогнозних передбачень за формулами (1) є логічним виділити три основні види невизначеності: повна невизначеність (а), повна визначеність (б), часткова невизначеність (в).

$$\begin{aligned}
 \text{а)} \quad & \lim_{t \rightarrow T} P_i = 0 \\
 \text{б)} \quad & \lim_{t \rightarrow T} P_i = 1 \\
 \text{в)} \quad & 0 < \lim_{t \rightarrow T} P_i < 1
 \end{aligned} \tag{1}$$

де: P_i – імовірність здійснення події «і»; t – час встановлення прогнозних передбачень;
 T – кінцевий термін прогнозних передбачень.

Варіант часткової невизначеності (в), на відміну від перших двох варіацій, які описують теоретичні передбачення можливої результативності процесу або явища, мають суто практичний характер і можуть слугувати предметом прогностичних передбачень цієї розвідки.

За словниковим ресурсом поняття «невизначеність» є протилежним до поняття «визначеність» і позначає щось до кінця не з'ясоване, не обґрунтоване, не підтвержене, не позначене (Білодід, 1974, с. 257). Отже, невизначеність варто сприймати як унеможливлення надання цілком достовірної оцінки майбутнього розвитку процесу, явища або події як з погляду імовірності їхнього прояву, так і в частині відносної результативності їх уможливленого вияву.

Відтак категоріальну сутність терміна «невизначеність» коректно тлумачити як природну неможливість мати повноцінне знання про об'єктивні і суб'єктивні чинники функціонування будь-якого системного явища чи процесу, у тому числі під час кризового або еволюційного перебігу досліджуваної події. Або невизначеність передбачає наявність такої ситуації, згідно з якою міра впливу того або іншого фактора певної сфери суспільних відносин у тій чи-то іншій галузі виробничо-громадської діяльності, у т.ч. освітньої діяльності, на кінцеву результативність проваджуваних заходів є ситуативно невідомим. За тим і виникає актуальна потреба стосовно ви-

користання імовірно-відносних показників за мети проведення статистичного прогнозування рівнів впливу того або іншого ризику на очікуваний результат певного заходу.

Мінімізація невизначеності (повної – 1-а й часткової 1-в) має відбуватися через перетворення невизначеності у певну форму чи-то форми ризику, за яким «ефект абсолютної незрозумілості» фінального результату, тобто того, що може статися по факту запровадження якихось заходів, трансформується у «феномен імовірнісної передбачуваності», що базується на масштабному аналізі якомога більшого масиву вихідної інформації.

Відколи невизначеність виступає у статусі «замовника» аналізу та оцінки негараздів і перешкод, які набувають прояву під час здійснення реформ у тій чи іншій галузі суспільного життя, то ризик є продуктом дослідження потенційних джерел невизначеності у внутрішньому та зовнішньому середовищах. У такому разі будь-яка ретельно підготовлена реформаторська акція стає більшою мірою приречена на успіх, аніж поспіхом запроваджені реформаторські дії.

Спираючись на основні положення теорії ризику, у т.ч. теорії соціального ризику, зумовленого умовами життєдіяльності людини, доречно відзначити, що ризик насамперед передбачає вибір одного із двох варіантів, адже за відсутності можливості певного вибору ризик, взагалі, перестає існувати. Відзначену умову дослідники називають варіативністю або ж альтернативністю вибору, яка має у певних сферах суспільних відносин (*законотворчій, організаційній, фінансовій, технічній, суб'єктній*) відмінний рівень класифікаційної складності та відмінні кількісні параметри відносно-ситуативної невизначеності.

Для більш детального вивчення приведеного вище передбачення доречно сформулювати важливі для логічного прогнозування визначення.

1. За своєю природою ризик, як власне кажучи і матерія, інформація чи-то енергія, існує поза нашу уяву в об'єктивному просторі і реальному часі.

2. Абсолютне анулювання ризику у будь-якій сфері суспільних відносин є неможливим через причини як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру.

3. Прогнозування можливих наслідків ризику стає припустимим за умови абстрагування від будь-яких інших, не пов'язаних з певним ризиком, причин.

Якщо згідно з виразом (1-б) у разі повної визначеності (передбачуваності) під час прогнозування результативності певної системної події можна визнати той факт, що абсолютна імовірність настання події (A_{γ}) буде характеризуватися близьким до 100% значенням ($A_{\gamma} \approx 100\%$), то, за наявного в системі масиву тих чи інших ризиків, реальна імовірність (Y_{Rj}) настання цієї події або отримання результату в j -му випадку для $j = 1, 2, \dots, n$ за умовами часткової невизначеності (1-в) буде коригуватися коефіцієнтом передбачуваності події та/чи результату (k_{Pj}). Застосований коефіцієнт (k_{Pj}) залежить від сумарного показника l_i – *max* біваріантних станів (L_i) в j -му випадку для окремого елемента та розраховується (Макарова, 2017, с. 15) за формулою:

$$Y_{Rj} = A_{\gamma} \cdot k_{Pj}; \quad k_{Pj} = 1 / L_i \quad \text{для } j = 1, 2, \dots, n \quad (2)$$

$$L_i = \sum_{i=1}^m l_i \quad \text{для } i = 1, 2, \dots, m \quad (3)$$

Значення реальної вірогідності (Y_{Rj}) настання очікуваної події / отримання бажаного результату будуть знаходитися в межах від 0 до 100%:

$$0\% < A_{\gamma} \cdot k_{P1}, A_{\gamma} \cdot k_{P2}, \dots, A_{\gamma} \cdot k_{Pn} < 100\% \quad (4)$$

Під час дослідження виділених сфер суспільних відносин (*законотворчої, організаційної, фінансової, технічної, суб'єктної*) системи освітньої діяльності були виокремлені одиничні елементи у кожній із класифікаційних груп ризиків: *законотворча* – нормативний документ; *організаційна* – управлінська одиниця; *фінансова* – обсяг коштів; *технічна* – навчальний об'єкт; *суб'єктний* – учасник освітнього процесу. По відношенню до елементів класифікаційних груп ризиків були визначені провідні біваріантні, тобто такі, що є уможливлено-подвоєними (Мельни-

чук, 1985, с. 114), стани («так-ні», «буде-не буде», «можна-неможна», «достатньо-недостатньо» тощо), які, власне, характеризують передбачуваність настання очікуваної події або бажаного результату. Таким чином, у відношенні до *законотворчої* сфери суспільних відносин основними біваріантними станами будуть наступні оперативні стани: проєктний – «розроблено»-«нерозроблено», регулюючий – «прийнято»-«неприйнято». Ефективність *організаційних* заходів стає обумовленою станами: управлінським – «налагоджено»-«неналагоджено»; мотиваційним – «доцільно»-«недоцільно», координуючим – «узгоджено»-«неузгоджено», самоврядним – «забезпечено»-«незабезпечено». Ефект *фінансової* складової визначається такими станами: плановим – «потрібно»-«непотрібно», бюджетним – «закладено»-«незакладено», платоспроможним – «вистачає»-«невистачає». Феномен *технічної* компоненти визнається біваріантними станами: практичним – «функціонує»-«не функціонує», технологічним – «системно»-«несистемно». Сфера *суб'єктних* відносин пов'язана із життєдіяльністю людини та передбачає стосовно неї такі стани: професійний – «компетентно»-«некомпетентно», моральний – «усвідомлено»-«неусвідомлено», психологічний – «спокійно»-«неспокійно», емоційний – «енергійно»-«неенергійно», фізичний – «повноцінно»-«неповноцінно», сімейний – «заспокійливо»-«незаспокійливо», матеріальний – «задовільно»-«незадовільно». Проблема імовірності отримання очікуваного результату або передбачуваної події в окремих сферах суспільних відносин у галузі освітньої діяльності (табл. 1) передбачає порівняння тієї чи-то іншої сфери суспільних відносин щодо параметрів основних станів одиничних елементів у кожній із позначених сфер суспільних відносин.

Таблиця 1

Імовірність отримання бажаного результату чи передбачуваної події в окремих сферах суспільних відносин у галузі освітньої діяльності

Сфери суспільних відносин у галузі освіти	Параметри		
	Основні стани одиничних елементів у кожній зі сфер	Мінімальна кількість і-тих біваріантних станів у кожній сфері	Максимальний% імовірності набуття результату чи події
<i>Законотворча</i>	Проєктний Регулятивний	$L \geq 2$	$Y_R \leq 50\%$
<i>Організаційна</i>	Управлінський Мотиваційний Координувальний Самоврядний	$L \geq 4$	$Y_R \leq 25\%$
<i>Фінансова</i>	Плановим Бюджетним Платоспроможним	$L \geq 3$	$Y_R \leq 33\%$
<i>Технічна</i>	Практичний Технологічний	$L \geq 2$	$Y_R \leq 50\%$
<i>Суб'єктна</i>	Професійний Моральний Психологічний Емоційний Фізичний Сімейний Матеріальний	$L \geq 7$	$Y_R \leq 14\%$

Співвідношення показників у табл. 1 передбачає висновок стосовно того, що нині суб'єкти освітньої діяльності є щонайменше передбачуваними та прогнозованими елементами не лише суб'єктної сфери, а й освітньої системи загалом. Окремі дії чи протидії суб'єктів освітньої сис-

теми здатні не тільки-но сприяти провадженню децентралізації управління освітою, а, навпаки, всебічно перешкоджати втіленню намірів освітньої реформи. Отже, на перехідний період реформи децентралізації управління освітою в Україні маємо передбачити такі підходи до структурування освітньої системи, які б дозволяли знизити рівень впливовості окремого суб'єкта, що так чи інакше задіяний в освітній діяльності, на проведення змін у об'єднаних територіальних громадах. Водночас з огляду на те, що це судження не є характерним винятково для системи освіти, а має відповідний прояв у інших соціально-виробничих системах, у подібних станах для суб'єктів системних утворень важливого значення набуває, з одного боку, становлення їх умотивованої самостійності і творчої ініціативності, підвищення професійно-компетентнісного рівня, поглиблення відповідального ставлення до виконуваної справи, а з іншого боку, забезпечення регламентованої діяльності кожного з суб'єктних елементів цілісної системи у їх структурному порозумінні й підтримці. У такій єдності та боротьбі організаційних протилежностей маємо, зрештою, отримати такий результат, який насупроти суб'єктно-особистісним атрибутам кожного з учасників процесу реформування управління освітою буде сприяти загальній справі суспільних перетворень.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи надані вище судження можна визнати, що теоретико-концептуальний підхід стосовно визначення показників максимального відсотка імовірності набуття очікуваного результату чи запланованої події у сферах суспільних відносин (*законотворчій, організаційній, фінансовій, технічній, суб'єктній*) в галузі освітньої діяльності уможливував висновок про те, що сьогодні суб'єкти освітньої діяльності є щонайменше передбачуваними й прогнозованими елементами освітньої системи. Такий підхід надав можливість перетворення абстрактного поняття «ризик» на відносні кількісні показники імовірнісного набуття результату чи події за ходом проведення суспільно-важливого заходу реформаторського характеру із описом потенційних негараздів і перешкод, усунення яких виявляється першочерговим завданням в умовах прогресивних змін у суспільній організації.

Виокремлення «слабких місць» децентралізації освіти впливає на якість формування освітніх послуг, а, отже, існуючі ризики, з одного боку, понижують ефект децентралізованого управління освітньою діяльністю, а з іншого боку, є «штовхачами» чи-то «активізаторами» реформування освітньої локально-структурної організації. Відтак конструктивне вивчення змісту потенційних негараздів і перешкод та причин їх виникнення є тією стратегічною метою, що надасть можливість посилити ефективність процесу децентралізації управління освітою і підвищити якісну компоненту освітнього процесу в межах повноважень об'єднаних територіальних громад сільської місцевості.

Перспективними векторами у вирішенні позначеного завдання можуть та повинні слугувати дії, що пов'язані з проектуванням нормативних директив для керівних освітянських структур і підрозділів об'єднаних територіальних громад сільської місцевості з прозорим та недвозначним розмежуванням їх обов'язків і прав, розробкою алгоритмів навчання (перепідготовки) чиновників системи управління регіональною освітою, корекцією методичного супроводу навчально-виховної діяльності в закладах освіти, що розташовані на територіях об'єднаних громад у сільській місцевості, налагодженням взаємин допомоги та порозуміння в системній зв'язці «державні інститути – об'єднані територіальні громади», «виконавчі підрозділи об'єднаних територіальних громад – освітні заклади», «регіональні заклади освіти – споживачі освітніх послуг».

Використані джерела

- Білодід, І.К. (ред). (1971). Словник української мови: в 11 т. Т. 2: Г-Ж. Київ: Наукова думка.
- Білодід, І.К. (ред). (1974). Словник української мови: в 11 т. Т. 5: Н-О. Київ: Наукова думка.
- Дзвінчук, Д.І. (2018). Основні вектори розробки та реалізації освітньої політики в контексті політики децентралізації в Україні. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. Вип. 72. 125–136.
- Застрожнікова, І.В. (2019). Принципи децентралізації в управління освітою *Науковий вісник: Державне управління*. 2. 59–65.

- Клокар, Н.І., Науменко, Г.Г., Гунько, Л.В. (2017). Освіта в об'єднаних територіальних громадах: нові підходи до управління в умовах децентралізації. *Рідна школа*. 11. 27–31.
- Кристочук, Т.Є. (2016). Особливості децентралізації управління освітою: досвід європейських країн. *Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ*. 2. 108–117.
- Лопушинський, І., Ковнір, О. (2017). Стан та перспективи реформування освіти в умовах децентралізації влади в Україні. *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування*. 1. [http: el-zbirn-du.at.ua/2017_1/27.pdf](http://el-zbirn-du.at.ua/2017_1/27.pdf).
- Макарова, В.В. (2017). Вплив суб'єктного фактора на формування усталеної структури системи. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Вип.13. Ч. 2. 13–17. [http: www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua](http://www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua).
- Мелешко, В. (2018). Особливості управління опорними закладами освіти в умовах децентралізації. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 25. Т. 1. 113–120.
- Мельничук, О.С. (ред.). (1985). Словник іншомовних слів. Київ: Головна редакція української радянської енциклопедії.
- Пехник, А.В. Кройтор, А.В., Завгородня, Ю.В. (2019). Теорія ризику: історія та сучасні підходи. *Актуальні проблеми політики*. 63. 33–47.
- Пушкарьова, Т.О. (2021). Актуальні питання децентралізації управління освітою у контексті положень теорії ризику. *Збірник матеріалів всеукраїнської науково-практичної конференції «Трансформації в сучасному освітньому просторі: глибинні аспекти розвитку освіти»*. Суми: ТОВ НВП «Росток А.Т.В.». 26–31.
- Сидоренко, В.В. (2018). Методична діяльність в умовах децентралізації освіти в Україні. *Міжнародної науково-практичної конференції «Неперервна освіта нового сторіччя: досягнення та перспективи» Запоріжжя (14–21 травня 2018 р.)*. <http://drive.google.com/file/d/view>.
- Тарасенко, Н. (2020). Децентралізація освіти в Україні: плани, проблеми, перспективи. <http://xn-80aidiauz.xn-80ao2a3f.xn-j1amh/160>.
- Устенко, О.Л. (1997). Теорія економічного ризику: монографія. Київ: МАУП.
- Юрчук, Л. (2009). Тенденції децентралізації управління освітою в Україні. *Вісник національної академії державного управління при Президентові України*. 4. 276–283.

References

- Bilodid, I.K. (red). (1971). *Slovnýk ukrajyns'koyi movy*: v 11 t. T. 2: G-Zh. Ky'yiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Bilodid, I.K. (red). (1974). *Slovnýk ukrajyns'koyi movy*: v 11 t. T. 5: N-O. Ky'yiv: Naukova dumka. (in Ukrainian).
- Dzvinchuk, D.I. (2018). *Osnovni vektory` rozrobky` ta realizaciyi osvity`noy polity`ky` v konteksti polity`ky` decentralizaciyi v Ukraini. Gumanitarny`j visny`k ZDIA. Vy`p. 72. 125–136.* (in Ukrainian).
- Zastrozhnikova, I.V. (2019). *Pry`ncy`py` decentralizaciyi v upravlinnya osvityu Naukovy`j visny`k: Derzhavne upravlinnya*. 2. 59–65. (in Ukrainian).
- Klokar, N.I., Naumenko, G.G., Gun'ko, L.V. (2017). *Osvita v ob'yednany`x tery`torial`ny`x gromadax: novi pidhody` do upravlinnya v umovax decentralizaciyi. Ridna shkola*. 11. 27–31. (in Ukrainian).
- Kry`stopchuk, T. Ye. (2016). *Osobly`vosti decentralizaciyi upravlinnya osvityu: dosvid yevropejs`ky`x krayin. Psy`xologo-pedagogichni osnovy` gumanizaciyi navchal`no-vy`hovnogo procesu v shkoli ta VNZ*. 2. 108–117. (in Ukrainian).
- Lopushy`ns`ky`j, I., Kovnir, O. (2017). *Stan ta perspekty`vy` reformuvannya osvity` v umovax decentralizaciyi vlady` v Ukraini. Teoriya ta prakty`ka derzhavnogo upravlinnya i misceвого samovryaduvannya*. 1. [http: el-zbirn-du.at.ua/2017_1/27.pdf](http://el-zbirn-du.at.ua/2017_1/27.pdf). (in Ukrainian).
- Makarova, V.V. (2017). *Vply`v sub`yektного фактора na formuvannya ustalenoj struktury` sy`stemy`*. *Naukovy`j visny`k Uzhgorods`kogo nacional`nogo universy`tetu*. Vy`p.13. Ch. 2. 13–17. [http: www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua](http://www.visnyk-ekon.uzhnu.edu.ua). (in Ukrainian).
- Meleshko, V. (2018). *Osobly`vosti upravlinnya oporny`my` zakladamy` osvity` v umovax decentralizaciyi. Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka*. 25. Т. 1. 113–120. (in Ukrainian).
- Mel`ny`chuk, O.S. (red.). (1985). *Slovnýk inshomovny`x sliv*. Ky'yiv: Golovna redakciya ukrajyns`koyi radyans`koyi ency`klopediyi.

- Pexny`k, A. V. Krojtor, A. V., Zavgorodnya, Yu. V. (2019). Teoriya ry`zy`ku: istoriya ta suchasni pidxody`. Aktual`ni problemy` polity`ky`. 63. 33–47. (in Ukrainian).
- Pushkar`ova, T. O. (2021). Aktual`ni py`tannya decentralizatsiyi upravlinnya osvityou u konteksti polozhen` teoriyi ry`zy`ku. Zbirny`k materialiv vseukrayins`koyi naukovy`-prakty`chnoyi konferentsiyi «Transformatsiyi v suchasnomu osvith`omu prostori: gly`by`nni aspekty` rozvy`tku osvity`». Sumy` : TOV NVP «Rostok A. T. V.». 26–31. (in Ukrainian).
- Sy`dorenko, V. V. (2018). Metody`chna diyal`nist` v umovax decentralizatsiyi osvity` v Ukraini. Mizhnarodnoyi naukovy`-prakty`chnoyi konferentsiyi «Neperervna osvita novogo storichchya: dosyagnennya ta perspekty`vy`» Zaporizhzhya (14–21 travnya 2018 r.). <http://drive.google.com/file/d/view>.
- Tarasenko, N. (2020). Decentralizatsiya osvity` v Ukraini: plan`, problemy`, perspekty`vy`. <http://xn-80aidiauz.xn.-80ao2a3f.xn-j1amh/160>. (in Ukrainian).
- Ustenko, O. L. (1997). Teoriya ekonomichnogo ry`zy`ku: monografiya. Ky`yiv: MAUP. (in Ukrainian).
- Yurchuk, L. (2009). Tendentsiyi decentralizatsiyi upravlinnya osvityou v Ukraini. Visny`k nacional`noyi akademiyi derzhavnogo upravlinnya pry` Prezy`dentovi Ukrainy`. 4. 276–283. (in Ukrainian).

Pushkarova Tamara, 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.

Mariia Koval-Maziuta, graduate student, Institute of Pedagogy, Kyiv, Ukraine

Research interests: designing the educational environment in the united territorial communities of the countryside.

PROBLEMS OF FORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE UNITED TERRITORIAL COMMUNITY OF THE RURAL LOCATION

The decentralization of power structures carried out in Ukraine in one way or another provides for the provision of powers, resource provision and sufficient independence to the newest institutions of local self-government – the management structures of united territorial communities in cities and in rural areas for the performance, among other duties, of the function of providing accessible and quality educational services in accordance with state educational standards.

It would seem that under the condition of the transfer of power to the united territorial communities with their autonomous powers in relation to the organization of educational activities, the educational process will be fully close to local traditions and preferences. At the same time, the problem of institutional support of educational activities by local self-government bodies remains insufficiently resolved. In this way, it turns out that, on the one hand, united territorial communities were given previously unknown powers, and, on the other hand, state institutions did not have time to provide local self-government bodies with a methodical set of legitimate legal norms and standards. The outlined problems are further exacerbated by the fact that simultaneously with the transfer of education management functions to the united territorial communities, the state entrusts their regional structures with the responsibilities of providing health care, communal services, social protection, sports, culture, employment, etc. The indicated functions are to some extent familiar to rural united territorial communities, while rural united territorial communities express enough cautions and questions both in the organizational and methodological sense due to the lack of experience, finances and qualified specialists.

In this way, one of the tasks of the scientific community under the conditions of decentralization of education is the study of potential problems, obstacles and risks that may arise during the construction of educational space in the united territorial communities of rural areas, and the determination of rational ways to minimize them or gradually reduce and eliminate them.

Keywords: united territorial community, management of education in rural areas, educational system, systemic risks.



Петро Саух – доктор філософських наук, професор, академік (дійсний член) НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: філософія освіти, полікультурна освіта, синергія освіти і науки, педагогічна антропологія, освітні реформи та педагогічні інновації, якість освіти.

✉ ukr_filosof@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0001-9767-7496>

УДК 37.01

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-75-84>

ФІЛОСОФСЬКО – ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА УКРАЇНИ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.: ОСОБЛИВОСТІ ПАРАДИГМАЛЬНИХ ЗРУШЕНЬ

Анотація. У статті розкрито особливості парадигмальних зрушень філософсько-педагогічної думки України другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Доведено, що українська філософсько-педагогічна думка, незважаючи на те, що вона об'єктивно межувала з російською і активно вписувалася в загальноєвропейський філософсько-педагогічний алгоритм, мала низку специфічних національних конкретно-культурних рис і забарвлень. Її образ був тісно пов'язаний з формуванням «душі українського народу», яка поставала поєднанням ментальних, культурних і моральних характеристик. Матриця парадигмальних зрушень філософсько-педагогічної думки цього періоду була зосереджена на смислових, онтологічних вимірах духовності людини, педагогічних чинниках розвитку особистості, формуванні національного дискурсу педагогічної науки як певної теоретичної цілісності. Доведено, що філософсько-педагогічній думці, яка розгорталася в межах громадсько-політичних рухів та науково-освітніх інституцій й виконувала людинотворчу функцію в культурі, була властива тенденція до створення «філософії виховання і освіти», що стала каркасом педагогічних побудов нашого часу. На цій основі визначені найважливіші константи розвитку освіти цього періоду, які мають евристичне значення і багато в чому співзвучні сучасним освітнім трансформаціям, що вимагають всебічного осмислення, насамперед з позицій педагогічної антропології.

Ключові слова: українська філософсько-педагогічна думка; етнічна самоідентифікація; менталітет; національна ідея; філософія виховання і освіти; педагогічна антропологія; синкретизм навчання і виховання.

Постановка проблеми. Проблеми національної самоідентифікації, національного самоусвідомлення та свідомого вибору подальшої долі українського народу набувають сьогодні особливої значущості. Неабияку гостроту вони отримали, коли Російська Федерація намагається не лише шляхом масштабної фальсифікації історії, а й засобами сингулярних злочинів у ході розв'язаної військової агресії стерти непохитність історичної пам'яті українського народу. На-

магання вписати українську культуру та розчинити її в надуманій теорії євразійства, яка обґрунтовує нездоланну прірву між Україною і Європою, її нормами і цінностями, не витримує жодної критики й суперечить здоровому глузду. Свідченням цього виступає своєрідний образ української філософсько-педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст., яка попри те, що об’єктивно межувала з російською і активно вписувалася в загальноєвропейський філософсько-педагогічний простір, мала низку самотніх національних рис і забарвлень. Її цілісний образ був тісно пов’язаний з формуванням «душі українського народу», яка виступала поєднанням ментальних, культурних і моральних характеристик української людності (Кремень, 2020). Матриця філософсько-педагогічних зрушень цього періоду будувалася на смислових, онтологічних вимірах духовності людини, педагогічних чинниках розвитку особистості та формуванні національної моделі педагогічної науки як певної теоретичної цілісності. До того ж вона мала ряд особливостей, пов’язаних з поміркованим ставленням до абстрактно-раціональних системних побудов, позитивним сприйняттям релігії та шануванням духовних цінностей; проявляла схильність до моральних настанов та життєвого повчання, заклавши основи алгоритму «філософії виховання і освіти», та була щільно інтегрованою в літературу, громадсько-політичні рухи та культурно-історичні й освітні проекти.

З огляду на означене вище доречно підкреслити, що, не зважаючи на знаковість періоду другої половини XIX – початку XX ст. в історії філософсько-педагогічної думки, евристичність ідей її представників для сучасних освітніх трансформацій досі не стала предметом системного аналізу.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що українськими вченими, з одного боку, обґрунтовано роль і значення *філософської думки* другої половини XIX – початку XX ст. в історіософському осмисленні особливостей менталітету, самотності рис характеру українського народу та смислових, онтологічних вимірів духовності людини (Кралюк, 2013; Кремень, 2005, 2007; Крисаченко, 2006; Кульчицький, 1995; Радіонова, 2010; Ткачук, 2000 та ін.), що знайшло висвітлення в чисельних публікаціях, підручниках та хрестоматіях. З іншого – досліджено особливості *філософсько-педагогічної думки* цього періоду в творчому спадку представників просвітницьких громад і товариств та їх впливу на формування національної освіти та виховання (Березівська, 1999; Квас, 2011; Петрушенко, 2009; Прищак, 2008 та ін.).

Досить перспективними є результати здійснених наукових розвідок щодо *філософсько-педагогічної думки*, яка генерувалася в межах науково-освітніх інституцій, виконуючи людинотворчу функцію в культурі, та була безпосередньо пов’язаною з формуванням матриці філософії виховання і освіти (Герасименко, 2020; Кузьміна, 2006, 2013; Множинська, 2015; Радіонова, 2010 та ін.).

Проте більшості досліджень не притаманна системність в аналізі образу філософсько-педагогічної думки, але наявне виокремлення окремих її представників, переповідання і смакування їх ідеями та міркуваннями щодо проблем освіти та виховання. Подібна ретрансляція освітніх імперативів філософсько-педагогічної думки спрощує значення їх творчих надбань у сфері освіти та педагогічної науки.

Метою цього дослідження є ретроспективний аналіз філософсько-педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. в контексті культурних, освітніх, етнічно зумовлених подій цього періоду, на основі якого розкрита система її парадигмальних зрушень та визначені найважливіші освітні константи, що мають евристичне значення для сучасної педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. Буттєва та категоріальна ідентифікація вітчизняної культури була особливо знаковою в другій половині XIX – початку XX ст. Цей період став важливим етапом трансформації поглядів на проблеми сутності буття людини, духовного розвитку особистості, педагогічної матриці національної освіти та виховання. У середині XIX ст. Російська імперія, до складу якої входило більшість українських земель, постала перед необхідністю проведення масштабних реформ у різних сферах життя. Але, розпочавшись із скасування кріпосного права, кардинальних змін у політичній, економічній, судовій, військовій сферах, ці реформи не могли дати позитивного результату без проведення радикальних змін у галузі освіти. Саме тому на початку 60-х рр. було упроваджено низку реформ в освітній сфері.

У цей період поширення набувають недільні школи – безкоштовні навчальні заклади для неписьменних і малописьменних дорослих і дітей, які не мали можливості через брак коштів відвідувати звичайну школу. Викладання в них велося переважно українською мовою, були видані підручники та букварі, у тому числі «Букварь южноруський» Т.Г. Шевченка. Значну підтримку шкільній освіті стали надавати земства. Земські шкільні комітети, основне ядро яких склали люди прогресивних поглядів, покривали близько 85% шкільного бюджету, сприяли будівництву нових шкіл, удосконаленню методики викладання, упроваджували викладання таких предметів, як математика, географія, історія тощо. Був розроблений і затверджений новий статут гімназій, який запроваджував принцип формальної рівності в середній освіті для усіх станів і віросповідань. У класичних гімназіях акцент робився на викладанні давніх мов (грецької і латинської) та логіки, а в реальних – на вивченні європейських мов, математики та природознавства. Усі випускники класичних гімназій отримували право вступу до університету без екзаменів, а випускники реальних училищ – до вищих технічних закладів освіти. Відбулися зміни і в жіночій освіті, які передбачали відкриття жіночих гімназій. Загалом уже наприкінці 70-х рр. кожне губернське місто й навіть багато повітових мали свої гімназії. По усій Україні їх налічувалось близько 130.

Радикальні зміни відбуваються в цей період у вищій освіті. Зокрема, у 70-х рр. вища школа поповнилася відкриттям Ніжинського історико-філологічного інституту, Харківського технологічного та Київського політехнічного інститутів. Закладам вищої освіти «Університетським статутом» (1863 р.) надавалася широка автономія: право самостійно вирішувати наукові, навчальні й адміністративно-фінансові питання. Рада університету мала право присуджувати наукові ступені і звання, розподіляти державні кошти поміж факультетами, утворювати кафедри, відправляти учених для стажування за кордон. Передбачалася також виборність ректора, проректорів, деканів і професорів із наступним їх затвердженням на посаді міністром народної освіти. Певні зрушення у сфері вищої освіти були також у Західній Україні: було відкрито Чернівецький університет, Львівський політехнічний інститут та Академію ветеринарної медицини. Новим явищем стало виникнення різноманітних наукових організацій. Так, при Київському університеті св. Володимира були створені наукові товариства (філологічне, математичне, фізико-медичне, історичне, товариство дослідників природи), а в Західній Україні – літературне наукове товариство ім. Т. Шевченка, яке з 1897 р. по 1913 р. очолював М. Грушевський.

Реформи в освіті обумовлювали масштабну демократизацію навчально-виховного процесу, вплив європейської філософсько-педагогічної думки, посилення боротьби проти формально-догматичної сутності та змісту освіти. А це, своєю чергою, вело до трансформації поглядів на сутність буття людини, її менталітет, зміст освіти та виховання. Не випадково зростання національного та освітнього руху періодично викликало невдоволення царської влади, яка вдавалася до жорстких політичних репресій української культури. Яскравим прикладом цих переслідувань був відомий Валувський циркуляр 1863 р., яким заборонялося друкувати «підручники і книги для народу». А в «Положенні про початкові народні училища» зазначалося, що викладання у вищих школах має провадитися винятково російською мовою. Протягом усього цього періоду вкрай реакційною була політика влади стосовно національних шкіл та національних мов. Заборонялося проводити українською мовою театральні вистави, друкувати книги (окрім історичних документів і творів «красного письменства») і навіть тексти для музичних творів.

Проте зупинити процеси національного пробудження вже було неможливо. В умовах інтенсивного економічного розвитку, трансформації свідомості, попит на освічених людей постійно зростає і був серйозним фактором-стимулом для антидемократичних дій влади. Національні ідеї, ставши елементом свідомості діячів культури, представників академічної філософії та освіти, сприймалися широкими верствами українського суспільства, і, не зважаючи на утиски царської влади, український національний рух набрав сили.

По-перше, значну роль у становленні національної складової парадигми філософсько-педагогічної думки другої половини XIX – початку XX ст. відігравали просвітницькі товариства, активними членами яких були В. Антонович, Б. Грінченко, М. Грушевський, М. Єфремов,

М. Костомаров, П. Куліш, С. Русова, М. Старицький, К. Ушинський та ін., основним завданням яких була популяризація знань, поширення освіти, розвиток культури та моралі. Надзвичайно цінними були їх висновки щодо визначення основних засад української національної школи (викладання українською мовою, українознавчі предмети, підручники рідною мовою, спеціальна підготовка учителів, національна система виховання, популяризація національної ідеї) (Березівська, 1999; Побірченко, 2002). Важливим внеском у розвиток філософії української національної ідеї, самобутності національного українського характеру, співвідношення мислення і мови, мови й історії була діяльність М. Драгоманова, О. Потебні та інших діячів культури і науки. Під цим впливом відбувається формування нової української літературної мови, початок якому заклав І. Котляревський, набуває рис національного характеру театр, завдячуючи діяльності таких митців, як І. Карпенко-Карий, Г. Гулак-Артемівський, М. Кропивницький та інших.

На процес українського національного відродження значний вплив мала академічна філософія, яка стала «пружиною» філософсько-педагогічної думки й активно продукувала формування національного світосприйняття й світорозуміння. Поряд із чистою філософською теорією, пов'язаною з німецькою (зокрема, шеллінгіанством), розмаїтою релігійною філософією (Й. Шад, О. Новицький, С. Гогоцький, Й. Міхневич, П. Юркевич) та ідеями природничо-наукової орієнтації (М. Любовський, П. Лодій, М. Козлов, Д. Кавунник, М. Максимович) у викладах і творах професорів Харківського, Київського університетів та Київської духовної академії важливою суспільно-світоглядною проблемою широкого кола мислителів цього періоду було обґрунтування національної ідентичності та менталітету українського народу, яке розгоралося в контексті осмислення національної ідеї (Саух, 2003). При цьому філософське самоусвідомлення нації виводилося із трактування цієї ідеї як імперативу нації, а етнічна єдність визначалася як єдність духовна. Вихідною тезою філософського осмислення української ідеї було уявлення про індивідуальність українського народу, яка визначалася його природними духовними особливостями, насамперед винятковими, порівняно із сусідами, прагненнями до свободи й рівності.

Орієнтири пошуків представників академічної філософії визначалися потребою у новій «істинній людині», філософськими та педагогічними дискусіями щодо сутності її буття, духовного світу та свободи. Не заперечуючи смислової визначеності людини Божим духом, самої ідеї Бога вчені акцентували пошуку зміщували на проблеми духовності людини (С. Гогоцький, В. Зеньковський, П. Юркевич та ін.). Проте незважаючи на цей релігійно-антропологічний дискурс їхня діяльність була насичена найблагороднішими, чисто світськими завданнями виховання як дітей, так і дорослих. Тобто релігійна парадигма хоча й була основою педагогічних поглядів університетських філософів, однак сутність її ускладнювалася і не зводилася ними до простих визначень християнських істин. У цьому контексті прикладом може бути П. Юркевич, який застерігав від «зайвої екзальтації й догматизму в навчанні». Звернувши увагу на смислові аспекти сутності людського буття, і на цій основі на проблеми виховання, у дослідженнях представників філософсько-педагогічної думки акцентується на аксіологічних аспектах духовності людини. У працях П. Юркевича, С. Гогоцького, В. Зеньковського, Г. Челпанова йдеться про духовність як гармонійне поєднання істини, добра й краси, а завданням педагогіки проголошується розвиток розуму, волі та почуття.

По-друге, представники філософсько-педагогічної думки в цей період не лише досліджували смислові, онтологічні виміри духовності людини, а й аналізували чинники розвитку особистості, зокрема педагогічні. Вони намагалися знайти «механізми» актуалізації смислових аспектів буття людини насамперед на особистісному рівні, які сприяли б формуванню національного дискурсу педагогічної науки як певної теоретичної цілісності. Академічна філософія в цей період була тісно пов'язаною з педагогікою, навіть вважалося, що остання є складовою частиною філософії. Філософські студії у закладах вищої освіти часто завершувалися читанням окремих педагогічних дисциплін. Філософія, яка існувала в межах науково-освітніх інституцій та виконувала людинотворчу функцію в культурі, була властива тенденція до створення «філософії виховання і освіти», що по праву стала каркасом педагогічних побудов нашого часу. У цьому контексті особливої уваги заслуговують дослідження Київської академічної школи, зокрема професорів Київської духов-

ної академії (М. Грот, С. Гогоцький, Й. Міхневич, О. Новицький, П. Юркевич та ін.) та Київського університету ім. св. Володимира (О. Гіляров, В. Зеньковський, О. Козлов, Г. Челпанов, Г. Шпет та ін.). Усі вони на певному етапі кар'єри бралися за викладання педагогіки або за педагогічні дослідження. О. Новицький, колишній професор Київської духовної академії, разом із завідуванням кафедрою філософії в Київському університеті св. Володимира обіймав посаду завідувача кафедри педагогіки. С. Гогоцький і П. Юркевич не лише викладали педагогіку, а й опублікували свої підручники та дослідження з педагогічної науки, освіти й виховання (Кузьміна, 2006). Підґрунтя фундаментальних досліджень у сфері наук про людину дозволило їм сформулювати важливе теоретичне положення про комплексне вивчення дитини як складної системи, що розвивається. У контексті розвитку ідей дитиноцентризму дитина розглядалася не лише як об'єкт впливу соціального середовища, але як особистість, здатна активно сприймати явища навколишнього світу й усвідомлювати їх, виходячи з внутрішньої мотивації та індивідуальних особливостей. Таке розуміння дитини сприяло обґрунтуванню нових ефективних методів навчання і виховання.

По-третє, усе це стало підставою визначення важливих педагогічних констант розвитку освіти, які мають евристичне значення і багато в чому співзвучні сучасним освітнім трансформаціям, з позицій педагогічної антропології. Зокрема, йдеться про:

- принципи поваги та шанобливого ставлення до особистості дитини, теоретико-методологічне значення яких полягало у визначенні дитини вихідною системою координат та водночас головною метою освітньо-виховного процесу, і який має бути спрямованим на збереження та розвиток її індивідуальності, створення необхідних умов її саморозвитку, розкриття всього цінного, що закладено в ній від народження. Обґрунтовується право дитини на свій шлях розвитку, а «найважливішим принципом педагогіки вважається акцентуація на її індивідуальності» (Зеньковський, 1924) (В. Зеньковський, С. Гогоцький, П. Ліницький, Г. Челпанов, П. Юркевич та ін.);
- синкретизм навчання і виховання, згідно з яким педагогіка іменується «наукою виховної освіти» (Гогоцький, 1879, 1882). Взаємозв'язок виховання і навчання має стати проблемою системної педагогічної діяльності. Адже тут йдеться про розвиток двох основних площин цілісного духовного світу людини – її здібності пізнавати світ шляхом досягнення накопичених до неї знань та її здатності оцінювати усе суще (у тому числі себе), вибудувавши у своїй свідомості певну ієрархічну систему цінностей. Доводиться, що особистість пов'язана з усіма сферами життєдіяльності і її не можна уявити поза межами фізичного, психічного чи соціального – усе має підлягати вихованню, але під егідою духовного життя, яке є «основним началом особистості». Акцентуючи на потребі виховання «цілісної особистості», наголошується, що її формула визначається не лише гармонійним розвитком природи, а й внутрішньою ієрархією, й що «виховання емпіричної складової життєдіяльності» так само необхідне як і духовної, «позаяк останнє нею опосередковується» (Зеньковський, 1924). Уводиться система понять «духовне виховання», «соціальна педагогіка», «теорія виховання», «соціальне виховання» та дається їх визначення (В. Зеньковський, С. Гогоцький, О. Новицький, Г. Челпанов, П. Юркевич);
- імператив переваги духовного життя на усіх етапах становлення особистості. Душа розглядається основним об'єктом педагогічного впливу. У зв'язку з цим обґрунтовується необхідність у теорії і практиці освітнього процесу орієнтації не на нагромадження знань, а на формування духовного підґрунтя особистості. Пріоритет виховного процесу над освітнім має передбачати розкриття «глибин душі», що постає першочерговим завданням педагога, без реалізації якого оволодіння системою знань і адекватний інтелектуальний розвиток будуть неможливими. При цьому найбільшого значення у духовному зростанні особистості надається періоду дитинства, адже дитинство знаменує собою початковий розвиток особистості, її духовних сил, творчості та саморегуляції (Ліницький, 2002) (В. Зеньковський, С. Гогоцький, П. Ліницький, Г. Челпанов та ін.). Центром освітніх зусиль необхідно вважати мораль, а завдання педагогіки має полягати у тому, щоб плекати «безумовну і вічну

гідність, незалежну від наявної кількості зовнішніх справ людини», ту гідність, що володіє «позаємпіричною глибиною» (М. Оленицький, М. Маккавейський, М. Грот);

- принцип підвищення ролі вчителя в суспільстві. Учитель може володіти найрізноманітнішими навичками, але насамперед має бути особистістю. Лише за цієї умови він може сконсолідувати дітей навколо себе. Місія учителя – навчити дітей бути гнучкими у змінах, а його найголовніша риса – це любов до дітей. Вони навчаються й прислуховуються до того, кого люблять. Доводиться, що професіоналізм учителя залежить не лише від досконалого знання того чи іншого предмета, методики його викладання, а найперше від любові до дітей, віри у можливість та унікальність кожної дитини. Без цього не може бути «педагогічної ініціативи, а звідси – не може бути й педагогічної майстерності» (С. Гогоцький, О. Новицький, П. Кудрявцев, В. Зеньковський, П. Юркевич, П. Ліницький, Г. Челпанов, Й. Міхневич та ін.);
- критичне ставлення до ролі і значення школи в суспільстві кінця XIX – початку XX ст., яка «відірвана від потреб суспільного життя» та вимагає всебічного осмислення насамперед із позицій педагогічної антропології. Школа має виконувати подвійне завдання: з одного боку, вона має виховати в людині прагнення до досконалості, наблизити її до Творця, і таким чином сформуванню особистість, а з іншого – допомогти людині оправдати власну присутність у цьому світі шляхом подолання зла. Школа має навчити людину самовдосконалюватися протягом усього життя та бути надважливою і найбільш необхідною інституцією в людському житті (П. Ліницький, М. Маккавейський);
- трансформацію світоглядних орієнтирів і політичних уподобань населення України початку XX ст., яка зменшила вплив релігійного чинника на духовну сферу людини та обумовила процеси секуляризації навчання і виховання. Розвиток природничих наук, позитивізму і матеріалізму початку XX ст. розширив розуміння духовного життя людини, породивши і закріпивши світську культуру та світську духовність. Поряд із теоретичним обґрунтуванням методологічних та організаційних аспектів створення національної школи, культивування національного виховання, наголошується на ролі і значенні соціального виховання. Йдеться про те, що освіта має не лише давати знання й прищеплювати звичку до інтелектуальної роботи, вона повинна також готувати дитину до соціальної діяльності. Тому школа повинна взяти на себе завдання соціального виховання, яке полягає в розвитковій соціальної активності, у вихованні солідарності, здатності підноситись над особистими егоїстичними намірами. Соціальне виховання розглядається як «базовий чинник духовності особистості, головна форма педагогічного впливу, яка забезпечує ефективність інших форм виховання» (Зеньковський, 1924). На цій основі формується педагогічний ідеал як системотворча основа національного простору освіти (В. Бехтерев, В. Вернадський, М. Пирогов, С. Єфремов, В. Зеньковський та ін.).

Отже, провідними ознаками конституювання вітчизняного освітнього простору у цей період були:

- утвердження загальнолюдських цінностей як пріоритетних для освіти (любов і повага до дитини, віра в неї та добрі порухи її душі, утвердження екзистенційного характеру свободи);
- демократизація освіти (створення умов для вільної діяльності і життєвого самовизначення дитини);
- індивідуалізація освітнього процесу із акцентом на вихованні, що передбачала урахування природних здібностей і вподобань, особливостей характеру та особистих потреб кожної дитини;
- актуалізація ролі педагога як наставника, здатного створювати життєвірну, дружню атмосферу, організувати навчально-виховний процес на основі спільних із учнями інтересів, духовної близькості, довірливих стосунків та діалогу;
- громадський характер навчання і виховання, що передбачав тісний зв'язок школи з життям, участь у громадських об'єднаннях та організаціях, широку гласність у роботі, патріотичне виховання і соціальну відповідальність.

Висновки. Друга половина XIX – початок XX ст. був переломним періодом у розвитку вітчизняної філософсько-педагогічної думки. Попри її об’єктивні зв’язки з російською, вона заявила про себе як система нового світосприйняття й світорозуміння та акумулювала найкращі здобутки світової культури за умови збереження національної ідентичності. Її філософсько-антропологічна концепція освіти та виховання постала самостійним та самобутнім явищем тогочасної культури та педагогіки. Поряд із цим, хоча вона й розвивалася в руслі європейської філософсько-педагогічної традиції, сформувала свою «Я-концепцію» (Саух, 2022). Тому звернення до наших витоків та історико-культурних надбань представників філософсько-педагогічної думки цього періоду має непересічне значення для усвідомлення вітчизняного осереддя сучасного освітнього простору. Вони мають бути позначені нашим прагненням зрозуміти власну внутрішню логіку та автентичні своїй природі концептуальні засади, що слугуватимуть каркасом наступних педагогічних пошуків.

Нажалі, не зважаючи на розмаїття вітчизняних досліджень філософсько-педагогічної думки кінця XIX – початку XX ст. існує помітний брак студій, що актуалізують філософсько-педагогічний доробок багатьох представників академічної філософії та громадських діячів цього періоду (Кузьміна, 2013). Не випадково це потребує сьогодні системного аналізу їх творчих надбань, поза як він допоможе сприйняти академічне філософствування в статусі органічної складової української філософської та педагогічної культури, що детермінує значно ґрунтовніше уявлення про власну освіту та культуру.

Використані джерела

- Березівська, Л. (1999). Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина XIX-початок XX ст.). Київ: Молодь. <https://lib.iitta.gov.ua/731254/1/Березівська%20Л.%20Д.%20Освітньо-виховна%20діяльність...1999.pdf>
- Герасименко, А.С. (2020). Теоретичні основи української педагогіки кінця XIX – першої половини XX ст. (Київська філософська школа): навчальний посібник. Рівне: НУВГП. <https://ep3.nuwm.edu.ua>
- Гогоцький, С.С. (1879). Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. Ч. 1. Киев. http://intrao.ru/images/Izdaniya/Anthology_on_the_history_of_Russian_pedagogy_of_the_XIX-early_XX_century.pdf
- Гогоцький, С.С. (1882). Краткое обозрение педагогики или науки воспитательного образования. Ч. 2. Киев. http://intrao.ru/images/Izdaniya/Anthology_on_the_history_of_Russian_pedagogy_of_the_XIX-early_XX_century.pdf
- Зеньковский, В.В. (1924). Психология детства. Лейпциг: Сотрудник. <http://www.xpa-spb.ru/libr/Zenkovskij/psihologiya-detstva-1924-all.html>
- Зеньковский, В.В. (1920). Про соціальне виховання. Київ: Друкарня Всеукраїнського кооперативного видавничого союзу. <http://elar.kpnu.edu.ua>
- Квас, О.В. (2011). Світ дитинства очима українських літераторів кінця XIX – початку XX ст. *Педагогіка та психологія*. Збірник наукових праць. Чернівецький національний університет. Вип. 566. 70–79. <https://kfsr.pnu.edu.ua>
- Кралоук, П.М. (2013). Історія філософії України: навчальний посібник. Острого: Національний університет «Острозька академія». <https://shron1.chtyvo.org.ua>
- Кремень, В.Г., Ільїн, В.В. (2005). Філософія: мислителі, ідеї, концепції: підручник. Київ: Книга. <https://kafedrafil.files.wordpress.com/2012/09/kremen.pdf>
- Кремень, В.Г. (2007). Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. Київ: Грамота. <https://nbuviar.gov.ua>
- Кремень, В.Г., Ільїн, В.В. (2020). Людина у викликах цивілізації: від минулого – до майбутнього: Людина. Освіта. Соціум: монографія. Київ: Грамота. <https://www.nas.gov.ua/UA/Book/Pages/default.aspx?BookID=0000017205>
- Крисаченко, В.С. (2006). Історія української філософії. Хрестоматія – довідник. Київ: «МП Леся». <http://ndiu.org.ua/index.php/technology/1501-2011-03-04-15-41-48>
- Кузьміна, С. (2006). Філософсько-педагогічна спадщина Київської духовної академії: стан і проблеми дослідження. *Філософсько-педагогічна спадщина. Київська духовна академія*. 2–3. 243–254. http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11871/Kuzmina_Filosofsko-pedahohichna_spadshchyna.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Кузьміна, С. (2013). Педагогічна спадщина Київської академічної філософії XIX – початку XX ст.: Капітал мертвий чи живий?. *Ученые записки Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. Серия «Проблемы педагогической средней и высшей школы»*. Том 26 (65), № 1. 24–43. <http://cyberleninka.ru>
- Кульчицький, О. (1995). Основи філософії і філософічних наук. Мюнхен–Львів. <https://crafta.ua/uk/lots/6538552961-kulchickiy-oleksandr-osnovi-filosofiyi-i-filosofichnih-nauk>
- Ліницький, П. (2002). Про виховання. *Філософська думка*, 2. 106–116. <http://irbis-nbuv.gov.ua>
- Множинська, Р.В. (2015). Українські мислителі XIX – XX ст. Хрестоматія: навчальний посібник. Київ: КНУТД. https://org2.knuba.edu.ua/pluginfile.php/71602/mod_resource/content/1/Українські%20мислителі%2019–29%20ст.%20Хрестоматія.pdf
- Петрушенко, В.Л. (2009). Філософія: Підручник. 5-е видання, виправлене і доповнене. Львів: «Магнолія 2006». https://shron1.chtyvo.org.ua/Petrushenko_Viktor/Filosofia_Kurs_Lektzii.pdf
- Побірченко, Н.С. (2008). Питання національної освіти та виховання в діяльності українських Громад (друга половина XIX – початок XX століття). Київ: Науковий світ. <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx>
- Прищак, М.Д. (2008). Генеза поняття духовності в педагогічній думці України (друга половина XIX – 20-ті роки XX століття): монографія. Вінниця: УНІВЕРСУМ. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9023/Monografia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Радіонова, Н. (2010). Культурно-історичні передумови становлення філософської освіти на Слобожанщині XIX ст. *Історія філософії освіти*. 1–2 (9). 236–251. <http://enpui.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12706/Radionova.pdf?sequence=1>
- Саух, П.Ю. (2003). Філософія: навчальний посібник. Київ: Центр навчальної літератури. http://eprints.zu.edu.ua/20184/1/Saukh_Filosofija.pdf
- Саух, П.Ю. (2022). Особливості української філософської думки другої половини XIX століття. Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 15th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Chicago, USA. 359–364. <https://sci-conf.com.ua/xv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-10-12-08-2022-chikago-ssha-arhiv/>
- Ткачук, М.Л. (2000). Київська академічна філософія XIX – початку XX ст.: методологічні проблеми дослідження. Київ: ВІПОЛ. https://www.academia.edu/31879313/Київська_академічна_філософія_XIX_початку_XX_ст_методологічні_проблеми_дослідження_К_ЗАТ_Віпол_2000_248_c
- Чижевський, Д.І. (1992). Нариси з історії філософії на Україні. Київ: Вид-во «Оріє» при УКСП Кобза. <http://litopys.org.ua/chyph/chyph.htm>

References

- Bereziv`ka, L. (1999). Osvitn`o-vy`xovna diyal`nist` Ky`yivs`ky`x prosvitny`cz`ky`x tovary`stv (druga polovy`na XIX-pochatok XX st.). Ky`yiv: Molod`. <https://lib.iitta.gov.ua/731254/1/Bereziv`ka%20L.%20D.%20Osvitn`o-vy`xovna%20diyal`nist`...1999.pdf> (in Ukrainian).
- Gerasy`menko, A.S. (2020). Teorety`chni osnovy` ukraiyins`koyi pedagogiky` kincyа XIX – pershoiy polovy`ny` XX st. (Ky`yivs`ka filososf`ka shkola): navchal`ny`j posibny`k. Rivne: NUVGP. <https://ep3.nuwm.edu.ua> (in Ukrainian).
- Gogoczky`j, S.S. (1879). Kratkoe obozrenie pedagogiki ili nauki vospitatel`nogo obrazovaniya. Ch.1. Kiev. http://instrao.ru/images/Izdaniya/Anthology_on_the_history_of_Russian_pedagogy_of_the_XIX-early_XX_century.pdf (in Russian).
- Gogoczky`j, S.S. (1882). Kratkoe obozrenie pedagogiki ili nauki vospitatel`nogo obrazovaniya. Ch.2. Kiev. http://instrao.ru/images/Izdaniya/Anthology_on_the_history_of_Russian_pedagogy_of_the_XIX-early_XX_century.pdf (in Russian).
- Zen`kovsky`j, V.V. (1924). Psy`xology`ya detstva. Lejpcy`g: Sotrudny`k. <http://www.xpa-spbu.ru/libr/Zenkovskij/psihologiya-detstva-1924-all.html> (in Ukrainian).
- Zen`kovs`ky`j, V.V. (1920). Pro social`ne vy`xovannya. Ky`yiv: Drukarnya Vseukraiyins`kogo kooperaty`vnogo vy`davny`chogo soyuzu. <http://elar.kpnu.edu.ua> (in Ukrainian).

- Kvas, O.V. (2011). Svit dy`ty`nstva ochy`ma ukrayins`ky`x literatoriv kincya XIX – pochatku XX st. Pedagogika ta psy`xologiya. Zbirny`k naukovy`x prac`. Chernivecz`ky`j nacional`ny`j universy`tet. Vy`p. 566. 70–79. <https://kfsr.pnu.edu.ua> (in Ukrainian).
- Kralyuk, P.M. (2013). Istoriya filosofiyi Ukrayiny`: navchal`ny`j posibny`k. Ostrog: Nacional`ny`j universy`tet «Ostroz`ka akademiya». <https://shron1.chtyvo.org.ua> (in Ukrainian).
- Kremen`, V.G., Il`yin, V.V. (2005). Filosofiya: my`sly`teli, ideyi, koncepciyi: pidruchny`k. Ky`yiv: Kny`ga. <https://kafedrafil.files.wordpress.com/2012/09/kremen.pdf> (in Ukrainian).
- Kremen`, V.G. (2007). Filosofiya nacional`noyi ideyi. Lyudy`na. Osvita. Socium. Ky`yiv: Gramota. <https://nbuviap.gov.ua> (in Ukrainian).
- Kremen`, V.G., Il`yin, V.V. (2020). Lyudy`na u vy`kly`kax cy`vilizaciyi: vid my`nulogo – do majbut`ogo: Lyudy`na. Osvita. Socium: monografiya. Ky`yiv: Gramota. <https://www.nas.gov.ua/UA/Book/Pages/default.aspx?BookID=0000017205> (in Ukrainian).
- Kry`sachenko, V.S. (2006). Istoriya ukrayins`koyi filosofiyi. Xrestomatiya – dovidny`k. Ky`yiv: «MP Lesya». <http://ndiu.org.ua/index.php/technology/1501-2011-03-04-15-41-48> (in Ukrainian).
- Kuz`mina, S. (2006). Filofs`ko-pedagogichna spadshhy`na Ky`yivs`koyi duxovnoyi akademiyi: stan i problemy` doslidzhennya. Filofs`ko-pedagogichna spadshhy`na. Ky`yivs`ka duxovna akademiya. 2–3. 243–254. http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11871/Kuzmina_Filosofsko-pedahohichna_spadshchyna.pdf?sequence=1&isAllowed=y (in Ukrainian).
- Kuz`mina, S. (2013). Pedagogichna spadshhy`na Ky`yivs`koyi akademichnoyi filosofiyi XIX – pochatku XX st.: Kapital mertvy`j chy`zhy`vy`j?. Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional`nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Seriya «Problemy pedagogicheskoy srednej i vysshej shkoly». Tom 26 (65), № 1. 24–43. <http://cyberleninka.ru> (in Ukrainian).
- Kul`chy`cz`ky`j, O. (1995). Osnovy` filosofiyi i filosofichny`x nauk. Myunxen–L`viv. <https://crafta.ua/uk/lots/6538552961-kulchickiy-oleksandr-osnovi-filosofiyi-i-filosofichnih-nauk> (in Ukrainian).
- Liny`cz`ky`j, P. (2002). Pro vy`xovannya. Filosof`ka dumka, 2. 106–116. <http://irbis-nbu.gov.ua> (in Ukrainian).
- Mnozyh`ns`ka, R.V. (2015). Ukrayins`ki my`sly`teli XIX–XX st. Xrestomatiya: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: KNUVD. https://org2.knuba.edu.ua/pluginfile.php/71602/mod_resource/content/1/Ukrayins`ki%20my`sly`teli%2019-29%20st.%20Xrestomatiya.pdf (in Ukrainian).
- Petrushenko, V.L. (2009). Filosofiya: Pidruchny`k. 5-e vy`dannya, vy`pravlene i dopovnene. L`viv: «Magnoliya 2006». https://shron1.chtyvo.org.ua/Petrushenko_Viktor/Filosofia_Kurs_leksii.pdf (in Ukrainian).
- Pobirchenko, N.S. (2008). Py`tannya nacional`noyi osvity` ta vy`xovannya v diyal`nosti ukrayins`ky`x Gromad (druga polovy`na XIX – pochatok XX stolittya). Ky`yiv: Naukovy`j svit. <http://www.kspu.edu/FileDownload.ashx> (in Ukrainian).
- Pry`shhak, M.D. (2008). Geneza ponyattya duxovnosti v pedagogichnij dumci Ukrayiny` (druga polovy`na XIX – 20-ti roky` XX stolittya): monografiya. Vinny`cya: UNIVERSUM. <http://ir.lib.vntu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/9023/Monografiya.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (in Ukrainian).
- Radionova, N. (2010). Kul`turno-istory`chni peredumovy` stanovlennya filofs`koyi osvity` na Slobozhanshhy`ni XIX st. Istoriya filosofiyi osvity`. 1–2 (9). 236–251. <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/12706/Radionova.pdf?sequence=1> (in Ukrainian).
- Saukh, P. Yu. (2003). Filosofiya: navchal`ny`j posibny`k. Ky`yiv: Centr navchal`noyi literatury`. http://eprints.zu.edu.ua/20184/1/Saukh_Filosofija.pdf (in Ukrainian).
- Saukh, P. Yu. (2022). Osobly`vosti ukrayins`koyi filofs`koyi dumky` drugoyi polovy`ny` XIX stolittya. Modern directions of scientific research development. Proceedings of the 15th International scientific and practical conference. BoScience Publisher. Chicago, USA. 359–364. <https://sci-conf.com.ua/xv-mizhnarodna-naukovo-praktichna-konferentsiya-modern-directions-of-scientific-research-development-10-12-08-2022-chikago-ssha-arhiv/>. (in Ukrainian).
- Tkachuk, M.L. (2000). Ky`yivs`ka akademichna filosofiya XIX – pochatku XX st.: metodologichni problemy` doslidzhennya. Ky`yiv: VIPOL. https://www.academia.edu/31879313/Ky`yivs`ka_akademichna_filosofiya_XIX_pochatku_XX_st_metodologichni_problemy`_doslidzhennya_K_ZAT_Vipol_2000_248_s (in Ukrainian).
- Chy`zhevs`ky`j, D.I. (1992). Nary`sy` z istoriyi filosofiyi na Ukrayini. Ky`yiv: Vy`d-vo «Orii» pry` UKSP Kobza. <http://litopys.org.ua/chyph/chyph.htm> (in Ukrainian).

Petro Saukh, Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Academician (full member) of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Academician-Secretary Department of Higher Education of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Research interests: philosophy of education, multicultural education, synergy of education and science, educational anthropology, educational reforms and pedagogical innovations, education quality.

PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF UKRAINE IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES. CHARACTERISTICS OF PARADIGMAL SHIFTS.

The article reveals the peculiarities of paradigmatic shifts in the philosophical and pedagogical thought of Ukraine in the second half of the 19th and early 20th centuries. It has been proven that Ukrainian philosophical and pedagogical thought, despite the fact that it objectively bordered on Russian one and actively fit into the pan-European philosophical and pedagogical algorithm, had a number of specific national concrete-cultural features and colors. Its image was closely related to the formation of the “soul of the Ukrainian people”, which was formed by a combination of mental, cultural and moral characteristics. The matrix of paradigmatic shifts in philosophical and pedagogical thought of this period was focused on the semantic, ontological dimensions of human spirituality, pedagogical factors of personality development, the formation of the national discourse of pedagogical science as a certain theoretical integrity. It has been proven that the philosophical and pedagogical thought, which unfolded within the framework of socio-political development and scientific and educational institutions and performed a human-creating function in culture, was characterized by a tendency to create a “philosophy of upbringing and education”, which became the background for pedagogical constructions of our time. On this basis, the most important constants of the development of education of this period are determined, which have heuristic significance and are in many respects consonant with modern educational transformations, which require a comprehensive understanding, primarily from the standpoint of pedagogical anthropology.

Keywords: Ukrainian philosophical and pedagogical thought; ethnic self-identification; mentality; national idea; philosophy of upbringing and education; pedagogical anthropology; syncretism of education and upbringing.



Наталія Бакуліна – кандидат педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методики викладання мови іврит і дисциплін юдаїки, єврейська формальна, неформальна й інформальна освіта, діалог культур в освіті, дидактика багатомовності.

✉ natusya29@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-8970-2660>

УДК 37.013.74:81.243(477)+37(091)-051(477) Гудзик
<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-85-95>

ПРОВІДНІ ІДЕЇ ЛІНГВОДИДАКТИЧНОЇ СПАДЩИНИ І. П. ҐУДЗИК У КОНТЕКСТІ ДИДАКТИКИ БАГАТОМОВНОСТІ

Анотація. Статтю присвячено аналізу провідних ідей лінгводидактичної спадщини І. П. Ґудзик у контексті дидактики багатомовності.

З'ясовано, що вчена одна з перших почала ретельно досліджувати проблеми двомовного та багатомовного навчання в освіті незалежної України.

Визначено основні науково-методичні засади проблем двомовного та багатомовного навчання у працях ученої з огляду на актуальність і соціальну значущість ґрунтовних теоретичних досліджень і вагомих практичних результатів.

Відповідно до основ дидактики багатомовності проаналізовано ключові методологічні й організаційні напрями досліджень І. П. Ґудзик і впровадження їх результатів у практику навчання. Зокрема, аналіз проблем мовної освіти в Україні; висвітлення історичних підвалин і труднощів запровадження національних мов у шкільній практиці; конструювання підручників і посібників із двомовного та багатомовного навчання; упровадження різних моделей застосування мов у шкільній освіті; визначення понять першої, другої та третьої мови й особливостей багатомовного навчання; вивчення мовної особистості тощо.

Досліджено тлумачення понять «багатомовність», «двомовність», «інтеркультурність» «поліетнічність», «полікультурність», «багатокультурність», «багатоманітність світу», «діалог мов і культур» у працях вченої та взаємопов'язані з ними проблеми стереотипів поведінки, міжкультурного усвідомлення, формування позитивного образу співвітчизника та шляхи щодо їх запровадження у практику навчання.

Виявлено пропонувані дослідницею більш прийнятні терміни на кшталт «мови народів, що живуть в Україні», «рідна мова й інші мови», «викладова мова й інші мови» на противагу неоднозначним термінам «рідна мова», «іноземна мова», «мови національних меншин».

Виокремлено визначені нею лінгводидактичні засади навчання мов етнічних меншин з огляду на функціональний, компетентнісний, особистісно орієнтований, інтегративний та інші провідні підходи до навчання.

Констатовано, що результати досліджень І. П. Гудзик із теорії та методики навчання різних мов національних спільнот України, застосовано до визначення змісту та розроблення варіативних методик, експериментально перевірених і втілених у створених нею (одноосібно й у співавторстві) освітніх програмах, підручниках, посібниках із різних мовних курсів.

Розкрито окремі лінгводидактичні проблеми двомовного та багатомовного навчання в рамках дисертаційних досліджень за наукового керівництва І. П. Гудзик.

Зроблено висновок, що провідні ідеї лінгводидактичної спадщини І. П. Гудзик у контексті дидактики багатомовності й узагальнені результати є вагомим підґрунтям для проведення подальших теоретичних і прикладних досліджень лінгводидактичних проблем двомовного та багатомовного навчання, методологічною основою для розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення різноманітних мовних курсів – розділів державних стандартів початкової та базової освіти, типових і навчальних програм, підручників, посібників, довідкової літератури та про те, що наукові праці вченої не тільки не втратили своєї актуальності, а й навпаки нині потребують ретельного вивчення, переосмислення та подальшого впровадження в освітній процес, адже мають вагоме наукове підґрунтя та сприяють досягненню сучасних цілей навчання.

Ключові слова: І. П. Гудзик; дидактика багатомовності; лінгводидактична спадщина; провідні ідеї.

Постановка проблеми. Проблеми двомовної та багатомовної освіти в українській лінгводидактиці почали активно досліджуватися після здобуття Україною державної незалежності, коли національне відродження української мови та культури сприяло розвитку національних культур багатьох етносів, що населяють терени України. Розроблення окремих питань двомовного та багатомовного навчання в теорії та методиці мовної освіти в Україні впродовж останніх десятиліть підтвердили їх актуальність, соціальну значущість і перспективність, які вони не втрачають і понині. Адже з огляду на бурхливі виклики сьогодення, вони набувають особливого значення.

Тому вкрай важливим є ретельне вивчення, аналіз і переосмислення наукового та практичного досвіду, здійсненого українськими вченими в ході досліджень різноманітних аспектів дидактики багатомовності, з метою визначення теоретичних і методичних засад і подальшої реалізації сучасної багатомовної освіти в Україні.

Аналіз останніх досліджень. Однією з перших дослідниць, яка ґрунтовно почала досліджувати проблеми двомовного та багатомовного навчання та шукати шляхи щодо його впровадження в освітню практику, була І. П. Гудзик (1940–2009) – науковий співробітник, а згодом і керівник відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України (з 1995 по 2009 рр.). Вона розглядала ці проблеми саме з наукових і державницьких позицій – спираючись на вітчизняні та зарубіжні дослідження й ураховуючи складні процеси відродження державності в Україні, що сприяли як вивченню української мови як державної, так і створенню умов для навчання рідною мовою або вивчення мов представників національних спільнот у закладах освіти.

Водночас вчена досліджувала проблеми філософії освіти, методики навчання мов національних меншин, зокрема компетентісно орієнтованого навчання в ЗЗСО України. Загалом її науковий доробок сягає понад 200 праць, які були результатом теоретичних розвідок, перевірених експериментально й апробованих на практиці.

Деякі аспекти наукової спадщини І. П. Гудзик були представлені на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи», присвяченій пам'яті вченої та з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України, що відбулась 25 листопада 2021 року у м. Київ (<https://undip.org.ua/news/vseukrainska-naukovo-praktychna-konferentsiia-movno-literaturna-osvita-korinnykh-narodiv-i-natsionalnykh-menshyn-ukrainy-stand-i-perspektivy-2/>). Тези доповідей було опубліковано й оприлюднене у збірнику тез (Богданець-Білокаленко, Н. І.; НАПН, Ін-т педагогіки НАПН України, Відділ навчання мов нац. меншин та зарубіж. літератури. 2021). У ході конференції поряд із ви-

значеними програмою напрямками, особливе місце зайняли доповіді з презентаціями, присвячені висвітленню провідних ідей науково-педагогічної спадщини І. П. Гудзик у контексті розвитку сучасної української мовно-літературної освіти, зокрема, доповіді І. М. Лапшиної, Л. В. Давидюк, Л. М. Шевчук і Н. В. Бакуліної Так, основні ідеї щодо багатомовного навчання у науково-педагогічній спадщині І. П. Гудзик представлено у тезах доповіді (Бакуліна, 2021).

Також у рамках конференції наукові співробітники Відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури Інституту педагогіки НАПН України у тісній співпраці з фахівцями Державної наукової педагогічної бібліотеки України імені В. О. Сухомлинського підготували віртуальну виставку-презентацію «Науково-педагогічна спадщина Гудзик Ірини Пилипівни (пам'яті відомої вченої, доктора педагогічних наук Ірини Пилипівни Гудзик (1940–2009) та з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України)». Вона доступна, зокрема, на сайті Інституту педагогіки НАПН України <https://drive.google.com/file/d/1K0PBIIaWIoQwbqmaLLPiGscbyu5xhDgF/view>, на сторінці Фейсбук Відділу навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури <https://www.facebook.com/groups/203301720967734/posts/585339279430641/>, на сайті та сторінці Фейсбук ДНПБ ім. О. М. Сухомлинського <https://dnpb.gov.ua/ua/?exhibitions=29967>, <https://www.facebook.com/dnpb.gov.ua/videos/486132896115447/>. Також оприлюднені відео спогади на згадку про Ірину Пилипівну, підготовлені науковими співробітниками, яким пощастило працювати з вченою <https://drive.google.com/file/d/1K0PBIIaWIoQwbqmaLLPiGscbyu5xhDgF/view>.

Метою цього дослідження є аналіз провідних ідей лінгводидактичної спадщини І. П. Гудзик у контексті дидактики багатомовності.

Завдання статті полягають у визначенні основних науково-методичних засад проблем двомовного та багатомовного навчання у працях вченої з огляду на актуальність і соціальну значущість ґрунтовних теоретичних досліджень і вагомих практичних результатів дослідниці, а також на значну зацікавленість науковців і вчителів – практиків.

Основними методами наукового дослідження для досягнення поставленої мети й розв'язання завдань стали:

- *теоретичні*: аналіз і теоретичне узагальнення наукової та навчально-методичної спадщини дослідниці для визначення провідних теоретичних і методологічних засад проблем двомовності та багатомовності у методиці та практиці сучасної дидактики багатомовності;
- *емпіричні*: бесіди, опитування та дискутування з науковцями та педагогами для виявлення рівнів актуальності, соціальної значущості та перспективності досліджуваної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. У ході здійснення наукового пошуку нами було проаналізовано та вивчено значний обсяг теоретичної та методичної спадщини І. П. Гудзик, зокрема тих робіт, у яких висвітлювались проблеми дидактики багатомовності.

Так, у своїй статті «Проблема багатомовності у початковому навчанні» (Гудзик, 1992), вчена аналізує історичні підвалини та труднощі запровадження національних мов у шкільну практику. Зокрема, наголошує на концептуальних підходах до розроблення як організаційних, так і методичних питань; на нерозробленості навчально-методичного забезпечення та навчальної літератури для національних шкіл із навчанням і вивченням, наприклад, болгарської, угорської, польської, румунської мов тощо, на проблемах кадрового забезпечення та підготовки вчителів; на неготовності громадської думки щодо розвитку ідеї «національної (багатонаціональної) школи».

Ще тоді Ірина Пилипівна вважала за необхідне розроблення цільової програми створення навчальних закладів різних рівнів (або відділень у них) з викладанням різними національними мовами. У контексті конструювання шкільних підручників вчена рекомендувала додавати матеріали, що полегшили б учням перехід від однієї мови викладання до іншої: розробити спеціальний довідковий апарат, передбачити переклад термінів, основних понять двома-трьома мовами (на зразок того, що містять підручники з другої мови). Або спрямовувала до використання зарубіжного досвіду створення багатомовних підручників, у яких, наприклад, у кінці параграфа було подано короткий, стислий виклад матеріалу іншою мовою. Це мало б сприяти не лише

лінгвістичному та загальному розвитку особистості, а й було б корисним з огляду на виховання культури міжнаціональних стосунків, формування національної самосвідомості.

Її хвилювали питання кількості викладових мов у школі, планування для шкіл з українською мовою навчання та з вивченням тієї чи іншої національної мови; визначення понять першої, другої та третьої мови тощо.

Ось, як вона писала про багатомовність: «Багатомовність – це, без сумніву, позитивне явище, але воно має й негативні сторони, пов'язані з так званою інтерференцією – змішуванням особливостей двох (кількох) мовних систем. Реальна ситуація в Україні потребує постійного розмежування різних мовних стихій, подолання інтерференції. Для цього важливо завчасно сформулювати в дітей поняття «рідна мова», «інші мови» – і на цій основі виробляти в них навичку мовного самоконтролю» (Гудзик, 1992).

Вона була переконана, що у багатомовній державі Україні освіта теж має бути багатомовною, де було б належне забезпечення та вивчення як української мови як державної, так і умов для відродження та збереження інших мов нашої вільної, суверенної, незалежної України.

У статті «Рідна та інші мови у школі» (Гудзик, 1994) дослідниця аналізує неоднозначність термінів «рідна мова», «іноземна мова», «мови національних меншин», пропонуючи більш прийнятні визначення на кшталт «мови народів, що живуть в Україні», «рідна мова й інші мови», «викладова мова й інші мови», та рекомендує у шкільній освіті конкретизувати назву тієї чи іншої вивчуваної мови.

Також вона розмірковує над поняттям «двомовність», закликаючи враховувати світовий досвід, адже проблеми мовно-національної політики актуальні для більшості країн сучасного світу. Так, аналізуючи зарубіжний досвід, І.П. Гудзик узагальнює такі позиції щодо побудови двомовної освіти в багатьох країнах: «1) бажано (хоч і не завжди можливо) на першому етапі навчання користуватися рідною мовою учнів; 2) використання двох-трьох мов у навчанні спричиняє певну інтерференцію, але переваги двомовності значно вагоміші за деякі недоліки такої організації навчання; 3) другу мову доцільно вводити водночас з першою як окремий предмет, та досить швидко слід починати застосовувати її як мову навчання з окремих дисциплін шкільної програми. Інакше реальною є загроза, що вивчення другої чи третьої мови (коли вона є новою для учня) залишиться чисто школярською діяльністю, яка ігнорує основне призначення мови як такої» (Гудзик, 1994).

Розглядаючи поняття двомовності на теренах України, вчена пропонує ряд шляхів для її запровадження, насамперед, вивчення мов тих етнічних груп, які складають народ України, зокрема «мови сусідів». Також дослідниця закликала до розроблення Концепції мовної освіти, «яка б наголошувала не лише на необхідності вчити українську мову як державну в усіх типах шкіл, а й пропагувала вивчення інших місцевих мов. Одним із завдань школи мусить бути виховання інтересу до мов, якими говорять в Україні, формування відповідної мотивації до їх вивчення. Діти змалечку повинні звикнути до того, що треба знати свою мову і поважати мову іншого, повинні розуміти, як то важливо для співжиття – вміти звернутися до людини її рідною мовою» (Гудзик, 1994; 1995).

Над проблемами двомовності та багатомовності вчена розмірковувала й у таких роботах як «Навчання мов у багатомовному середовищі» (Гудзик, 1993), «Багатомовне суспільство – багатомовна школа» (Гудзик, 1995). Пізніше вона пропонувала різні моделі застосування мов у шкільному навчанні (Гудзик, 1998), аналізувала особливості багатомовного навчання у шкільній освіті (Гудзик, 2004).

Виступаючи на конференції з питань змісту освіти, у своїй доповіді «Мови у державному та шкільному компонентах навчального плану» (Гудзик, 1995), І.П. Гудзик визначає основні проблеми щодо організації мовної освіти у школі, а саме «якою мовою здійснювати навчання в неоднорідному мовно-національному середовищі (яке є типовим для багатьох регіонів України); скільки мов доцільно планувати для різних ступенів школи; які з них мають складати державний, а який – шкільний компонент; за яких умов можна вивести мовну дисципліну за межі навчального плану, вивчати поза школою; якими мають бути цілі навчання різних мов та за якими критеріями оцінювати навчальні програми, підручники, що створюються для нових мовних курсів та ін.» (Гудзик, 1995). А згодом пропонує можливі моделі застосування мов у шкільному навчанні (Гудзик, 1998).

Поряд із поняттями двомовності та багатомовності дослідниця аналізує поняття поліетнічності, полікультурності, багатокультурності, багатоманітності світу, діалогу мов і культур і взаємопов'язані з ними проблеми стереотипів поведінки, міжкультурного усвідомлення, формування позитивного образу співвітчизника (Гудзик, 1999; 2004; 2005). Зокрема, однією із визначальних рис навчально-виховного процесу в сучасній школі І.П. Гудзик вважає інтеркультурність, адже саме вона забезпечує контакти носіїв різних мов, представників різних культур, їх взаємодії та взаємозбагачення (Гудзик, 2004). Окремо наголошує на необхідності добору відповідного культурологічного, народознавчого, лінгвонародознавчого, соціокультурного змісту навчання та його реалізації у програмах і підручниках з мов (Гудзик, 2003; 2004). І як наслідок – роботі над текстом, над ключовими словами, які відображають мовні моделі світу, розкривають мовну особистість і сприяють розумінню культур, здійснення міжмовних зіставлень тощо (Гудзик, 2004).

Аналізуючи науково-методичні проблеми мовної освіти етнічних меншин, І.П. Гудзик визначила основні характеристики щодо забезпечення функціональності шкільного навчання, а саме:

- «багатоаріантність мовних курсів, відмова від єдиного підходу до визначення їх особливостей;
- взаємозв'язок між тими мовними курсами, які співіснують у тій чи іншій школі;
- врахування у навчанні мови реальних мовних контактів, що існують у певному регіоні;
- таке співвідношення мовної теорії та мовленнєвої практики у навчанні, яке забезпечує пріоритет формування, розвитку навичок мовленнєвої діяльності;
- інтегрований характер курсу мови, в якому до основної (мовної) частини додаються елементи змісту таких предметів, як література, історія, краєзнавство, народознавство та ін.;
- відповідність змісту мовного курсу потребам навчання інших предметів (якщо це – викладава мова) та потребам опрацювання народознавчого компоненту змісту навчання;
- відповідність змісту шкільних мовних курсів потребам формування в учнів національної свідомості й українського патріотизму, толерантності у міжнаціональних стосунках, інтересу до культурних цінностей свого народу й інших народів; а також потребам забезпечення інтелектуального розвитку учнів, уміння формувати власну думку про певну проблему, у цивілізований спосіб відстоювати її та поважати думку іншого тощо.

Функціональний підхід має виявлятися також у тому, що вивчення української мови треба здійснювати з урахуванням рівня володіння мовою на початок її шкільного вивчення та ступеня спорідненості рідної мови учнів та української мови» (Гудзик, 2002).

Взагалі, однією з провідних проблем сучасної школи вчена вважала проблему мовної освіти. На її погляд, «головними складовими цієї проблеми можна вважати забезпечення пріоритету української мови як державної та створення умов для забезпечення й розвитку мов етнічних меншин». Ці тези вона розвивала й обґрунтовувала ще 20 років тому у роботі «Проблеми мовної освіти в Україні» в журналі «Рідні джерела» (Гудзик, 2002). Вона аналізувала правові аспекти, наводила статистичні дані та результати соціологічних досліджень щодо ставлення та міжетнічних відносин в українському суспільстві, занурювалась у історію питання на теренах України та торкалась подібних проблем щодо інших країн Європи, наголошуючи на важливості різноманітності та застерігала, що «ідея одномовної, монокультурної держави втрачає свою привабливість – не лише із загально-гуманістичних, а й з прагматичних міркувань, під загрозою гострих національних конфліктів, які незрідка переростають у збройну боротьбу» (що ми нині гостро відчуваємо та переживаємо – Н.Б.). Проте, «...багатокультурність і багатомовність є національним багатством, яке доцільно плекати» та належним чином забезпечити цей процес.

Також однією з перших вчена дослідила та визначила лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин з огляду на компетентнісний підхід до навчання (Гудзик, 2005). Відповідно до концептуальних положень сучасної школи нею було визначено наступні лінгводидактичні засади навчання мов етнічних меншин:

- відбір та структурування змісту шкільних мовних курсів здійснюється на основі пріоритетності розвитку мовленнєвої компетентності учнів, а не формування в учнів академіч-

ної системи лінгвістичних знань; зміст навчання розробляється за мовленнєвою, мовною, соціокультурною та стратегічною (діяльнісною) змістовими лініями, враховуючи зіставні дослідження української та рідної мов, знання, уміння й навички, набуті школярами у ході одночасного навчання кількох мов;

- розробка технологій навчання ґрунтується на особистісно орієнтованій парадигмі освіти; особлива увага приділяється самостійній роботі учнів над навчальним матеріалом та роботі у парах і невеликих групах;
- добір дидактичних матеріалів для шкільного навчання мови підпорядковується потребам розвитку в учнів уміння ефективно користуватися мовою у різноманітних сферах повсякденного спілкування – персональній, публічній, навчальній та професійній; при цьому широко використовується матеріал народознавчого, лінгвокультурознавчого змісту;
- контроль за результатами навчання має бути орієнтований на перевірку мовленнєвої компетенції учнів; теоретичні знання про мову розглядаються, передусім, як фактор, що сприяє розвитку вміння користуватися мовою;
- розробка змісту та методів навчання мови та перевірка його результатів здійснюється з урахуванням рівня мовної підготовки учнів на початок шкільного навчання; це обумовлює потребу у варіантах навчальних програм, критеріїв оцінювання, підручників, посібників тощо.

Окрему увагу вона приділяла діяльнісній і соціокультурній лініям змісту навчання та наголошувала на важливості формування інтересу до іншої культури та мови, виховання толерантного ставлення до представників інших мов і культур та уміння налагоджувати та підтримувати контакти з ними.

Одним із ключових питань наукових досліджень І.П. Гудзик з огляду на багатомовність навчання було вивчення мовної особистості учнів, оскільки, як зазначала вчена, аналіз цих проблем є вкрай важливим не лише для мовної теорії, а й для планування мовної освіти у школах України, розроблення змісту та методів навчання конкретним мовам, а також розвитку мовного, культурного усвідомлення учнів, частиною якого є мовна самосвідомість. Науковиця також визначала, що формування в учнів належного відношення до мовних проблем, з урахуванням того, які загальні, інваріантні риси властиві в цьому плані певній спільноті – є одним із важливих завдань шкільного навчання. Вона зазначала, що «у рішенні цієї проблеми важливо спиратися на лінгвістичні дослідження мовної особистості, при чому для нас особливо суттєвим є опис двомовної (багатомовної) особистості в умовах значної зміни соціомовної ситуації в Україні» (Гудзик, 2007).

Результатом обговорення проблем двомовного навчання на семінарі, організованому Європейським центром сучасних мов, та ознайомлення з матеріалами про застосування двомовного навчання в Європейській мережі з багатомовної освіти, став навчально-методичний посібник за авторства І.П. Гудзик «Навчання математики українською та російською мовами. 1–4 класи: навчально-методичний посібник-довідник для шкіл із навчанням російською мовою» (Гудзик, 2005). У ньому дібрано основні математичні терміни та поняття українською та російською мовами, які опановують учні 1–4 класів, розроблено завдання для розвитку культури математичного мовлення та рекомендації для вчителя. Методичні рекомендації та роз'яснення основних підходів щодо двомовного навчання й інтеграції мовного матеріалу з немовними предметами для вчителів автор висвітлювала на сторінках журналу «Початкова школа» (Гудзик, 1999; 2002).

Пізніше, на шпальтах журналу «Українська мова і література в школі», вчена висвітлювала сутність і перспективи двомовного навчання різних предметів шкільної програми (Гудзик, 2009).

На той час це були вкрай прогресивні ідеї, що вже нині набули свого втілення у сучасні технології на кшталт CLIL та різних методик з огляду на інтегративний підхід в освіті.

Термінологічна база щодо мовної освіти та питання персональної двомовності та багатомовності ретельно проаналізовані та представлені дослідницею в окремих розділах ґрунтовної монографії доктора педагогічних наук – І.П. Гудзик (Гудзик, 2007).

Свої ідеї Ірина Пилипівна втілювала у навчальні програми, підручники, навчальні та методичні посібники для вчителя, дидактичні матеріали з російської мови для початкової та основної школи,

читання в початкових класах; підручники з української мови, читання в початкових класах; підручники з української мови (усний курс) для шкіл із румунською (уторською) мовою навчання; підручник з болгарської мови; дидактичні матеріали тестового характеру для розвитку українського мовлення школярів; була співавтором навчального словника з російської мови для початкових класів.

За її керівництва було підготовлено та захищено 11 дисертаційних досліджень з проблем методик навчання мов етнічних меншин у початковій та основній школі, зокрема, української, болгарської, єврейської (мови іврит), кримськотатарської, російської мов, які теж розкривали окремі питання двомовного та багатомовного навчання.

Зокрема науково обґрунтовано й експериментально перевірено різноманітні аспекти методики навчання російської мови в українській школі в умовах близькоспорідненої двомовності, а саме формування орфографічних навичок на початковому етапі навчання російському правопису в українській школі (Лапшина, 1991), особливості засвоєння багатозначності слів молодшими школярами у навчанні російської мови в умовах близькоспорідненої двомовності (Потапова, 1992), засвоєння російської фразеології молодшими школярами в умовах навчання близькоспорідненим мовам (Андрієвська, 1993), формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності у навчанні російської мови як другої (Зорька, 2004), лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання (Дороз, 2005).

Проблемам методики навчання української та кримськотатарської мов присвячено роботи з формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників в умовах поліетнічного середовища (Анафієва, 2006), розвитку уміння говорити кримськотатарською мовою в першокласників з російською мовою навчання (Асанова, 2009), розвитку діалогічного мовлення учнів п'ятих класів у процесі навчання кримськотатарської мови (Яєва, 2012).

Уперше в Україні було здійснено ґрунтовні дослідження з проблем методики навчання української морфології учнів початкових класів шкіл з польською мовою викладання (Яновицька, 2011) та формування усного мовлення першокласників у процесі навчання мови іврит у школах України (Бакуліна, 2012).

Окрім цього була підготовлена робота з профільного навчання у вищій школі, зокрема з проблем професійно орієнтованого навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації (Беляєва, 2011).

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Результати цих досліджень стали вагомим підґрунтям для проведення подальших теоретичних і прикладних досліджень лінгводидактичних проблем двомовного та багатомовного навчання, методологічною основою для розроблення сучасного навчально-методичного забезпечення різноманітних мовних курсів – розділів державних стандартів початкової та базової освіти, типових і навчальних програм, підручників, посібників, довідкової літератури тощо.

Отже, наукові праці І. П. Гудзик не лише не втратили своєї актуальності, а й навпаки потребують ретельного вивчення, переосмислення та подальшого впровадження в освітній процес, адже мають вагоме наукове підґрунтя та сприяють досягненню сучасних цілей навчання.

Використані джерела

- Анафієва, Е. Р. (2006). Формування орфоепічних навичок українського мовлення першокласників в умовах поліетнічного середовища. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- Андрієвская, Г. А. (1993). Усвоение русской фразеологии младшими школьниками в условиях обучения близкородственным языкам. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- Асанова, Л. Н. (2009). Развитие умения говорить на крымскотатарском языке у первоклассников школ с русским языком обучения. (Дисс. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
- Бакуліна, Н. В. (2012). Формування усного мовлення першокласників у процесі навчання мови іврит у школах України. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки НАПН України, Київ.
- Бакуліна, Н. В. (2012). Формування усного мовлення першокласників у процесі навчання мови іврит у школах України. (Дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки НАПН України, Київ.

- Бакуліна, Н. В. (2021). Ідеї багатомовного навчання у науково-педагогічній спадщині І. П. Ґудзик. Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи: збірник тез всеукраїнської науково-практичної конференції. https://lib.iitta.gov.ua/729576/1/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW_Bakulina_4-9.pdf
- Беляєва, О. М. (2011). Професійно орієнтоване навчання латинської мови студентів вищих медичних навчальних закладів III–IV рівнів акредитації. (Дис. канд. пед. наук. НАПН України. Інститут педагогіки, Київ.
- Ґудзик, І. П. (1992). Проблема багатомовності у початковому навчанні. *Початкова школа*, 9/10 (279/280), 15–18.
- Ґудзик, І. П. (1993). Навчання мов у багатомовному середовищі. *Розбудова національної початкової школи: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Полтава.
- Ґудзик, І. П. (1994). Рідна та інші мови у школі. *Початкова школа*, 5 (299), 34–38.
- Ґудзик, І. П. (1995). Багатомовне суспільство – багатомовна школа: (з практики національно-мовного будівництва в Україні). *Відродження*, 5/6, 11–14.
- Ґудзик, И. Ф. (1995). Родной язык и двуязычие. *Язык и литература в школе. Украинский вестник*, 4, 4–8.
- Ґудзик, І. П. (1995). Мови у державному та шкільному компонентах навчального плану. *Формування та впровадження шкільного компоненту змісту загальної середньої освіти: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. Донецьк.
- Ґудзик, І. П. (1998). Моделі застосування мов у шкільному навчанні. *Відродження*, 3, 16–20.
- Ґудзик, І. П. (1999). Поліетнічність країни та формування позитивного образу співвітчизника. *Полікультурна освіта в Україні: збірник статей за матеріалами конференції «Полікультурна освіта в Україні: навчальні плани та підручники»*. Київ.
- Ґудзик, І. (1999). Про двомовне навчання математики у 1 класі. *Початкова школа*, 11, 35–38.
- Ґудзик, І. П. (2002). Функціональність шкільного навчання мови. *Зміст і технології шкільної освіти: матеріали звітної наукової конференції*. Київ.
- Ґудзик, І. Нікітіна, С. (2002). З досвіду застосування двомовного навчання математики. *Початкова школа*, 2, 28–30.
- Ґудзик, І. (2002). Проблеми мовної освіти в Україні. *Рідні джерела*, 4, 4–8.
- Ґудзик, І. П. (2003). Лінгвонародознавчий компонент змісту навчання у підручниках з мови. *Проблеми сучасного підручника*. 4. 172–177.
- Ґудзик, І. П. (2004). Лінгвонародознавчий компонент навчання мов у школах України. *Якісна освіта в багатоетнічному суспільстві: матеріали регіонального семінару*. Київ.
- Ґудзик, И. Ф. (2004). Поликультурная направленность обучения языку. *Поликультурное образование и национальная школа: материалы круглого стола научно-теоретического журнала «Педагогика»*. Симферополь.
- Ґудзик, І. (2004, серпень). Багатомовність у шкільній освіті. *Педагогічна газета*, с. 4.
- Ґудзик, І. П. (2005). Навчання мов у полікультурному освітньому просторі України. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 72. 85–90.
- Ґудзик, І. П. (2005). Лінгводидактичні засади відбору змісту та методів навчання мов етнічних меншин. *Зміст і технології шкільної освіти: матеріали звітної наукової конференції*. Київ.
- Ґудзик, І. П. (2005). Навчання математики українською та російською мовами. 1–4 класи: навчально-методичний посібник-довідник для шкіл із навчанням російською мовою. Чернівці: Букрек.
- Ґудзик, И. Ф. (2007). К вопросу об изучении языковой личности учащихся младших классов. *Учёные записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского. Филология*. т. 20 (59), № 4. 171–175.
- Ґудзик, И. Ф. (2007). Компетентностно ориентированное обучение русскому языку в начальных классах: в школах с украинским языком обучения. Черновцы: Букрек.
- Ґудзик, І. (2009). Двомовне навчання різних предметів шкільної програми: його сутність і перспективи. *Українська мова і література в школі*, 4, 55–58.
- Дороз, В. Ф. (2005). Лінгвокультурологічний підхід до вивчення української лексики у 5–6 класах шкіл з російською мовою навчання. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Бердянський державний педагогічний університет.
- Зорька, Н. М. (2004). *Формування в учнів початкових класів орфографічної грамотності у навчанні російської мови як другої*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України. Київ.

- Лапшина, И. Н. (1991). Формирование орфографических навыков на начальном этапе обучения русскому правописанию в украинской школе. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Научно-исследовательский институт педагогики Украины. Киев.
- Богданець-Білокаленко, Н. І.; НАПН, Ін-т педагогіки НАПН України, Відділ навчання мов національних меншин та зарубіжної літератури. (Ред.). (2021). *Мовно-літературна освіта корінних народів і національних меншин України: стан і перспективи: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої пам'яті відомої вченої Гудзик Ірини Пилипівни (1940–2009) та з нагоди 95-річчя Інституту педагогіки НАПН України*. Київ: Педагогічна думка. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW.pdf
- Потапова, Т. А. (1992). Особенности усвоения многозначности слов младшими школьниками (при обучении русскому языку в условиях близкородственного двуязычия). (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Московский педагогический университет. Москва.
- Яновицька, Н. І. (2011). Методика навчання української морфології учнів початкових класів шкіл з польською мовою викладання. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НАПН України. Інститут педагогіки. Київ.
- Яяєва, Н. М. (2012). Розвиток діалогічного мовлення учнів п'ятих класів у процесі навчання кримськотатарської мови. (Автореф. дис. канд. пед. наук). НАПН України. Інститут педагогіки. Київ.

References

- Anafiyeva, E. R. (2006). Formuvannya orfoepichny`x navy`chok ukrayins`kogo movlennya pershoklasny`kiv v umovax polietnichnogo seredovy`shha. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). Insty`tut pedagogiky` APN Ukrayiny`, Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Andrievskaya, G. A. (1993). Usvoenie russkoy frazeologii mladshymi shkol`nikami v usloviyax obucheniya blizkorodstvennym yazykam. (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Institut pedagogiki APN Ukrainy, Kiev. (in Russian).
- Asanova, L. N. (2009). Razvitie umeniya govorit` na krymskotatarskom yazyke u pervoklassnikov shkol s russkim yazykom obucheniya. (Diss. kand. ped. nauk). Institut pedagogiki APN Ukrainy, Kiev. (in Russian).
- Bakulina, N. V. (2012). Formuvannya usnogo movlennya pershoklasny`kiv u procesi navchannya movy` ivry`t u shkolax Ukrayiny`. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). Insty`tut pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Bakulina, N. V. (2012). Formuvannya usnogo movlennya pershoklasny`kiv u procesi navchannya movy` ivry`t u shkolax Ukrayiny`. (Dy`s. kand. ped. nauk). Insty`tut pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Bakulina, N. V. (2021). Ideyi bagatomovnogo navchannya u nauково-pedagogichny`j spadshhy`ni I. P. G`udzy`k. Movno-literaturna osvita korinny`x narodiv i nacional`ny`x menshy`n Ukrayiny`: stan i perspekty`vy`: zbirny`k tez vseukrayins`koyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi. https://lib.iitta.gov.ua/729576/1/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW_Bakulina_4-9.pdf (in Ukrainian).
- Byelyayeva, O. M. (2011). Profesiyno oriyentovane navchannya laty`ns`koyi movy` studentiv vy`shhy`x medy`chny`x navchal`ny`x zakladiv III–IV rivniv akredy`tatsiyi. (Dy`s. kand. ped. nauk. NAPN Ukrayiny`. Insty`tut pedagogiky`, Ky`yiv. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (1992). Problema bagatomovnosti u pochatkovomu navchanni. Pochatkova shkola, 9/10 (279/280), 15–18. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (1993). Navchannya mov u bagatomovnomu seredovy`shhi. Rozbudova nacional`noyi pochatkovoyi shkoly`: materialy` vseukrayins`koyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi. Poltava. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (1994). Ridna ta inshi movy` u shkoli. Pochatkova shkola, 5 (299), 34–38. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (1995). Bagatomovne suspil`stvo – bagatomovna shkola: (z prakty`ky` nacional`no-movnogo budivny`cztva v Ukrayini). Vidrozhennya, 5/6, 11–14. (in Ukrainian).
- Gudzyk, I. F. (1995). Rodnoj yazyk i dvuyazychie. Yazyk i literatura v shkole. Ukrainskij vestnik, 4, 4–8. (in Russian).
- G`udzy`k, I. P. (1995). Movy` u derzhavnomu ta shkil`nomu komponentax navchal`nogo planu. Formuvannya ta vprovadzhennya shkil`nogo komponentu zmistu zagal`noyi seredn`oyi osvity`: materialy` vseukrayins`koyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi. Donec`k. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (1998). Modeli zastosuvannya mov u shkil`nomu navchanni. Vidrozhennya, 3, 16–20. (in Ukrainian).

- G`udzy`k, I. P. (1999). Polietnichnist` krainy` ta formuvannya pozy`ty`vnoho obrazu spivvitchy`zny`ka. Polikul`turna osvita v Ukraini: zbirny`k statej za materialamy` konferenciyi «Polikul`turna osvita v Ukraini: navchal`ni plany` ta pidruchny`ky». Ky`yiv. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. (1999). Pro dvomovne navchannya matematy`ky` u 1 klasi. Pochatkova shkola, 11, 35–38. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2002). Funkcional`nist` shkil`nogo navchannya movy`. Zmist i texnologiyi shkil`noyi osvity`: materialy` zvitnoyi naukovoji konferenciyi. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. Nikitina, S. (2002). Z dosvidu zastosuvannya dvomovnoho navchannya matematy`ky`. Pochatkova shkola, 2, 28–30. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. (2002). Problemy` movnoyi osvity` v Ukraini. Ridni dzherela, 4, 4–8. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2003). Lingvonarodoznavchy`j komponent zmistu navchannya u pidruchny`kax z movy`. Problemy` suchasnogo pidruchny`ka. 4. 172–177. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2004). Lingvonarodoznavchy`j komponent navchannya mov u shkolax Ukrainy`. Yakisna osvita v bagatoetnichnomu suspil`stvi: materialy` regional`nogo seminaru. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Gudzyk, I. F. (2004). Polikul`turnaya napravlennost` obucheniya yazyku. Polikul`turnoe obrazovanie i nacional`naya shkola: materialy kruglogo stola nauchno-teoreticheskogo zhurnala «Pedagogika». Simferopol`. (in Russian).
- Gudzy`k, I. (2004, serpen`). Bagatomovnist` u shkil`nij osviti. Pedagogichna gazeta, s. 4. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2005). Navchannya mov u polikul`turnomu osvitt`omu prostori Ukrainy`. Visny`k Cherkas`kogo universy`tetu. Pedagogichni nauky`. 72. 85–90. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2005). Lingvody`dakty`chni zasady` vidboru zmistu ta metodiv navchannya mov etnichny`x menshy`n. Zmist i texnologiyi shkil`noyi osvity`: materialy` zvitnoyi naukovoji konferenciyi. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- G`udzy`k, I. P. (2005). Navchannya matematy`ky` ukrajins`koyu ta rosijs`koyu movamy`. 1–4 klasy`: navchal`no-metody`chny`j posibny`k-dovidny`k dlya shkil iz navchannyam rosijs`koyu movoyu. Chemivci: Bukrek. (in Ukrainian).
- Gudzyk, I. F. (2007). K voprosu ob izuchenii yazykovoj ly`chnosti uchashhixsy mladshyx klassov. Uchonye zapiski Tavricheskogo nacional`nogo universiteta im. V.I. Vernadskogo. Filologiya. T. 20 (59), № 4. 171–175. (in Russian).
- Gudzyk, I. F. (2007). Kompetentnostno orientirovanoe obuchenie russkomu yazyku v nachal`nyx klassax: v shkolax s ukrajinskim yazykom obucheniya. Chernovczy: Bukrek. (in Russian).
- Gudzy`k, I. (2009). Dvomovne navchannya rizny`x predmetiv shkil`noyi programy`: jogo sutmist` i perspekty`vy`. Ukrayins`ka mova i literatura v shkoli, 4, 55–58. (in Ukrainian).
- Doroz, V. F. (2005). Lingvokul`turologichny`j pidxid do vy`vchennya ukrajins`koyi leksy`ky` u 5–6 klasax shkil z rosijs`koyu movoyu navchannya. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). Berdyans`ky`j derzhavny`j pedagogichny`j universy`tet. (in Ukrainian).
- Zor`ka, N. M. (2004). Formuvannya v uchniv pochatkovy`x klasiv orfografichnoyi gramotnosti u navchanni rosijs`koyi movy` yak drugoyi. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). Insty`tut pedagogiky` APN Ukrainy`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Lapshyna, I. N. (1991). Formirovanie orfograficheskix navykov na nachal`nom etape obucheniya russkomu pravopisaniiyu v ukrajinskoj shkole. (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Nauchno-issledovatel`skij institut pedagogiki Ukrainy. Kiev. (in Russian).
- Bogdanec`-Biloskalenko, N. I.; NAPN, In-t pedagogiky` NAPN Ukrainy`, Viddil navchannya mov nacional`ny`x menshy`n ta zarubizhnoyi literatury`. (Red). (2021). Movno-literaturna osvita korinny`x narodiv i nacional`ny`x menshy`n Ukrainy`: stan i perspekty`vy`: zbirny`k tez Vseukrajins`koyi nauково-prakty`chnoyi konferenciyi, pry`svyachenoyi pam`yati vidomoyi vchenoyi G`udzy`k Iry`ny` Py`ly`pivny` (1940–2009) ta z nagody` 95-richchya Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrainy`. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. https://undip.org.ua/wp-content/uploads/2022/01/ZBIRNYK_KONF_25_11_2021_NEW.pdf (in Ukrainian).
- Potapova, T. A. (1992). Osobennosti usvoeniya mnogoznachnosti slov mladshimi shkol`nikami (pri obuchenii russkomu yazyku v usloviyax blizkorodstvennogo dvuyazychiya). (Avtoref. diss. kand. ped. nauk). Moskovskij pedagogicheskij universitet. Moskva. (in Russian).
- Yanovy`cz`ka, N. I. (2011). Metody`ka navchannya ukrajins`koyi morfologiyi uchniv pochatkovy`x klasiv shkil z pol`s`koyu movoyu vy`kladannya. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). NAPN Ukrainy`. Insty`tut pedagogiky`. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Yayayeva, N. M. (2012). Rozvy`tok dialogichnogo movlennya uchniv p`yaty`x klasiv u procesi navchannya kry`ms`kotatars`koyi movy`. (Avtoref. dy`s. kand. ped. nauk). NAPN Ukrainy`. Insty`tut pedagogiky`. Ky`yiv. (in Ukrainian).

Nataliia Bakulina, PhD in Education, Leading Researcher of the Department of Teaching National Minority Languages and Foreign Literature of the Institute of Pedagogy of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine.

Research interests: Hebrew language teaching methods and Judaic disciplines, Jewish formal, non-formal and informal education, dialogue of cultures in education, didactics of multilingualism.

LEADING IDEAS OF THE LANGUAGE-DIDACTIC HERITAGE OF I. P. GUDZYK IN THE CONTEXT OF DIDACTIC OF MULTILINGUALITY

The article is devoted to the analysis of the leading ideas of the linguistic didactic heritage of I. P. Gudzyk in the context of multilingualism didactics.

It was found out that the scientist was one of the first to carefully research the problems of bilingual and multilingual education in the education of independent Ukraine.

The main scientific and methodological foundations of the problems of bilingual and multilingual education in the works of the scientist have been determined, taking into account the relevance and social significance of thorough theoretical research and significant practical results.

In accordance with the basics of multilingualism didactics, the key methodological and organizational directions of I. P. Gudzyk's research and the implementation of their results in teaching practice were analyzed. In particular, the analysis of the problems of language education in Ukraine; highlighting the historical foundations and difficulties of introducing national languages in school practice; construction of textbooks and manuals for bilingual and multilingual education; introduction of various models of language use in school education; definition of the concepts of the first, second and third languages and features of multilingual education; study of linguistic personality, etc.

The interpretation of the concepts "multilingualism", "bilingualism", "interculturality", "polyethnicity", "multiculturalism", "polyculturalism", "multiculturalism of the world", "dialogue of languages and cultures" in the works of the scientist and related problems of behavior stereotypes intercultural awareness, formation of a positive image of one's compatriots and ways to introduce them into educational practice were studied.

More acceptable terms such as "languages of peoples living in Ukraine", "native language and other languages", "teaching native language and other languages" proposed by the researcher were found to be more acceptable as opposed to ambiguous terms "native language", "foreign language", "languages of national minorities".

The linguistic and didactic principles of teaching the languages of ethnic minorities are determined by her in terms of functional, competence-based, person-oriented, integrative and other leading approaches to learning.

It was established that the results of I. P. Gudzyk's research on the theory and methods of teaching different languages of the national communities of Ukraine were applied to the definition of content and the development of variable methods, experimentally verified and embodied in the educational programs, textbooks, manuals different language courses created by her (individually and in co-authorship).

Separate linguistic and didactic problems of bilingual and multilingual education were revealed within the framework of dissertation research under the scientific supervision of I. P. Gudzyk.

It was concluded that the leading ideas of the linguistic didactic heritage of I. P. Gudzyk in the context of the didactics of multilingualism and the generalized results are a good basis for further theoretical and applied research on the linguistic problems of bilingual and multilingual education, a methodological basis for the development of modern educational and methodological support for various language courses – sections of the state standards of primary and basic education, typical curricula and educational programs, textbooks, manuals, reference literature and that the scientific works of the scientist not only have not lost their relevance, but on the contrary now require careful study, rethinking and further implementation in the educational process, because they have a strong scientific basis and contribute to the achievement of modern educational goals.

Keywords: I. P. Gudzyk; didactics of multilingualism; linguistic heritage; leading ideas.



Валерій Редько – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач відділу навчання іноземних мов Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна.

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

✉ labredko@ukr.net

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

УДК 372.881.1:159.955

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-96-111>

ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ МОВЛЕННЄВИХ СИТУАЦІЙ

Анотація. У статті автором визначено та інтерпретовано дидактичну й методичну сутність технології компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти. Розкрито зміст і функції цього феномену. Презентується та характеризується система дидактичних засобів, які сприяють досягненню визначених цілей. Формування відповідних механізмів пропонується здійснювати шляхом використання мовленнєвих ситуацій як засобів, які здатні забезпечувати оволодіння учнями не тільки тематичним мовним матеріалом у межах запропонованих ситуаційних завдань, але й сприяти засвоєнню механізмів мовленнєвої взаємодії та особливостей відповідної комунікативної поведінки під час породження мовленнєвих висловлень відповідно до змісту компетентностей, на формування яких спрямовується навчальна діяльність.

У статті розглядаються особливості ситуаційної діяльності учнів, визначаються, обґрунтовуються та моделюються їхні навчальні дії, що мають виконуватися у процесі компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Визначаються і презентуються функції мовленнєвих ситуацій, що дає змогу вчителю ефективніше прогнозувати й організовувати компетентнісно орієнтовану комунікативну діяльність учнів під час продукування іншомовних висловлень.

Автор пропонує та характеризує модель фрагменту навчального процесу, у межах якого рекомендують здійснювати діяльність, спрямовану на формування ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної предметної компетентностей засобами мовленнєвих ситуацій.

Основні концепти пропонуваної технології проходили апробацію в освітній практиці. Результати емпіричних досліджень використовуються також під час конструювання змісту шкільних підручників іноземних мов. Спостерігаються позитивні результати.

Ключові слова: компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, моделювання навчального процесу, мовленнєві ситуації, технологія навчання.

Постановка проблеми. Останні роки суттєво змінили освітній дискурс в Україні, що об'єктивно детермінує відповідні трансформації й у шкільній іншомовній освіті. Насамперед, вони мотивують перегляд моделі навчання іноземних мов у сучасних закладах загальної середньої освіти, переорієнтування її на компетентнісні засади, зокрема уточнення цілей і змісту навчання, зміну засобів їх імплементації у шкільну практику (Про освіту, 2017; Державний стандарт початкової освіти, 2019; Нова українська школа, 2016).

Здатність учнів у навчальних умовах оволодівати життєво необхідними іншомовними комунікативними вміннями, у тому числі продукувати та ідентифікувати тексти відповідно до тем і завдань спілкування, може забезпечити лише освітня система, в якій використовуються особливі дидактичні засоби, що спроможні змодельовати акт комунікації, передбачений цілями навчального процесу. Вони мають давати учням змогу ефективно засвоювати механізми іншомовного спілкування, що за своїми параметрами, у тому числі мовною нормативністю, інформаційним наповненням і комунікативною культурою, відповідає ustalеним нормам мовленнєвої взаємодії з носіями інших культур і традицій (Редько, Шаленко, Сотникова, Коваленко, та ін., 2021). З-поміж таких засобів особлива роль належить мовленнєвим ситуаціям як штучно створеним у навчальних умовах фрагментам комунікативної взаємодії, які з певними цілями виконують функції, властиві реальним умовам спілкування. За таких умов на передню щабель виноситься потреба в оновленні дидактичної та методичної сутності та функцій іншомовних комунікативних умінь, якими оволодівають учні, спрямуванням їх на розвиток і адекватне використання в компетентнісно орієнтованому іншомовному освітньому комунікативному середовищі як своєрідній дидактичній моделі навчання та прототипу реальних умов життєдіяльності в сьогодишньому мобільному полікультурному просторі. Чим більше комунікативні дії учнів у процесі шкільної іншомовної освіти будуть апроксимовані до реальних світових стандартів, тим успішніший та переконливіший вигляд матиме система навчання, що покликана формувати відповідні якості особистості в сучасного соціуму. А відтак, такий стан вимагає певної зміни технології навчання іноземних мов, зокрема визначення та адаптування методів, форм, способів і засобів навчання до умов і потреб соціально оновленого світу. Це зумовлює створення такої моделі навчального процесу, яка б забезпечувала досягнення цілей, детермінованих сучасним світовим соціумом, сприяла формуванню ключових компетентностей, на що спроектована сучасна шкільна іншомовна освіта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми. Сучасна наука розглядає спілкування як педагогічну категорію, яка виражає суб'єкт-суб'єктні відношення, що суттєво впливають на весь процес формування, виховання й розвитку особистості школяра (Мартінова, 2004; Harmer, 2007). У закладах загальної середньої освіти України навчання іншомовного спілкування визначається не тільки як процес, що забезпечує ознайомлення з цінностями чужомовного суспільства та передбачає вплив учителя на учня як суб'єкт навчання, виховання й розвитку, а й уважається важливим засобом доступу до різноманітних цінностей світової спільноти та механізмом ознайомлення її з цінностями своїми та свого народу (Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013).

Питання компетентнісно орієнтованого навчання не є новим для світового, зокрема європейського соціуму. Різноманітні його аспекти як концептуальні орієнтири також розглядалися на всіх вітчизняних державних наукових рівнях стосовно різних навчальних предметів, у тому числі іноземних мов. Насамперед ця проблема порушена в Загальноєвропейських рекомендаціях із мовної освіти, де чітко зазначено про важливість побудови змісту навчання на засадах компетентнісного підходу (Ніколаєва, 2003). Цей напрям став пріоритетним у змісті деяких декларацій і рекомендацій Ради Європи і, відповідно, державних освітніх документів європейських країн (Recommendation, 2018). Помітне місце він також посів і в освітній політиці України (Державний стандарт початкової освіти, 2019; Нова українська школа, 2016); Савченко, 2018; Ляшенко, Топузов, 2021). Базові положення компетентнісно орієнтованого навчання викладено в наукових публікаціях українських (Савченко, 2018; Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013; Полонська, 2017; Мартінова, 2004; Ляшенко, Топузов, 2021) та зарубіжних учених-педагогів (Rychen, Salganik, 2003; Pinter, 2006; Harmer, 2007).

Певний відбиток ця проблема знайшла також у сфері вітчизняної іншомовної освіти (Бігич, Бориско, Борецька, та ін., 2013; Редько, 2020; Полонська, 2017; Мартинова, 2004). Учені досліджують питання особливостей організації навчання на компетентнісних засадах, висвітлюють свої погляди на побудову та сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов, описують фрагменти змісту шкільних підручників, діляться досвідом проведення уроків відповідно до компетентнісного підходу тощо. Усе зазначене свідчить про невичерпність проблеми і створює підґрунтя для розширення мережі наукових досліджень, які ширше розкривали б різні аспекти упровадження нових технологій у шкільну практику.

Мета статті. Визначити та теоретично обґрунтувати концептуальні засади технології компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів закладів загальної середньої освіти засобами мовленнєвих ситуацій, які забезпечували б формування в них умінь підтримувати спілкування, що сприяли б ефективному адаптуванню до життєдіяльності в сучасному різнокультурному соціумі; апробувати технологію у шкільній практиці та інтерпретувати отримані результати.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення точок зору науковців-педагогів, інтерпретація отриманих результатів, моделювання, узагальнення досвіду навчання.

Виклад основного матеріалу. Дидактична ефективність і доцільність будь-якого педагогічного процесу значною мірою залежить від рівня наближення навчальної діяльності, що виконується в його межах, до тієї, яка визначена об'єктом формування. Ця закономірність особливо характерна для навчання іноземних мов у середній школі, оскільки мовленнєва взаємодія відповідно до зазначеної тези визначається його метою і засобом. Відповідність цілей і змісту навчання іноземного спілкування реальному процесу комунікації є однією з найважливіших вимог до сучасної шкільної іншомовної освіти. Особливої актуальності ця проблема набуває в останні роки, коли в умовах глобалізаційних і технологічних трансформацій компетентнісний підхід до навчання будь-якого шкільного курсу, у тому числі й іноземної мови, перетворюється на філософію, що формує інноваційні погляди на освіту, а сама компетентнісна ідея в європейському та світовому просторі поступово наближається до рівня освітньої стратегії (Recommendation, 2018; Редько, 2020). Не обходить вона й вітчизняну шкільну освіту.

Поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов» ми трактуємо як своєрідну лінгводидактичну поліфункціональну систему, структурні компоненти якої різнобічно спрямовуються на комплексне формування в учнів ключових компетентностей і міжкультурної іншомовної комунікативної предметної компетентності як стратегічних комунікативних здатностей спілкуватись іноземною мовою та дотримуватись відповідної комунікативної поведінки в різноманітних ситуаціях мовленнєвої взаємодії у межах особистісної, публічної та освітньої сфер, передбачених шкільною навчальною програмою (Редько, Шаленко, Сотникова, Коваленко, та ін., 2021; Редько, 2021). За таких умов учні вчать виконувати певні комунікативні завдання і реалізовувати типові мовленнєві потреби, що ситуативно можуть виникати у процесі їхньої життєдіяльності. Досягненню таких цілей може сприяти модель навчального процесу, сутність змісту якої полягає в оптимально дібраному, раціонально методично організованому та зумовленому ситуаціями спілкування мовному, мовленнєвому та інформаційному матеріалі. Вправи і завдання як засоби навчання забезпечують його методично доцільну презентацію та активізацію, скеровують навчальну діяльність учнів на формування в них механізмів іноземної комунікативної взаємодії в усній та письмовій формах.

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

різних етапах навчання, а навчальна діяльність у певному класі, цілеспрямовано скерована на формування деяких ключових компетентностей, може не відбуватись. У зв'язку з цим доцільно диференційовано забезпечувати суб'єктів навчального процесу необхідними вербальними та інформаційними матеріалами й передбачати методично раціональну організацію навчання з метою формування в них певної компетентності.

Як зазначалося вище, компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов доцільно розглядати не тільки як процес формування ключових компетентностей, але й також *міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності* як предметної метакомпетентності з усіма її компонентами (мовною, мовленнєвою, соціокультурною, навчально-стратегічною). Відповідно, цей феномен варто трактувати в таких аспектах:

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

2) міжкультурна іншомовна комунікативна компетентність – це інтегрована характеристика особистості школяра, яка передбачає формування в нього здатності до набуття досвіду іншомовного спілкування в усній та письмовій формах у різних сферах життєдіяльності відповідно до програмових вимог і сприяє засвоєнню культурних цінностей народу, мова якого вивчається.

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

Зазначені міркування зумовлюють дещо переглянути науково-теоретичні напрацювання минулих років і окреслити концептуальні підходи до оновлення не тільки цілей і змісту навчання, але й до визначення ефективних засобів, які здатні забезпечувати їх успішну реалізацію у шкільній практиці. На наш погляд, це може бути дидактична модель оновленого навчального процесу, яка сприяла б засобами іноземної мови успішному формуванню в учнів ключових і предметної компетентностей, на що спрямовуються всі документи європейських і світових освітніх державних установ. У зв'язку з цим поняття «дидактичне моделювання» ми розглядаємо як процес творчої діяльності дослідника/дослідників, результатом якої може бути повністю або частково оновлений об'єкт наукового пошуку. Відповідно, дидактична модель – це категорія, у змісті якої мають бути передбачені структурні компоненти, що здатні забезпечувати ефективну діяльність двох суб'єктів навчального процесу – учня/учнів й учителя, якість якої прогнозує дослідник. Варто наголосити, що спрогнозована модель не обов'язково передбачає трансформацію абсолютно всього об'єкту дослідження, а може допускати часткову зміну окремих його компонентів і/або оновлення їх функцій відповідно до нових парадигм чи тенденцій розвитку іншомовної освіти. У нашому дослідженні – це окреслення та обґрунтування методичної доцільності використання мовленнєвих ситуацій та надання їм ширших дидактичних і методичних функцій в умовах компетентнісно орієнтованого навчання іноземної мови. У таких випадках моделювання може прогнозувати виконання учнями спеціальних навчальних дій, що зумовлює вдосконалення системи засобів (вправ і завдань) оволодіння іноземною мовою, дотримання певних етапів навчання і визначення номенклатури дій у межах кожного з них, деяку зміну тематики спілкування, зокрема розширення або поглиблення її інформаційного компоненту, розширення/

звуження обсягу мовного й мовленнєвого ресурсу, що може зумовлюватися зміною навчального плану щодо кількості тижневих годин, визначених державними освітніми органами для іноземної мови на певному етапі навчання, тощо. Звісно, досить сумнівно, що створений об'єкт забезпечить різнобічне й успішне досягнення учнями абсолютно всіх очікуваних результатів в різних умовах його застосування. Утім, отриманий новий/оновлений об'єкт, на створення якого спрямовується наше дослідження, повинен відрізнятися від попереднього за основними якісними та кількісними показниками. Саме в такому вигляді та в такій дидактичній інтерпретації він зможе бути здатним задовольняти потреби дослідників.

Об'єктивно, що в умовах діяльності сучасних закладів загальної середньої освіти основним засобом набуття учнями досвіду спілкування в межах ключових компетентностей є шкільний підручник. А відтак, у ньому мають раціонально акумулюватися відповідний тематичний інформаційний матеріал та засоби оволодіння ним. Для з'ясування дидактичних можливостей чинних шкільних підручників забезпечувати освітній процес методичними матеріалами, зокрема наявності в них системи засобів, які спроможні сприяти формуванню ключових компетентностей, нами було здійснено аналіз їх змісту. Ми сфокусували свій погляд на підручниках, оскільки вони об'єктивно мають містити відповідні матеріали, зокрема тематичний лексичний ресурс, певну систему вправ і завдань, які могли б сприяти досягненню прогнозованих цілей. Нами визначені класи, якими відповідно до чинної навчальної програми завершуються певні етапи процесу навчання: а) у початковій школі, б) на адаптаційному та базовому рівнях гімназії. Було проаналізовано 17 підручників англійської, німецької, французької, іспанської мов для 5, 7, 9 класів. Виявилось, що більшість із них не чітко орієнтована на систему компетентнісного навчання або не демонструє такої системи взагалі, хоча, як зазначалося вище, компетентнісне навчання є стратегічною метою сучасної шкільної іншомовної освіти. Зокрема, на жаль, не представлена також цілеспрямована підготовча робота до висловлень у формі ситуацій. Спостерігалися окремі автономні вербально сформульовані завдання, які пропонували учням висловитись у межах фрагменту теми, що вивчається, типу: «Розкажіть про пору року, яка вам подобається», «Як ви провели канікули ...», «Розкажіть, чим ви займаєтеся на уроках іноземної мови», «Що ви хотіли б купити в магазині ...», «Повідомте про свята, що святкують в Україні», «Що вам сподобалося під час екскурсії до ...». Аналогічного змісту види завдань використовуються майже в усіх проаналізованих нами підручниках. Спостереження за навчальним процесом засвідчили, що такі завдання не містять суто практичної спрямованості, співвіднесеності з реальною комунікацією, не вмотивовують навчальну роботу учнів, не спонукають їх до критичного мислення, а більшою мірою виконують функцію контролю рівня засвоєння навчального матеріалу відповідно до теми, що вивчається. Учні в основному артикулюють в монологічній формі інформацію в межах окресленого завдання, їхнє мовлення не містить/майже не містить зразків, що демонструють ставлення до продукованого тематичного змісту, вони не завжди роблять узагальнення, висновки, притаманні зразкам реального спілкування. Часто мовленнєві продукти не є повними, багатьом із них бракує тематичного лексичного ресурсу для формулювання цілісних висловлень відповідно до теми спілкування, спостерігаються значні хезатиційні паузи під час породження висловлень, що, зазвичай, не спостерігається у реальному спілкуванні, помітно порушується і логіка висловлень. Усі ці недоліки не сприяють створенню мовленнєвого продукту, аналогічного спілкуванню в реальних умовах мовленнєвої взаємодії. Такий стан зумовив необхідність пошуку особливої технології організації навчального процесу та перегляду принципів добору змісту навчальних матеріалів та засобів їх використання для досягнення цілей компетентнісно орієнтованого навчання під час оволодіння іноземною мовою. Такими навчальними засобами ми визначили мовленнєві ситуації, які здатні апроксимувувати навчальні дії учнів до реальних умов комунікації. Потенційні можливості мовленнєвих ситуацій не повинні залишатися поза увагою ні авторів навчальної літератури, ні вчителів. Для методично доцільної організації ситуаційного спілкування необхідно не тільки доступно сформулювати зміст самої мовленнєвої ситуації, але й дібрати відповідний до теми спілкування у межах певної ключової компетентності мовний ін-

вентар, який узгоджувався б із навчальним досвідом учнів і їхніми потенційними можливостями як для його використання у процесі породження висловлень, так і для усвідомлення потреби для майбутньої життєдіяльності під час спілкування у відповідних соціальних середовищах.

Процес компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов засобами мовленнєвих ситуацій має свої особливості та буде ефективним, якщо відбиватиметься у межах особливо створеного освітнього іншомовного комунікативного середовища та відповідатиме таким умовам:

- здійснюватиметься на лексичному та інформаційному матеріалі, який узгоджується зі змістом компетентностей, що формуються;
- враховуватимуться набутий навчальний досвід і потенційні можливості учнів під час формування змісту мовленнєвих ситуацій, зокрема їхні потреби підтримувати спілкування у різних часових формах;
- вмотивовуватимуться навчальні дії учнів, які вони виконують у межах змісту мовленнєвої ситуації з метою формування певної ключової компетентності;
- формулювання змісту ситуацій відповідатиме принципу доцільного дозування та оптимізації обсягу інформаційного тематичного матеріалу для організації спілкування з метою формування компетентностей у певному класі;
- передбачатиметься можливість використання принципу інтегрування навчальних дій учнів з метою формування кількох компетентностей у межах однієї мовленнєвої ситуації відповідно до ситуативних потреб;
- використовуватиметься принцип моделювання різних видів комунікативних ситуаційних завдань (монолог, діалог, проєктна робота, дидактична гра тощо) відповідно до ситуативних потреб і особливостей соціального середовища;
- передбачатиметься можливість використання двох етапів у процесі ситуаційного навчання, що спрямовуються на формування в учнів мовних навичок оволодіння тематичним мовним матеріалом і мовленнєвих умінь як механізмів спілкування;
- використовуватиметься принцип апроксимації навчальних дій учнів до особливостей реального спілкування;
- передбачатиметься можливість за потреби використання мовленнєвих опор як орієнтовної основи ситуаційної діяльності учнів під час формування певних компетентностей.

Іншомовне ситуаційне спілкування ми розглядаємо не тільки як безпосередню усну або письмову мовленнєву взаємодію двох чи групи комунікантів в усній або письмовій формі у межах певних тем з метою виконання комунікативних завдань, але й як мовленнєвий продукт у формі роздумів щодо об'єктів, довкола яких воно відбувається, оприлюднення своїх позитивних/негативних ставлень до них, представлення власного досвіду в певній сфері, обґрунтування своїх думок/поглядів, коментування власних дій, власної моделі поведінки/діяльності, презентацію схеми/плану видів діяльності, окреслення та коментування цілей/завдань, що часто спонтанно виникають за певних обставин, пояснення своїх учинків, зумовлених певним соціальним або навчальним середовищем, тощо. Прогнозується, що такі мовленнєві дії у процесі навчання комунікант здійснює під час участі у різних формах і видах спілкування (діалозі, бесіді, проєктній роботі, дидактичній грі, написанні звіту, плану, заяви, есе та інших доступних йому письмових видів спілкування), висловлюючи свої думки та долучаючи їх до змісту вербальної взаємодії з іншими комунікантами. Причому, його висловлення можуть бути різного обсягу відповідно до обставин, які ситуативно виникають. Для навчання іншомовного ситуаційного спілкування в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти методично доцільними нами визначено такі види діяльності як в усній, так і письмовій формах, зокрема, з використанням електронних засобів:

- *діалогічне спілкування*, коли співрозмовники з'ясовують певні питання і демонструють свою позицію, переконують, (не) погоджуються, висловлюють здивування, власні ставлення до об'єктів спілкування тощо;
- *групова дискусія* у межах обговорення певних проблем і оприлюднення власних точок зору з їх обґрунтуванням;

- *монологічне висловлення* за певною темою з демонстрацією та обґрунтуванням своїх думок щодо об'єктів спілкування;
- *групова робота у формі проєктної діяльності*, що передбачає визначення змісту і плану проєкту, функцій учасників, коментування дій, що виконуються, обговорення та обґрунтування способів діяльності, візуальне та вербальне представлення результатів роботи;
- *дидактична гра як своєрідний фрагмент процесу навчання реального спілкування*, яка стимулює учасників до породження мовленнєвих наративів, які ситуативно виникають у процесі ігрової діяльності у межах певної теми спілкування, спонукає до усвідомленого добору та активізації в комунікативній діяльності тематично доцільних мовних одиниць, сприяє дотриманню відповідної комунікативної поведінки;
- *спілкування у формі листування*, у тому числі з допомогою електронних засобів, яке здійснюється в діалогічній чи груповій (конференція) формах у режимі онлайн під час обговорення певних питань, які ситуативно виникають.

Зазвичай, усі ситуаційні завдання будь-якого виду мають передбачати можливість створення уявних іншомовних комунікативних середовищ, близьких до реальних, у межах яких учні оволодівають здатністю спілкування іноземною мовою. Зміст сформульованих ситуацій має бути чітким, доступним для розуміння учнями певної вікової категорії/певного класу, враховувати їхній навчальний та життєвий досвід і потенційні можливості, а також соціальні потреби їхньої майбутньої життєдіяльності.

Відповідно до зазначених вище концептів виникає потреба у визначенні, характеризуванні та обґрунтуванні функцій мовленнєвих ситуацій у процесі компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов. Вони можуть слугувати орієнтирами як учителям, так і авторам навчальної літератури в конструюванні змісту ситуацій. Доцільно диференціювати ці функції як за змістом, так і способами використання. Такими можуть бути *дидактичні* та *методичні функції*. Перші, що притаманні навчанням будь-якої іноземної мови, доцільно розглядати як типові та характерні для ситуаційного спілкування з будь-якої теми та для різної вікової категорії учнів. Другі – сприяють забезпеченню навчальної діяльності учнів певного класу мовними та мовленнєвими засобами, що властиві окремій іноземній мові. Вони узгоджуються з тематикою спілкування, комплексами вправ і завдань, формами і способами презентації та активізації навчального матеріалу й контролю рівня його засвоєння, враховують особливості кожної іноземної мови, зокрема складність мовного матеріалу, рівень морфологічної та синтаксичної розбіжності з аналогами рідної мови, а відтак – і трудність оволодіння ним учнями. Отже, в умовах сучасних закладів загальної середньої освіти та спрямуванням їх діяльності на компетентісну парадигму нами визначено основні функції навчально-мовленнєвих ситуацій. Учителям та авторам підручника доцільно знати ці функції та раціонально їх враховувати під час створення і використання мовленнєвих ситуацій.

Дидактичні функції:

- *соціальна* – визначення об'єктів, довкола яких має здійснюватися спілкування;
- *організаційна* – передбачення учасників спілкування та окреслення завдань, на виконання яких воно спрямовується;
- *управлінська* – вибір інформаційного матеріалу, який долучається до спілкування у межах змісту певної компетентності, на що спрямовуються навчальні дії учнів;
- *рефлексивна* – визначення додаткових дидактичних засобів (ілюстративного матеріалу, схем, таблиць, предметної наочності тощо), використання яких може ситуативно затребувати комунікативне середовище і які долучаються до змісту спілкування.

Методичні функції:

- *відповідності мовного матеріалу* тематиці спілкування та особливостям змісту компетентності, що формується;
- *доцільного добору і ефективного використання навчальних дій*, котрі мають виконувати учні, щоб реалізувати поставлені завдання;

- *нормативного використання* мовних одиниць і мовленнєвих зразків, які узгоджуються зі змістом компетентності та особливостями соціального середовища, в якому воно відбувається;
- *доцільного використання* форм, способів, засобів і видів навчальної діяльності, що сприяють виконанню окреслених ситуаційних завдань і досягненню комунікативних цілей;
- *відповідності нормативної комунікативної поведінки* суб'єкта/суб'єктів спілкування ситуативним умовам, у яких воно відбувається.

Розглядаючи мовленнєві ситуації поліфункціональним засобом навчання, проілюструємо технологію їх використання. Ефективне їх застосування можливе лише за умови дотримання певної системи, яка передбачає наявність двох етапів: 1) підготовчого (*доситуаційного*) і 2) творчого (*ситуаційного*), упродовж яких в учнів мають формуватися відповідні темі спілкування мовні навички та мовленнєві уміння. На підготовчому етапі виконуються мовні вправи: на підстановку, трансформацію, доповнення речень, заповнення пропусків у реченнях/репліках діалогів, утворення речень за зразком тощо. За результатами виконання таких вправ учні оволодівають операціями добору інформації відповідно до ситуативних обставин, поєднання і логічного структурування інформації, висловлення власної думки, почуттів, ставлення до наявної інформації, узагальнення, формулювання висновків тощо. Зазвичай такі вправи мають містити лексичні одиниці, інформаційно характерні темі спілкування. Важлива роль на цьому етапі також належить умовно-мовленнєвим вправам, які доцільно створювати у формі своєрідних мікроситуацій і на лексичному матеріалі, що відповідає темі спілкування (1–2 речення/репліки): *скажи/напиши, що ти також це (не) зробиш, ...; підтверди свою думку, запереч/погодься, додай до почутого/прочитаного, оціни, уточни, перезапитай...* Часто такі вправи можна виконувати за зразком як орієнтовною основою діяльності. Це своєрідний доситуаційний етап, який уводить учнів в освітнє мовно-мовленнєве та інформаційне середовище, в якому вони у процесі виконання спеціально організованих вправ, засвоюють лексичні одиниці, характерні певній тематичній сфері спілкування, та навчаються здійснювати відповідні мовленнєві дії в умовах компетентнісно орієнтованого навчального процесу.

Лише коли в учнів сформувалися відповідні мовні навички, можна переходити до другого, творчого етапу, де виконуються дії, спрямовані на формування мовленнєвих механізмів, і набувається досвід комунікативної поведінки, що узгоджується із змістом певної компетентності. Звісно, що пропонується модель навчання ситуаційного спілкування, його обсяг, інформаційна глибина змісту різнобічно детермінуються вимогами навчальної програми, окресленими завданнями, освітнім досвідом учнів, їхніми віковими особливостями та потенційними можливостями. Змодельований у такий спосіб навчальний процес (урок, фрагмент уроку) дає змогу поступово адаптувати учнів до реальних умов ситуаційно спрямованого спілкування у межах компетентнісно орієнтованої тематики і мовного матеріалу, визначених навчальною програмою для кожного класу. Узагальнимо наші наукові пошуки у змісті моделі, в якій представлені основні концепти описаного дослідження.

Наведемо зразки комунікативних завдань для організації ситуаційного спілкування, що пропонувалися учням 5-го класу (нами вибрано з різних тем по три зразки на кожний вид, якими передбачено вживання форм теперішнього, минулого і майбутнього часу).

Монологічне мовлення

- Недавно ви ходили з батьками в магазин одягу. Розкажіть:
 - який одяг ви купили;
 - якого він кольору;
 - яка його ціна;
 - скільки він коштує.
- Ти спілкуєшся в мережі інтернет зі своїм зарубіжним другом/зарубіжною подругою. Вони цікавляться, як ти використовуєш свій вільний час поза школою/на вихідні дні/на канікулах. Розкажи про це.



Рис. Модель ситуаційного компетентнісно орієнтованого навчання іншомовного спілкування в закладах загальної середньої освіти

- Спілкуючись у мережі онлайн зі своїми зарубіжними друзями, ти розповідаєш про подорож/екскурсію на канікулах, яка тебе найбільше вразила:
 - куди та з ким ти їздив/їздила;
 - чи вдалася погода;
 - що і чому тобі сподобалося;
 - про які культурні/історичні принади ти дізнався/дізналася вперше, чим вони цікаві.

Діалогічне мовлення

- Зі своїм зарубіжним другом/своєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь в мережі інтернет про ваші враження від зимових/літніх канікул. З'ясуйте:
 - де і з ким ви відпочивали;
 - які історичні/культурні місця/принади ви відвідали;
 - що вас найбільше вразило і чому.
- З твоїм зарубіжним другом/твоєю зарубіжною подругою ви спілкуєтесь про населені пункти, в яких ви живете. З'ясуйте такі питання:
 - їх назви;
 - місця розташування;
 - культурні та історичні принади;
 - які місця і чому ви полюбляєте відвідувати.
- Ви в туристичній поїздки в країні, мовою якої володієте. Перебуваючи в одному з міст, ви не знаєте, як дістатися до певного пункту (музею, виставки, іншого об'єкту), що вас цікавить. Поспілкуйтеся з перехожим і з'ясуйте:
 - де знаходиться (вулиця) об'єкт, який вас цікавить;
 - яким видом транспорту туди дістатися;
 - чи потрібно робити пересадки;
 - на якій зупинці потрібно вийти;
 - скільки коштує проїзд.

Проектна робота

- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий (індивідуальний/колективний) колаж видів вашого відпочинку на зимових/літніх канікулах. Прокоментуйте його зміст.
- Створіть інформаційно-змістовий колаж природних явищ/різних видів погоди, характерних вашому регіону, та прокоментуйте його зміст.
- Створіть і презентуйте інформаційно-змістовий колаж історичних і культурних об'єктів вашого населеного пункту/району, до яких, на вашу думку, доцільно організувати туристичні подорожі та які ви порадили б відвідати вашим гостям, друзям-іноземцям. Прокоментуйте їх зміст та аргументуйте ваші думки.

Дидактичні ігри

- У зарубіжному аеропорту ви допомагаєте членам родини заповнити анкети на митниці. Заповніть та повідомте про їх зміст.
- Ви в магазині одягу. Поспілкуйтесь із продавцем-консультантом щодо таких питань:
 - що ви хочете купити;
 - ваші уподобання;
 - розмір/колір, який вас цікавить;
 - уточніть, чи є товари іншого кольору/розміру;
 - місцезнаходження примірочної;
 - ціна товару, який ви хочете придбати;
 - місце оплати.

- Наближаються зимові/літні канікули. Уявіть, що ви спілкуєтеся зі своїми зарубіжними друзями в мережі онлайн. Обговоріть ваші плани на ці дні: дізнайтеся про їхні плани та розкажіть про свої.

За аналогічною формою формулювалися всі ситуації, що ми пропонували як орієнтовні зразки для вчителів та авторів підручників. Їх зміст враховував умови, що забезпечували його ефективність, функції у навчальному процесі, можливі їх види, типові для реальних умов спілкування.

Запропонована технологія формування ключових компетентностей засобами іншомовних мовленнєвих ситуацій пройшла апробацію у шкільній практиці. Емпіричні дослідження були проведені у формі анкетування вчителів і учнів щодо їхнього ставлення до технології. В анкетуванні брали участь учителі іноземних мов та учні 5, 7, 9 класів, які вивчали англійську, німецьку, французьку, іспанську мови. Їх ознайомили зі зразками мовленнєвих ситуацій та типовими вправами, які передбачалися для виконання на підготовчому етапі. Як свідчать результати опитування респондентів (учителів і учнів), переважна їх більшість висловилися позитивно щодо запропонованих питань. Нижче презентуємо таблиці, які ілюструють ставлення вчителів і окремо учнів до змісту і методики використання мовленнєвих ситуацій як засобів компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов.

Таблиця 1

Результати анкетування вчителів

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так	%	Не повною мірою	%	Ні	%
1.	Чи позитивно ви ставитеся до використання мовленнєвих ситуацій як засобів формування в учнів ключових компетентностей?	91	84	92%	7	8%	-	-
2.	Чи задовольняє Вас зміст запропонованих мовленнєвих ситуацій?	91	87	96%	4	4%	-	-
3.	Чи вважаєте Ви методично доцільними комплекси вправ і завдань, які готують учнів до ситуаційних висловлень?	91	82	90%	9	10%	-	-
4.	Чи підтримуєте Ви запропоновану етапність технології формування ключових компетентностей засобами мовленнєвих ситуацій?	91	89	98%		2%	-	-

З метою визначення ефективності запропонованої технології, схарактеризованої та представленої у змісті вище презентованої моделі, нами було проведено спеціально організоване навчання і здійснено порівняльний аналіз результатів. Процедура його передбачала підготовку відповідних емпіричних матеріалів (дотекстових комплексів вправ для учнів та списків сформульованих мовленнєвих ситуацій з мовленнєвими опорами і без них). Учителі після проведених нами спеціальних консультацій самостійно здійснювали апробаційну діяльність. Дослідження здійснювалося в реальних умовах навчального процесу в 5, 7 і 9 класах вітчизняних закладів загальної середньої освіти і не перешкоджало йому. Апробацією було охоплено 137 учнів (по 2 групи з кожної іноземної мови), а її проведення узгоджувалося з навчальними планами вчителів і враховувало освітній досвід учнів (відповідно до вимог навчальних програм). Дослідженням передбачалося перевірити ефективність запропонованої технології, що використовувалася упро-

довж чотирьох уроків, протягом яких на підготовчому і творчому етапах учні виконували навчальні дії у межах тем для спілкування, вивчення яких зумовлювалося навчальними планами вчителів на час проведення апробації. Окрім того, не заперечувалося виконання на уроках інших видів діяльності, запланованих учителем, які він мав раціонально поєднувати.

Таблиця 2

Результати анкетування учнів

№ п/п	Зміст запитання	Загальна кількість респондентів	Відповіді					
			Так	%	Не зовсім	%	Ні	%
1.	Чи зрозумілий вам зміст запропонованих мовленнєвих ситуацій?	137	129	94%	8	6%	-	-
2.	Чи посилені для вас доситуаційні вправи, що готують до виконання ситуаційних завдань?	137	118	86%	19	14%	-	-
3.	Чи задовольняють вас пропонувані зразки мовленнєвих ситуацій у комплексі з мовленнєвими опорами?	137	132	96%	5	4%	-	-

Рівень ефективності запропонованої технології визначався відповідно до якості результатів навчальної діяльності учнів 5, 7, 9 класів на двох етапах (підготовчому і творчому). У кожному класі було визначено по дві рівноцінні групи учнів, які працювали за різними технологіями (новою і традиційною).

Для оцінювання якості результатів навчання було визначено два об'єкти: 1) ефективність виконання учнями доситуаційних вправ і завдань і 2) якість іншомовних висловлень і комунікативної поведінки учнів у межах змісту запропонованих мовленнєвих ситуацій.

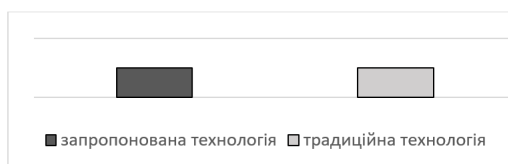
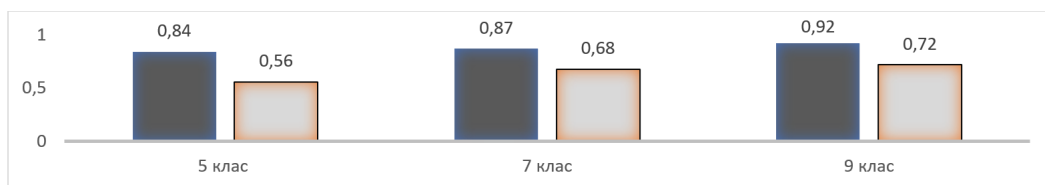
Виконання навчальних дій на підготовчому етапі відповідно до умов навчання давало змогу вчителям самостійно оптимізувати та раціоналізувати відведений для цього час і орієнтуватися в подальшій діяльності. Зазвичай, навчальні дії, що передбачалися для цього етапу, учні виконували на першому і другому уроках (із чотирьох прогнозованих), беручи до уваги, що на них використовувалися також, як зазначалося вище, заплановані вчителями ще й інші види навчальної роботи. Активне тренування і застосування комунікативних дій у межах запропонованих мовленнєвих ситуацій проводилися на третьому і четвертому уроках. Види і форми виконання зумовлювалися сутністю і функціями ключової компетентності, формування якої передбачалося змістом ситуації. Для виконання навчальних дій на кожному з чотирьох уроків відводилося до 20 хвилин, що, як продемонстрував процес навчання, цього часу виявлялося достатньо для досягнення прогнозованих цілей.

Отримані результати представляємо узагальнено, не диференціюючи їх за мовами. Вони порівнювалися з тими, що були проілюстровані учнями відповідних класів, які працювали за названою нами традиційною технологією. Презентуємо діаграму порівняння результатів, продемонстрованих учнями.

Як свідчить зміст представлених діаграм, ефективність результатів навчальної діяльності учнів, які працювали за запропонованою технологією, якісно відрізнялася від результатів, продемонстрованих учнями інших груп. Стисло їх прокоментуємо:

- дотримувались запропонованої технології, учні ґрунтовніше оволодівали тематичними лексичними одиницями в межах змісту ключових компетентностей, які передбачалося сформувати;

- породжувані мовленнєві висловлення містили значно меншу кількість хазитаційних пауз, що свідчило про достатній рівень сформованості механізмів спілкування на основі засвоєної тематичної лексики;
- використання запропонованих мовленнєвих опор допомагало учням створювати цілісні, логічно структуровані висловлення;
- зміст більшості висловлень містив мовленнєві зразки оцінних суджень, узагальнень і висновків, демонстрував власні ставлення учнів до предмету спілкування.



Принагідно вважаємо доцільним з'ясувати значення поняття «*ефективність технології*», що нами використовується у тексті статті. Цю категорію ми визначаємо як ступінь наближення до дійсності, до найбільш очікуваного результату. У зв'язку з цим *ефективною ми розглядаємо ту технологію, яка у порівнянні з іншими дає змогу наблизити отримані результати навчання до прогнозованих, коли у відносних межах від 0 до 1 вони найбільш близькі до 1*. Отже, відповідно до нашого предмету дослідження ефективною є технологія, що максимально сприяє адаптуванню результатів навчальної діяльності, якими є мовленнєві висловлення учнів, до реальних умов іншомовної комунікації у межах певної ключової компетентності.

Поряд із названими позитивними показниками також варто зазначити, що не всі учні, які використовували нову технологію, змогли продемонструвати достатній рівень навченості. Типовими недоліками були ті, які, на наш погляд, зумовлювалися індивідуальними психофізіологічними особливостями окремих учасників спілкування:

- недостатньо розвинутою пам'яттю, яка не була спроможною утримувати й відтворювати відповідні темі лексичні одиниці та достатній обсяг тематичної інформації;
- недостатнім рівнем сформованості навичок використовувати набутий освітній досвід у процесі оволодіння іншими навчальними предметами, зокрема рідною мовою;
- певною незацікавленістю змістом пропонованої навчальної діяльності, у тому числі низькою мотивацією навчання.

Серед учнів, які працювали за традиційною технологією, спостерігалися недоліки, зазначені нами раніше.

Отже, технологія формування в учнів ключових компетентностей у навчальних умовах засобами мовленнєвих ситуацій спроможна забезпечувати здобувачів освіти здатністю ефективніше адаптуватися до умов реальної життєдіяльності в іншомовному полікультурному світовому соціумі. У нашому дослідженні за результатами навчання більш якісні показники продемонстрували учні, що використовували дії у межах нової технології. А отже, вона є ефективнішою, ніж попередня. Використання мовленнєвих ситуацій у процесі навчання іншомовного спілкування у межах відповідної тематики дає змогу апроксимувати навчальні дії учнів до реальних умов мовленнєвої взаємодії з представниками інших мов і культур та дотримувати-

ся відповідної комунікативної поведінки у спілкуванні з ними. Набутий досвід у навчальних умовах закладів загальної середньої освіти буде удосконалюватися залежно від майбутніх життєвих потреб учнів.

Висновки. У статті за результатами аналізу тенденцій розвитку сучасної шкільної іншомовної освіти та емпіричних досліджень розглянуто та інтерпретовано поняття «компетентнісно орієнтоване навчання іноземних мов». Представлено авторське визначення цього феномену, схарактеризовано його структурні компоненти та їх функції у навчальному процесі.

Окреслено і схарактеризовано дидактичні та методичні функції мовленнєвих ситуацій як важливих засобів формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності.

Визначено та обґрунтовано технологію формування іншомовної комунікативної компетентності, окреслено та обґрунтовано її етапи та запропоновану систему комунікативних дій, що мають виконувати учні у процесі її реалізації.

Представлена технологія формування ключових і міжкультурної іншомовної комунікативної компетентностей учнів закладів загальної середньої освіти пройшла апробацію у шкільній практиці, а також була використана у змісті шкільних підручників і продемонструвала позитивні результати.

Основні наукові концепти здійсненого дослідження узагальнено та представлено в моделі ситуаційного навчання іншомовного спілкування в умовах використання компетентнісної парадигми в закладах загальної середньої освіти.

Підготовка змісту тематичних комунікативних завдань для закладів загальної середньої освіти як засобів інтегрованого формування в учнів механізмів ситуаційно спрямованого іншомовного спілкування та комунікативної поведінки відповідно до передбачених навчальною програмою сфер і тем в умовах упровадження компетентнісної парадигми може стати предметом наступних досліджень.

Використані джерела

- Бігич, О. Б., Бориско, Н. Ф., Борецька, Г. Е. та ін. (2013). *Методика навчання іноземних мов і культур: Теорія і практика: підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів*. Київ.
- Державний стандарт початкової освіти. (2019). Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 р. № 87 (зі змінами в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 24 липня 2019 р. № 688). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text>
- Ляшенко, О. І., Топузов, О. М. (2021). Науковий супровід модернізації змісту базової середньої освіти: проблеми і виклики. *Український педагогічний журнал*. 4. 29–36. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/247/194>
- Мартінова, Р. Ю. (2004). *Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: монографія*. Київ. Вища школа.
- Ніколаєва, С. Ю., (наук. ред.), (2003). *Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання*. Київ, Україна: Ленвіт.
- Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. (2016). Київ. МОН України.
- Полонська, Т. К. (2017). Сутність компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі. *Педагогічна освіта: теорія і практика: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту педагогіки НАПН України*. Вип. 22 (1–2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 294–300.
- Про освіту: Закон України. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
- Редько, В. Г. (2018). Теоретико-методичні засади компетентнісно- діяльнісної технології навчання іноземних мов. *Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal*. Number 2. Volume 26, P. 313–320.
- Редько, В. Г. (2021). Концептуальні засади визначення цілей, змісту і структури модельних навчальних програм з іноземних мов для 5–9 класів закладів загальної середньої освіти. *Український педагогічний журнал*. 4. 116–125. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/263/206>

- Редько, В. Г. (ред.), (2020). Дидактичні та методичні засади компетентісно орієнтованого навчання іноземних мов у початковій школі: навчально- методичний посібник. Київ.
- Редько, В. Г., Шаленко О.П., Сотникова, С. І., Коваленко О.Я., та ін. (2021). Модельна навчальна програма «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf>
- Савченко, О. Я. (2018). Типова освітня програма для закладів загальної середньої освіти: Іншомовна галузь. Іноземна мова / розробл. Під кер.: наказ МОН України від 21.03.2018 № 268. <https://mon.gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli>
- Harmer, J. (2007). The Practice of English Language Teaching. England: Pearson Education Limited.
- Pinter, A. M. (2006). Teaching Young Language Learners. Oxford: Oxford University Press.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7)
- Rychen, D.-S. And Salganik, L.H. (2003). Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers.

References

- Bigy`ch, O. B., Bory`sko, N. F., Borecz`ka, G. E. Ta in. (2013). Metody`ka navchannya inozemny`x mov i kul`tur: Teoriya i prakty`ka: pidruchny`k dlya studentiv klasy`chny`x, pedagogichny`x i lingvisty`chny`x universy`tetiv. Ky`yiv. (in Ukrainain).
- Derzhavny`j standart pochatkovoyi osvity`. (2019). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 21.02.2018 r. # 87 (zi zminamy` v redakciyi postanovy` Kabinetu Ministriv Ukrayiny` vid 24 ly`pnya 2019 r. # 688). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/688-2019-%D0%BF#Text> (in Ukrainain).
- Lyashenko, O. I., Topuzov, O. M. (2021). Naukovy`j suprovod modernizaciyi zmistu bazovoyi seredn`oyi osvity`: problemy` i vy`kly`ky`. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. 4. 29–36. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/247/194> (in Ukrainain).
- Marty`nova, R. Yu. (2004). Cilisna zagal`nody`dakty`chna model` zmistu navchannya inozemny`x mov: monografiya. Ky`yiv. Vy`shha shkola. (in Ukrainain).
- Nikolayeva, S. Yu., (nauk. red.), (2003). Zagal`noyevropejs`ki Rekomendaciyi z movnoyi osvity`: vy`vchennya, vy`kladannya, ocynuyvannya. Ky`yiv, Ukrayina: Lenvit. (in Ukrainain).
- Nova ukrayins`ka shkola: konceptual`ni zasady` reformuvannya seredn`oyi shkoly`. (2016). Ky`yiv. MON Ukrayiny`. (in Ukrainain).
- Polons`ka, T. K. (2017). Sutnist` kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u pochatkovij shkoli. Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka: zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Ivana Ogiyenka; Insty`tutu pedagogiky` NAPN Ukrayiny`. Vy`p. 22 (1–2017). Ch. 2. Kam`yanecz`-Podil`s`ky`j, 294–300. (in Ukrainain).
- Pro osvitu: Zakon Ukrayiny`. (2017). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (in Ukrainain).
- Red`ko, V. G. (2018). Teorety`ko-metody`chni zasady` kompetentnisno- diyal`nisnoyi texnologiyi navchannya inozemny`x mov. Fundamental and applied researches in practice of scientific schools: International Scientific Journal. Number 2. Volume 26, P. 313–320. (in Ukrainain).
- Red`ko, V. G. (2021). Konceptual`ni zasady` vy`znachennya cilej, zmistu i struktury` model`ny`x navchal`ny`x program z inozemny`x mov dlya 5–9 klasiv zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. 4. 116–125. <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/263/206> (in Ukrainain).
- Red`ko, V. G. (red.), (2020). Dy`dakty`chni ta metody`chni zasady` kompetentnisno oriyentovanogo navchannya inozemny`x mov u pochatkovij shkoli: navchal`no- metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv. (in Ukrainain).
- Red`ko, V. G., Shalenko O. P., Sotny`kova, S. I., Kovalenko O. Ya., ta in. (2021). Model`na navchal`na programa «Іноземна мова. 5–9 класи» для закладів загальної середньої освіти № 795. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/Navchalni.prohramy/2021/14.07/Model.navch.prohr.5-9.klas.NUSH-poetap.z.2022/Inozemni.movy.5-9-kl/Inoz.mov.5-9kl.Redko.ta.in.14.07.pdf> (in Ukrainain).

- Savchenko, O. Ya. (2018). Ty`pova osvitnya programa dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`: Inshomovna galuz`. Inozemna mova / rozrobl. Pid ker.: nakaz MON Ukrainy vid 21.03.2018 № 268. <https://mon.Gov.ua/ua/osvita/zagalna-serednya-osvita/navchalni-programi/navchalni-programi-dlya-pochatkovoyishkoli> (in Ukrainian).
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. England: Pearson Education Limited. (in English).
- Pinter, A. M. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press. (in English).
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning. Official Journal of the European Union. 4.6. 2018. [https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&rid=7](https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&rid=7) (in English).
- Rychen, D.-S. And Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for Successful Life and Well – Functioning Society*; Edited by Gottingen: Hogrefe and Huber Publishers. (in English).

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

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

TECHNOLOGY OF COMPETENCE-ORIENTED FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATION TRAINING OF STUDENTS IN GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF SPEECH SITUATIONS

The author defines and interprets the didactic and methodological essence of the technology of competence-based foreign language training of students in general secondary school. The content and functions of this phenomenon are thoroughly analyzed and outlined. A system of didactic tools that contribute to the achievement of the pre-defined goals is elaborated and specified. According to the author formation of relevant mechanisms is to be implemented by exposing students to various speech situations. They serve as a means that can ensure students' capability to acquire not only thematic linguistic material within the range of predefined situational tasks, but also promote their acquisition of relevant interaction strategies i.e., students' ability to comply with appropriate communicative behaviors when generating own utterances and shape relevant competencies.

The article discusses the peculiarities of learners' situational activity, defines, substantiates and models their learning activities that they should perform in the process of competence-based foreign language acquisition.

The functions of speech situations are specified and thoroughly described. This assists the teacher in predicting and organizing students' competence-based communicative activities in the classroom so that learners can generate their own utterances in foreign language more effectively.

The author proposes and characterizes a model which is based on a fragment of the overall process of foreign language acquisition. This model can be used as a framework for teachers to organize students' communicative activities aimed at shaping their key and intercultural competencies through speech situations.

The main concepts of the proposed technology have been tested in educational practice. The obtained results of empirical research can be applicable to constructing the content of school foreign language textbooks. Positive results prove efficiency of the suggested technology as well as the model.

Keywords: competence-oriented teaching of foreign languages, modeling of the educational process, speech situations, teaching technology.



Лілія Рябовол – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права та правоохоронної діяльності Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка, м. Кропивницький.

Коло наукових інтересів: теорія та методика навчання суспільствознавчих предметів/ дисциплін; інноваційні методики і технології навчання та викладання суспільствознавчих предметів/ дисциплін у закладах загальної середньої та вищої освіти; підвищення якості суспільствознавчої освіти.

 lryabovol8@gmail.com

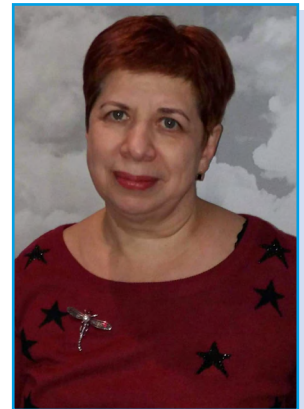
 <https://orcid.org/0000-0003-3558-2103>

Тетяна Ремех – кандидат педагогічних наук, старший дослідник, завідувач відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України, м. Київ.

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

 remehtatyana@gmail.com

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



УДК 37.016:342]

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-112-121>

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ ОНОВЛЕНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ «ОСНОВИ ПРАВОЗНАВСТВА» (9 КЛАС)

Анотація. У статті проведено комплексне дослідження програми навчального предмета «Основи правознавства» для 9-го класу закладів загальної середньої освіти та відповідної методичної системи. Доведено, що навчання основ правознавства сприяє досягненню мети й виконанню завдань базової середньої освіти, задовольняє запит українського суспільства на формування у здобувачів середньої освіти готовності до життя в суспільстві, здатності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності, громадянської активності, відповідальності тощо. Встановлено, що вказаний навчальний предмет має істотний потенціал щодо розвитку ключових компетентностей та відповідних умінь і ставлень учнів, відіграє вирішальну роль у розвитку соціальної та громадянської компетентностей. Констатовано, що навчальний предмет «Основи правознавства» має чітку компетентнісну спрямованість, зорієнтованість на формування/розвиток ключових компетентностей та правової предметної компетентності. З'ясовано, що зміст, окреслений навчальною програмою, відібрано та структуровано на основі досягнень юридичної науки і практики, ґрунтований на системі аксіологічних координат, що інтегрує міжнародні, національні, демократичні, загальнолюдські, правові цінності як результат виховання вітчизняної юриспруденції в європейський науковий простір. Акцентовано увагу на

особливостях організації навчання учнів основ правознавства, зазначених у навчальній програмі предмета. Зауважено на необхідності детальнішого викладення в пояснювальній записці навчальної програми методичних положень щодо технологій і стратегій навчання цього предмета, орієнтовних видів навчальної діяльності учнів, способів і засобів розвитку ключових компетентностей здобувачів освіти на уроках предмета.

Ключові слова: компетентнісний підхід; методична система; організація навчання; правові знання; європейський науковий простір.

Постановка проблеми. В умовах широкомасштабної збройної агресії РФ проти України одним із викликів освіти є зміст шкільних предметів та інтегрованих курсів для 6–11 класів. Із метою оновлення навчальних програм Наказом Міністерства освіти і науки України за № 521 від 03 червня 2022 року було утворено відповідні робочі групи, до складу яких увійшли науковці, фахівці, викладачі закладів вищої освіти та післядипломної педагогічної освіти, методисти, учителі, представники освітніх громадських організацій тощо. Результатом роботи робочих груп став оновлений зміст низки навчальних програм, створених на основі Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.). Оновлення зазнала й навчальна програма предмета «Основи правознавства» (9 клас).

Зазначимо, що програмовою метою вивчення основ правознавства є «надання учням / ученицям основ правових знань, виховання поваги до гідності людини, права, державотворчих і правотворчих традицій, любові до держави Україна, забезпечення умов для формування правової культури, правових орієнтирів і правомірної поведінки» (Основи правознавства, 2022). Оновлений зміст програми потребує системного аналізу як з точки зору виявлення нових змістових одиниць (проблем і питань), так і з точки зору підходів до організації навчання учнів правознавства, що дасть змогу визначити способи та шляхи досягнення мети й завдань навчання учнів цього предмета.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз положень навчальної програми знаходимо в низці дисертаційних досліджень (В. Майорський, О. Пишко, Т. Ремех, Т. Смагіна та ін.); наукових розвідок (Н. Жидкова, М. Панов, О. Пометун, Т. Ремех, Л. Рябовол та ін.); програм навчання студентів педагогічних факультетів / університетів та слухачів закладів післядипломної педагогічної освіти (А. Булда, Н. Головка, З. Возна, Т. Смагіна та ін.).

Теоретичне обґрунтування змісту предмета як з точки зору правової науки, так і методики його навчання зроблено членами робочих груп (Н. Беца, О. Дашковська, О. Козорог, О. Муза, В. Павловська-Кравчук, Т. Ремех, В. Силенко та ін.) у ході роботи над укладенням (2016 р.), удосконаленням (2017 р.) та оновленням (2022 р.) навчальної програми «Основи правознавства» для 9 класу закладів загальної середньої освіти. Однак у науковій та методичній літературі відсутній системний аналіз навчальної програми предмета, що і обумовило вибір теми нашої наукової розвідки.

Мета статті – проведення комплексного дослідження програми навчального предмета «Основи правознавства» для 9 класу закладів загальної середньої освіти як основи відповідної дидактичної / методичної системи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Системний аналіз навчальної програми означає проведення комплексного дослідження відповідної дидактичної / методичної системи, тобто передбачає вивчення усіх її компонентів – мети і завдань навчання, його змісту та організації (методик і технологій), а також результатів. Він також має охоплювати встановлення відповідності цієї системи та кожного її компонента сучасному рівню розвитку суспільства. Відтак, у процесі системного аналізу оновленої програми навчального предмета «Основи правознавства» для 9-го класу закладів загальної середньої освіти слід з'ясувати, як у ній враховано запит суспільства стосовно шкільного правознавства й актуальні зміни в юридичній та педагогічній науках.

Зауважимо, що збереження предмета «Основи правознавства» як обов'язкового є надзвичайно важливим для досягнення мети й виконання завдань загальної середньої, зокрема базової

середньої, освіти, в яких відображено відповідний суспільний запит, і які закріплені в чинному освітньому законодавстві. Згідно Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, що слугував основою для навчальної програми предмета «Основи правознавства», метою навчання суспільствознавства (як компонента освітньої галузі) «є створення умов для розвитку особистості компетентного, активного, відповідального громадянина України, члена європейської і світової спільноти, що здатний сприймати та ефективно відповідати на сучасні індивідуальні та суспільні виклики і загрози» (Державний стандарт, 2011). Основними змістовими лініями суспільствознавчого компонента є людина в суспільно-політичній сфері, людина в соціальній сфері, людина у правовій сфері, людина в економічній сфері, людина в культурно-духовній сфері. У Державному стандарті базової середньої освіти (2020 р.) метою громадянської та історичної освітньої галузі «є розвиток особистості учня через осмислення минулого, сучасного та зв'язків між ними, взаємодії між глобальними, загальноукраїнськими і локальними процесами; формування ідентичності громадянина України, його активної громадянської позиції на засадах демократії, патріотизму, поваги до прав і свобод людини, визнання цінності верховенства права та нетерпимості до корупції». Очевидно, що досягнення зазначеної в обох Стандартах мети передбачає опанування учнями й такого предмета як «Основи правознавства».

Наголосимо, що Закони України «Про освіту» (Про освіту, 2017) та «Про повну загальну середню освіту» (Про повну загальну середню освіту, 2020) спрямовують загальну середню освіту на формування/розвиток ключових компетентностей, необхідних кожній людині для успішної життєдіяльності. Обов'язковими результатами навчання згідно з ч. 22 ст. 1 Закону України «Про освіту» необхідно розуміти знання, уміння, навички, способи мислення, погляди, цінності, інші особисті якості, набуті у процесі навчання, виховання та розвитку, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які особа здатна продемонструвати після завершення освітньої програми або окремих освітніх компонентів (Про освіту, 2017). Це потребує впровадження в освітній процес компетентнісного підходу, орієнтованого на розвиток в учнів компетентностей, де компетентність виступає динамічною комбінацією знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність (ч. 15 ст. 1 Закону України «Про освіту») (Про освіту, 2017).

Зазначимо, що навчальний предмет «Основи правознавства» має суттєвий потенціал щодо формування/розвитку усіх ключових компетентностей учнів. В оновленій навчальній програмі підтвердженням цьому слугує таблиця «Компетентнісний потенціал предмета (за ключовими компетентностями)» з описом відповідних умінь і ставлень, формування яких забезпечується у результаті навчання учнів основ правознавства. При цьому, на нашу думку, особливу роль «Основи правознавства» відіграють для розвитку соціальної та громадянської компетентностей учнів. Адже цей предмет забезпечує формування й розвиток у дев'ятикласників: умінь: критично осмислювати право, права людини; ідентифікувати себе як представника різних спільнот, громадянина України; проявляти громадянську позицію та соціальну активність у житті громади; виявляти проблеми шкільної/місцевої громади та пропонувати шляхи їх розв'язання; досягати порозуміння та налагоджувати співпрацю з іншими особами з відмінними ідеями та цінностями; ставлень: повага до людської гідності, до прав людини, визнання цінностей демократії, поцінування справедливості, рівності й верховенства права; активна громадянська позиція та відповідальність, емпатія (Основи правознавства, 2022).

Аналіз мети і завдань, визначених навчальною програмою (Основи правознавства, 2022), засвідчує чітку компетентнісну спрямованість предмета. Дослідники проблематики освітніх компетентностей, зокрема правової предметної компетентності, суголосні щодо визначення її поняття та структури. У методиці навчання правознавства правову предметну компетентність розуміють як сформовану в діяльній формі інтегровану здатність особистості учня цілісно реалізувати на практиці в конкретних моделях поведінки у правовому контексті правові знання, загальнонавчальні та спеціально-предметні (правові) вміння й навички, способи діяльності, досвід

правомірної поведінки, правові ціннісні орієнтації (цінності, ставлення); системне утворення, структура якого вміщує взаємопов'язані та взаємообумовлені когнітивний, діяльнісно-процесуальний та аксіологічний (ціннісно-мотиваційний) компоненти (Рябовол, 2015, с. 33, 34).

Когнітивний компонент охоплює певний обсяг правової інформації, юридичних знань і вмінь самостійно засвоювати правові знання. Діяльнісно-процесуальний включає досвід розв'язання правових проблем, пізнавальних завдань правового змісту, спроможність застосовувати певні способи діяльності та правовий досвід спочатку в навчальній, а потім і в життєвій ситуації. Цей компонент охоплює такі основні предметні уміння учнів з основ правознавства, як: формулювати правові поняття та оперувати ними; аналізувати нормативно-правові акти; аналізувати й розв'язувати правові ситуації та задачі; складати правові документи (за зразком чи самостійно). Сутність аксіологічного складника полягає у формуванні особистісних емоційно-ціннісних орієнтацій та ставлення до права й готовності дотримуватися його приписів, важливим при цьому є ціннісно усвідомлене розуміння учнем значення правової реальності, що проявляється через схвалення або неприйняття правових норм, визначення суб'єктивної значущості права та справедливості, що виражається в оцінці подій правового змісту (Ремех, 2018, с. 11–12).

Виходячи з програми навчального предмета (Онови правознавства, 2022), його мета і завдання охоплюють формування усіх складників правової предметної компетентності: когнітивного – надання учням / ученицям основ правових знань, розвиток здатності розуміти й оцінювати правові явища та процеси; діяльнісно-процесуального – розвиток здатності аналізувати різноманітні життєві ситуації відповідно до правових норм, формування навичок правомірної поведінки; аксіологічного – виховання поваги до гідності людини, права, державотворчих і правотворчих традицій, усвідомлення ролі права, значення прав людини в житті суспільства і держави, формування правової культури та правових орієнтирів. Окрім того, «Основи правознавства» сприяють розвитку в учня/ учениці критичного мислення й логіки.

Згідно із законами та правилами функціонування методичної системи, виконання запланованих завдань та досягнення визначених результатів має забезпечувати відповідний зміст. Очевидно, що оновлені мета і завдання вимагали перегляду змісту на основі актуальних досягнень юридичної науки та практики, детермінованих тим, що криза сучасної системи цінностей актуалізувала пошуки нових аксіологічних координат, які б інтегрували міжнародні, національні, демократичні, загальнолюдські, правові цінності.

Нині вітчизняна загальнотеоретична юриспруденція – відкрита й динамічна система, яка розвивається, реагуючи на зміни в навколишньому середовищі та адаптуючись до них. Роль певного каталізатора в її становленні відіграють інтеграційні процеси, активним учасником яких є Україна. У результаті подолання тривалої ізоляції від європейської і світової культури і правової теорії та в контексті формування єдиного європейського наукового простору відбувається збагачення вітчизняної юридичної науки за рахунок накопиченого у світі правового досвіду. Кращі надбання світової й зокрема, європейської, правової науки створюють основу для розроблення принципово нової системи цінностей. Очевидно, що в демократичному суспільстві та правовій державі юридична наука і практика має ґрунтуватися на людиноцентристській парадигмі, принципі верховенства права, пріоритеті невідчужуваних прав і свобод людини, законності та правопорядку, що виступають умовами соціального буття, взаємної відповідальності держави та людини тощо (Рябовол, 2019, с. 185).

В оновленій навчальній програмі з основ правознавства це знайшло своє відображення в тому, що вивчення предмета починають із знайомства учнів з фундаментальними засадами права й основоположними цінностями як-от гідність, свобода, рівність, справедливість. У вступі до предмета увагу учнів акцентовано на соціальних передумовах виникнення права, що сформувався на засадах суспільної згоди, спираючись на моральні ідеї та релігійні принципи.

Зауважимо, що у змісті шкільного правознавства та в методиці навчання відображається певний тип праворозуміння. Розробники навчальних програм, підручників, учителі є прихиль-

никами певного підходу, що власне й обумовлює зміст і методику. Нині в юридичній науці розробляють новітні ідеї праворозуміння, що так чи інакше відображаються у відповідній організації навчання учнів правознавства.

Основними підходами до праворозуміння є такі як позитивістський, природно-правовий, соціологічний, історичний, інтегративний. З'ясуємо сутність впливу кожного з них на навчання правознавства, використовуючи напрацювання В. Бігуна та М. Савчина (Стефанчук, 2009, с. 11–17). Так, навчання з позицій юридичного позитивізму зводиться до викладання позитивного (писаного) права. Це передбачає певну догматизацію (догми права – певні положення правового характеру, що повинні сприйматися бездоказово) норм права (фактично – норм закону), тлумачення яких відбувається суто формально, виходячи з того, що правова форма домінує над змістом. За природно-правового підходу поряд із правовими нормами передбачено вивчення й принципів права (справедливість, рівність, свобода тощо), які становлять зміст природного права. З цих позицій передусім передбачається викладання «духу права». Згідно із соціологічним підходом, право вивчають як соціальне явище, акцентуючи увагу не на праві «в книгах», а на праві «в дії» у взаємозв'язку «суспільство – право».

Реалізація кожного з указаних підходів у навчанні правознавства має як переваги, так і недоліки. До прикладу, навчання суто на засадах юридичного позитивізму (переважало у дорадянський та радянський періоди розвитку вітчизняної правової освіти) збіднює зміст правознавства, передбачає вивчення права як догми, суто системи ієрархізованих норм і водночас сприяє чіткій ідентифікації правил поведінки за допомогою зрозумілих і публічних критеріїв, що дає змогу індивідам, не вдаючись до моральних суджень, свідомо й однозначно розпізнавати та реалізувати вимоги законів. Вивчення «духу права» є перевагою природно-правового підходу й водночас може спричинити надто критичне ставлення до чинного законодавства, сумніви в необхідності його дотримання, що є неприпустимим. Окрім того, певні базові цінності є відносними, залежними від соціального середовища, структури суспільства, які складно перевірити. Реалізація соціологічного підходу дає змогу верифікувати ефективність правових норм, врахувати соціальний контекст правотворення та правозастосування, проте концентрується суто на цьому аспекті. На усунення зазначених недоліків спрямований інтегративний підхід – він як спроба поєднати різні підходи до праворозуміння уможливно врахування в навчанні правознавства «духу права», «букви закону» і «права в дії» як рівнозначних проявів права в суспільному житті.

В оновленій програмі з основ правознавства, на наш погляд, реалізується саме інтегративний підхід. Так «дух права» учні усвідомлюють через пояснення й застосування таких програмових понять, як «гідність», «свобода», «рівність», «справедливість», «мораль», висловлюючи власні судження щодо них, наводячи приклади реалізації поваги до людської гідності в різних сферах життя, характеризуючи людину як найвищу соціальну цінність тощо. Вивчення «духу права» у поєднанні із розумінням права як «букви закону» відбувається тоді, коли дев'ятикласники засвоюють поняття та ознаки права, його джерела, систему права та її елементи, характеризують підстави виникнення, зміни та припинення правовідносин, склад і види правопорушень, підстави і види юридичної відповідальності, тощо. Реалізація соціологічного підходу в оновленій програмі передбачає, що учень висловлює судження щодо ролі соціальних норм, соціального призначення держави і права, оцінює значення права як універсального регулятора суспільних відносин, висловлює судження щодо ролі правовідносин у житті людини і суспільства, оцінює власну поведінку й поведінку інших осіб щодо її правомірності.

Окремої уваги, на нашу думку, заслуговує історичний підхід до праворозуміння, реалізований шляхом вивчення права у розвитку. Це дає змогу з'ясувати закономірності виникнення, функціонування та розвитку певного правового феномену в конкретно-історичних умовах та логічно пов'язати із цивілізаційним підходом, який інтерпретує право як продукт людської цивілізації (Стефанчук, 2009, с. 16). Історичний підхід в аналізованій нами навчальній програмі втілений у вивченні учнями питань соціальних передумов права, передумов виникнення держави, покоління прав людини тощо.

Навчальна програма «Основи правознавства» зазнала оновлення і з урахуванням сучасних наукових підходів до співвідношення держави і права у рамках двоєдиного предмета загально-теоретичної юриспруденції. На основі методології формаційного підходу, що панував у правознавстві за радянської доби, обґрунтовувався нерозривний взаємозв'язок між державою і правом у процесі їх виникнення, функціонування і розвитку. Нині відбуваються суттєві зміни у відповідних світоглядних підходах. Як констатує М. Козюбра, у загальнотеоретичному правознавстві утверджується підхід, згідно з яким, «первісний генезис права корениться не в державі, а в реальному житті, в природних, невідчужуваних правах людини, які є основою, першоджерелом права; право виникає не одночасно з державою, а передує їй; за певних соціальних передумов воно може існувати без держави і поза державою» (Козюбра, 2015, с. 16–17, 21). На його думку, причини виникнення держави і права не є ідентичними, отже, необхідно розробити новий підхід до типології держав і права та періодизації їх розвитку, який не буде механічно «прив'язувати» розвиток права до держави, натомість, має враховувати різні чинники (культурні, релігійні, національні, тощо) виникнення і розвитку права, різні детермінанти характеру взаємозв'язків держави і права та ступеня їх автономності. Варто погодитися з тим, що такий науковий підхід є актуальним для України, яка протягом століть не мала власної державності. Обґрунтовуючи світоглядно-методологічний підхід, М. Козюбра зазначає, що основну роль для формування предмета загальнотеоретичної юриспруденції має відігравати право, водночас держава як предмет юридичної науки має досліджуватися лише в аспекті взаємодії з правом, як правова форма організації суспільства, публічно-правовий інститут (Козюбра, 2015, с. 16–17, 21).

Аналізована нами навчальна програма ґрунтується саме на такому підході до конструювання її змісту в загальнотеоретичній частині. Так, відповідний розділ має назву – «Основи теорії права і держави» (у попередньому варіанті – «Основи теорії держави і права»), де право розглядають як продукт соціального розвитку, що обслуговує інтереси людини, а державу – як інститут, що у правовий спосіб забезпечує організацію суспільства та інтереси людини. Особливий акцент робиться на цінності права та соціальному призначенні держави (Основи правознавства, 2022). Останнє важливо з огляду на те, що сучасна методологія вітчизняної юридичної науки уможлиблює і вимагає, аби юридичне право досліджувалося як соціальне, соціально обумовлене явище, соціокультурний феномен і водночас як цінність, реалізація потенціалу якої сприяє забезпеченню правопорядку у суспільстві, а, разом із визнанням ціннісного значення прав людини, передбачає створення умов для реалізації прав, свобод та законних інтересів людини і громадянина. При цьому, визначальною умовою реалізації ціннісного потенціалу права є сприйняття й визнання права як цінності усіма суб'єктами права (Рябовол, 2019а, с. 31), з огляду на це аксіологічний компонент правової предметної компетентності, поряд з когнітивним та практично-діяльним, має особливе значення.

У руслі нашої наукової розвідки важливим видається й суттєве оновлення змісту розділу 5 указаної програми. Цей розділ, що має назву «Правнича професія» (у попередній редакції – «Юристи в нашому житті»), містить такі питання: «Призначення правника у сучасному демократичному суспільстві», «Правничі професії», «Охорона правопорядку», «Правозахисна діяльність», а також до нього запропоновано нові теми практичних занять, серед яких і тема «Професійна етика правника». Такі зміни змісту розділу введені з огляду на нові державні стандарти підготовки правників. Зазначимо, що тема практичного заняття є важливою для формування в учнів уявлення про морально-етичне спрямування професії правника, розуміння того, що етика заснована на моральних цінностях, гуманізмі, повазі до гідності людини та її прав (Ремех, 2022, с. 19). Розгляд зазначених питань дев'ятикласниками також сприяє їхньому орієнтуванню в світі юридичних професій та вибору профілю навчання в 10–11 класах.

Системний аналіз оновленої навчальної програми передбачає також розгляд методичної системи навчання правознавства. Усталено в науковій літературі методичну систему навчання визначають як сукупність ієрархічно пов'язаних компонентів єдиної цілісної функціональної структури, орієнтованої на досягнення цілей навчання предмета. Компонентами методичної

системи є цілі навчання, зміст, методи, засоби та форми організації навчання. У нашій розвідці зупинимося на організації освітнього процесу та методиці навчання учнів основ правознавства.

Зазначимо, що оновлена програма містить у пояснювальній записці підрозділ «Особливості організації навчання учнів / учениць». Позитивним, на нашу думку, видаються: зауваги щодо впровадження в навчання предмета компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів; визначення типів уроків та їх завдань (уроки засвоєння нової навчальної інформації, практичні заняття, уроки узагальнення до розділів); детальний опис особливостей організації й проведення практичних занять з предмета; акцентування уваги на оцінюванні учнів, а – особливо відповідно до нових досягнень педагогічної науки – на формуальному оцінюванні.

Принагідно зауважимо, що пояснювальна записка є важливим складником навчальної програми. Окрім визначення ролі та значення предмета, його мети, завдань, принципів та структури, вона має містити положення щодо пріоритетів викладання, шляхів реалізації програми (у тому числі компетентнісного потенціалу предмета) та особливості організації освітнього процесу.

Однак виявлена нами змістова наповненість пояснювальної записки стосовно методики навчання не дає повною мірою реалізувати визначені нею завдання. Важливими для вчителя основ правознавства, на нашу думку, є програмові положення щодо технологій і стратегій навчання учнів основ правознавства та перелік орієнтованих видів навчальної діяльності учнів, адже очікувані результати навчання, окреслені програмою, досяжні за умови систематичного застосування активних методів навчання як-от робота з джерелами правової інформації, дослідження, рольові ігри, моделювання, ситуаційні вправи тощо. Застосування на уроках із предмета технологій активного навчання сприяє залученню до роботи практично всіх учнів, виробленню в них соціально важливих навичок роботи взаємодії, дискусії, обговорення (Ремех, 2022, с. 163), що, своєю чергою, впливає на розвиток їхньої соціальної компетентності.

У пояснювальній записці програми, на нашу думку, варто окремо зазначити шляхи і способи формування/розвитку ключових (їх перелік є в програмі) та правової предметної компетентностей (наприклад, указати на застосування на уроках спеціальних компетентісно орієнтованих завдань і запитань). Враховуючи специфіку організації освітнього процесу в умовах широкомасштабної збройної агресії РФ проти України, обов'язковим елементом навчальної програми вважаємо визначення й опис особливостей навчання учнів основ правознавства в дистанційному форматі (структурування змісту, перелік технологій і застосунків, процедури оцінювання, типи домашніх завдань, джерела інформації, інструкції для учнів тощо).

Висновки та перспективи подальших розвідок у напрямку дослідження. Системний аналіз програми навчального предмета «Основи правознавства» для 9-го класу закладу загальної середньої освіти та відповідної методичної системи засвідчив передусім те, що навчання основ правознавства значною мірою сприяє досягненню мети й виконанню завдань базової середньої освіти, задовольняє запит суспільства щодо формування у здобувача середньої освіти готовності до життя в суспільстві, здатності до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності, громадянської активності, відповідальності тощо. Встановлено, що цей навчальний предмет має істотний потенціал щодо формування ключових компетентностей та відповідних умінь і ставлень, відіграє особливу роль для розвитку соціальної та громадянської компетентностей.

Аналіз мети і завдань та державних вимог до результатів навчання учнів, сформульованих і викладених у навчальній програмі, засвідчив чітку компетентнісну спрямованість цього навчального предмету, зорієнтованість на формування всіх компонентів правової предметної компетентності – когнітивного (визначений обсяг правових знань), діялісно-процесуального (сукупність спеціальних-предметних умінь і навичок), аксіологічного (система цінностей і ставлень, що детермінують мотивацію правової поведінки).

Аналіз змісту, окресленого програмою, засвідчив, що його відібрано та структуровано на основі актуальних досягнень юридичної науки і практики, які ґрунтуються на новій системі

аксіологічних координат, що інтегрує міжнародні, національні, демократичні, загальнолюдські, правові цінності. Це стало можливим у результаті подолання тривалої ізоляції від європейської і світової культури і правової теорії та в рамках інтеграції вітчизняної юриспруденції в єдиний європейський науковий простір.

Згідно вимог до такого роду документів, навчальна програма висвітлює питання організації навчання учнів предмета. Однак відсутність у ній важливих з точки зору методики навчання положень, як-от шляхи реалізації компетентнісного потенціалу предмета, ефективні технології навчання учнів основ правознавства, орієнтовні види навчальної діяльності, особливості дистанційного навчання учнів, потребує висвітлення цих і дотичних до них питань у методичній літературі – посібниках та методичних рекомендаціях для вчителів правознавства, особливо за умов часткової невідповідності створених у 2022 році підручників із предмета чинній навчальній програмі, оновлення якої відбулося пізніше.

Стаття не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Подальшого розроблення потребують питання реалізації оновленого змісту предмета «Основи правознавства» на практиці, створення методичного забезпечення, зокрема, методичних рекомендацій з викладання предмета, з'ясування особливостей організації дистанційної форми навчання учнів основ правознавства тощо.

Використані джерела

- Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. (2011). Затверджений Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text>
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). Затверджений постановою Кабінету Міністрів України «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» від 30.09.2020 № 898. <http://surl.li/mfre>
- Козюбра, М. І. (ред.). (2015). Загальна теорія права: підручник. Київ: Ваіте.
- Основи правознавства. 9 клас. (2022). Навчальна програма для закладів загальної середньої освіти. Затверджено та надано гриф «Рекомендовано Міністерством освіти і науки України» (наказ Міністерства освіти і науки України від 03.08.2022 № 698). <http://surl.li/ctvcd>
- Про освіту. (2017). Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. <http://surl.li/dvals>
- Про повну загальну середню освіту. (2020). Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. <http://surl.li/dvalv>
- Ремех, Т.О. (2022a). Вивчення прав людини за оновленими навчальними програмами для закладів середньої освіти. *Всеукраїнська науково-практична конференція «Конституція України: держава і право в умовах воєнного стану»: Збірник матеріалів конференції*, м. Київ, 28 червня 2022 р. Київ: Міжрегіональна Академія управління персоналом, 16–21. <https://lib.iitta.gov.ua/732762/>.
- Ремех, Т.О. (2022b). Організація активної діяльності учнів засобами підручника «Основи правознавства». *Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Проблеми сучасного підручника: навчально-методичне забезпечення освітнього процесу в умовах воєнного часу»*, 14 вересня 2022 року, м. Київ, 163–166. <https://lib.iitta.gov.ua/732763/>.
- Ремех, Т. О. (2018). Методика навчання учнів 9-го класу основ правознавства: методичний посібник. Київ: ТОВ «КОНВІ ПРІНТ».
- Рябовол, Л. Т. (2015). Система навчання правознавства учнів основної і старшої школи: дисертація доктора педагогічних наук. Київ.
- Рябовол, Л. Т. (2019a). До питання про соціальну цінність права. *Право та державне управління*, 2, Т. 1, 30–36. <https://doi.org/10.32840/pdu.2-1.5>.
- Рябовол, Л. Т. (2019b). Передумови та чинники становлення вітчизняної загальнотеоретичної юриспруденції. *Підприємництво, господарство і право*, 2, 182–187.
- Стефанчук, Р. О. (ред.). (2009). Юридична дидактика: посібник із викладання права та юридичних дисциплін. Київ: СПД Осип'юк В. Д.

References

- Derzhavny`j standart bazovoyi i povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`. (2011). Zatverdzheny`j Postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` vid 23 ly`stopada 2011 r. # 1392. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF#Text> (in Ukrainian).
- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). Zatverdzheny`j postanovoyu Kabinetu Ministriv Ukrainy` «Pro deyaki py`tannya derzhavny`x standartiv povnoyi zagal`noyi seredn`oyi osvity`» vid 30.09.2020 # 898. <http://surl.li/mfre> (in Ukrainian).
- Kozyubra, M. I. (red). (2015). Zagal`na teoriya prava: pidruchny`k. Ky`yiv: Vaite. (in Ukrainian).
- Osnovy` pravoznavstva. 9 klas. (2022). Navchal`na programa dlya zakladiv zagal`noyi seredn`oyi osvity`. Zatverdzheno ta nadano gry`f «Rekomendovano Ministerstvom osvity` i nauky` Ukrainy`» (nakaz Ministerstva osvity` i nauky` Ukrainy` vid 03.08.2022 # 698). <http://surl.li/ctvcd> (in Ukrainian).
- Pro osvitu. (2017). Zakon Ukrainy` vid 05.09.2017 # 2145-VIII. <http://surl.li/dvals> (in Ukrainian).
- Pro povnu zagal`nu serednyu osvitu. (2020). Zakon Ukrainy` vid 16.01.2020 # 463-IX. <http://surl.li/dvalw> (in Ukrainian).
- Remex, T.O. (2022a). Vy`vchennya prav lyudy`ny` za onovleny`my` navchal`ny`my` programamy` dlya zakladiv seredn`oyi osvity`. Vseukrayins`ka naukovy`-prakty`chna konferenciya «Konsty`tuciya Ukrainy`: derzhava i pravo v umovax voyennogo stanu»: Zbirny`k materialiv konferenciyi, m. Ky`yiv, 28 chervnya 2022 r. Ky`yiv: Mizhregional`na Akademiya upravlinnya personalom, 16–21. <https://lib.iitta.gov.ua/732762/>. (in Ukrainian).
- Remex, T.O. (2022b). Organizaciya akty`vnoyi diyal`nosti uchniv zasobamy` pidruchny`ka «Osnovy` pravoznavstva». Mizhnarodna naukovy`-prakty`chna internet-konferenciya «Problemy` suchasnogo pidruchny`ka: navchal`no-metody`chne zabezpechennya osvity`noho procesu v umovax voyennogo chasu», 14 veresnya 2022 roku, m. Ky`yiv, 163–166. <https://lib.iitta.gov.ua/732763/>. (in Ukrainian).
- Remex, T. O. (2018). Metody`ka navchannya uchniv 9-go klasu osnov pravoznavstva: metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: TOV «KONVI PRINT». (in Ukrainian).
- Ryabovol, L. T. (2015). Sy`stema navchannya pravoznavstva uchniv osnovnoyi i starshoyi shkoly`: dy`sertaciya doktora pedagogichny`x nauk. Ky`yiv. (in Ukrainian).
- Ryabovol, L. T. (2019a). Do py`tannya pro social`nu cinnist` prava. Pravo ta derzhavne upravlinnya, 2, T. 1, 30–36. <https://doi.org/10.32840/pdu.2-1.5>. (in Ukrainian).
- Ryabovol, L. T. (2019b). Peredumovy` ta chy`nny`ky` stanovlennya vitchy`znyanoi zagal`noteorety`chnoyi yury`sprudenciyi. Pidpry`yemny`chtvo, gospodarstvo i pravo, 2, 182–187. (in Ukrainian).
- Stefanchuk, R. O. (red.). (2009). Yury`dy`chna dy`dakty`ka: posibny`k iz vy`kladannya prava ta yury`dy`chny`x dy`scyplin. Ky`yiv: SPD Osy`p`yuk V. D. (in Ukrainian).

Liliia Riabovol, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Law and Law Enforcement, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, Ukraine.
Research interests: theory and teaching methods of social science subjects/disciplines; innovative methods and technologies of learning and teaching social science subjects/disciplines in institutions of general secondary and higher education; improving the quality of social science education.

Tetiana Remekh, PhD, Executive Researcher, Head of the Department of Social science education of the Institute of Pedagogy of the NAES of Ukraine, Kyiv
Research interests: pedagogy, methodology of teaching legislation, civil education, history, critical thinking, active methods of teaching.

SYSTEMATIC ANALYSIS OF THE UPDATED CURRICULUM ON «FUNDAMENTALS OF LAW» (GRADE 9)

The article deals with the complex survey of the curriculum of educational subject “Fundamentals of Law” for the 9th grade of the institutions of secondary education and the appropriate methodological system. It is proved that teaching of the basis of legislation assists and supports the achievement of



the goal and target implementation of the tasks of basic secondary education, satisfies the demand of Ukrainian society in forming in the students of the ability to live in the society, readiness to consciousness in living choice and self-realization, labour activity, public activity, responsibility etc. It is accused that the abovementioned subject has got a potential due to the development of the key competencies, skills and attitudes in students playing the great role in the increasing of their social and public competences. It is determined that the school subject “Fundamentals of Law” has a straight competence direction, orientation on the forming/ development of the key and legal subject competencies. It is proved that the content of the curriculum is selected and structured on the basis of achievements of the juridical science and practice, grounded on the system of axiological coordinates, which are integrated according to the international, national, democratic, common human, legal values as a result of introduction of national juridical science into the European scientific space. The attention is drawn to the peculiarities of organizing the educational process for the students on the basis of legislation within the frame of the subject curriculum. It is emphasized on the need for a more detailed presentation in the annotation of the curriculum of the methodological statements regarding the technics and strategies of teaching this subject, indicative types of educational activities of students, ways and means of developing the key competencies of students in the lessons of this subject.

Keywords: competence-oriented approach; methodological system, organization of education, legal knowledge, European scientific space.



Наталія Димань – асистент кафедри мовної підготовки Білоцерківського національного аграрного університету, м. Біла Церква, Київська обл., Україна.

Коло наукових інтересів: викладання української мови як іноземної, інтерактивні методи навчання.

✉ nathalie.dyman@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-4087-2957>



Олена Данілова –

асистент кафедри мовної підготовки Білоцерківського національного аграрного університету пл. Соборна, 8/1, м. Біла Церква, Київська обл., Україна.

Коло наукових інтересів: викладання української мови як іноземної, інтерактивні методи навчання.

✉ hellin306@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-3169-0940>



Єлизавета Бадран – асистент кафедри мовної підготовки Білоцерківського національного аграрного університету пл. Соборна, 8/1, м. Біла Церква, Київська обл., Україна.

Коло наукових інтересів: викладання української мови як іноземної, інтерактивні методи навчання.

✉ hellin306@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2435-7816>

УДК 811.161.2'243:378.147

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-122-127>

ІНТЕРАКТИВНІ ПРИЙОМИ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ: ВІД ТЕОРІЇ ДО ПРАКТИКИ

Анотація. У статті автори пропонують короткий огляд теоретичних засад інтерактивних методів навчання та діляться власними розробками у сфері викладання української мови як іноземної студентам-слухачам мовного курсу для іноземців у Білоцерківському національному аграрному

університеті. Основну увагу автори зосередили на тих завданнях для викладачів української мови як іноземної, які поставлено та обґрунтовано у Законі України «Про вищу освіту», зокрема формуванні україномовних компетентностей у студентів-іноземців як необхідної умови отримання професійної підготовки в Україні. Автори презентують власні ідеї щодо використання рольових ігор на заняттях з вивчення української як іноземної. Окрему увагу приділено інтерактивному прийому синквейн, що не є дуже поширеним та типовим на заняттях з іноземних мов із дорослими слухачами. Як такі, що забезпечують інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу, підвищують ефективність навчання іноземної мови, враховують індивідуальні потреби і здібності особистості, забезпечують неперервність і самостійність навчання, представлено інформаційно-комунікаційні технології. Наведено приклади застосування віртуального навчального середовища університету Moodle, платформ відео комунікації, «хмар тегів» та інших електронних застосунків.

Стаття може стати у нагоді не лише вузькому колу фахівців з викладання української мови як іноземної, а й викладачам будь-якої іншої іноземної мови, а також певним чином заохочує колег-фахівців ділитися власним доробком та практиками використання інтерактивних прийомів на заняттях із іноземних мов.

Ключові слова: українська мова як іноземна; мовленнєва компетенція; інтерактивні технології; рольова гра; синквейн; інформаційно-комунікаційні технології.

Постановка проблеми в загальному вигляді та обґрунтування її актуальності. Реалізація Закону України «Про вищу освіту», зокрема того розділу, що стосується надання освітніх послуг іноземцям та особам без громадянства, передбачає формування української мовної і мовленнєвої компетентностей у майбутніх іноземних фахівців як необхідної умови отримання професійної підготовки у нашій державі.

Викладання української мови як іноземної для слухачів мовних курсів, які надалі планують стати студентами закладів вищої освіти України, має відповідати низці вимог. По-перше, у викладанні мають застосовуватися сучасні методики навчання іноземним мовам, щоб зробити заняття максимально ефективними та зацікавити дорослих людей. По-друге, обрані методики, методи та завдання повинні сприяти створенню дружньої та приємної атмосфери на заняттях аби допомогти слухачам адаптуватися в українському суспільстві, а також отримати якомога більше корисної інформації для самостійного існування в чужій для них країні. По-третє, заняття мають сприяти подальшому розвитку креативності, критичного мислення, кооперації та комунікації у тих, хто навчається, адже саме ці навички – серед найважливіших у сучасній педагогіці. Створення такого курсу української мови як іноземної, що відповідав би зазначеним вище вимогам, ускладнюється кількома факторами: відсутністю сучасних підручників, які б мали аудіо-, відео- або онлайн- супровід; неоднорідністю груп слухачів (в одній групі навчаються студенти із різних країн, з різними рідними мовами, які мають різний рівень освіти та мовної підготовки); досить коротким проміжком часу, впродовж якого необхідно засвоїти великий обсяг знань, щоб мати змогу вивчати спеціальні курси української мовою.

Для викладача та студентів найважчим є початковий етап вивчення української мови, оскільки англomовним або франкомовним студентам (таких більшість в аграрних закладах) важко даються морфологічні та граматичні особливості нашої мови. З досвіду багатьох викладачів української мови як іноземної, гарні результати розвитку мовної та мовленнєвої компетентностей дають комплексні методики, які у доволньому співвідношенні уможливають використання викладачами традиційних та інноваційних, словесних та наочних, онлайн- та офлайн-прийомів і засобів навчання. Добрі результати не лише освітні, а й виховні досягаються за допомогою інтерактивних методів та прийомів навчання, адже саме такі прийоми стимулюють креативність, кооперацію, критичне мислення та комунікацію у студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтерактивне навчання розуміється як спеціальна форма організації пізнавального процесу, що пропонує конкретну та прогнозовану мету і створює комфортні умови навчання, щоб кожен студент відчував свою успішність та інтелектуальну

спроможність. Особливості такого навчання полягають у тому, що навчальний процес здійснюється за умови постійної активної взаємодії всіх його членів. За допомогою аналізу своєї дії та дії партнерів учасники навчального процесу змінюють модель своєї поведінки, усвідомлено засвоюють знання та вміння, тому інтерактивні методи є не тільки засобом покращення навчання, а й засобом посилення виховного впливу (Пометун, 2007).

Найбільш застосовуваними інтерактивними методами під час викладання іноземних мов є такі: «Незакінчені речення», «Мозковий штурм», «Вилучи зайве», «Обмін думками», «Інтерв'ю», «Роз'єднай слова», «Дешифрувальник», «Грунування», «Алітерація імені» (особливо ефективно використовувати під час організації знайомства групи або під час вивчення теми «Зовнішність і характер людини»), «Заверши фразу», «Комплімент», «Прогноз погоди», «Асоціації», «Алфавіт» (дають змогу повторити практично всю лексику з теми), «Хвилина розмови», «Зміна співбесідника» (тренування діалогічного мовлення) та ін. (Сисоєва, 2011).

Використання інтерактивних методів у педагогічному процесі спонукає викладача до постійної творчості, мотивує його креативність та прагнення до вдосконалення, заохочує до професійного зростання, розвитку. Адже знайомлячись з тим або іншим інтерактивним методом, викладач визначає його педагогічні можливості, ідентифікує з особливостями студентів, «приміряє» до своєї індивідуальності. Відтак, інтерактивні методи навчання можна класифікувати як дієві педагогічні інструменти, і використання їх у педагогічному процесі – необхідна умова оптимального розвитку і тих, хто вчиться, і тих, хто навчає. Сучасні педагоги цікавляться використанням цих методів і активно впроваджують їх у свою професійну діяльність.

Слушною є думка, що найбільший успіх у навчанні іноземних мов забезпечує комплексне використання різних засобів навчання. Інтенсивність та ефективність процесу навчання досягаються лише в результаті раціонального використання всіх наявних засобів, урахуовуючи дидактичні переваги та недоліки кожного з них, тобто організовуючи процес навчання за принципами органічного поєднання різних засобів навчання та доцільного їх впровадження (Коваль, 2011).

У сучасних реаліях інтерактивну взаємодію між учасниками освітнього процесу покликано забезпечувати інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології. Дослідники в галузі лінгводидактики зазначають, що їх застосування значно підвищує ефективність навчання іноземної мови, а також відповідає таким потребам сучасного суспільства в навчанні, як неперервність, самостійність навчання, врахування індивідуальних потреб і здібностей особистості, нелінійна організація навчального процесу та ін. (Васецька, Соловійова, 2020; Clarke, 2015).

Серед відомих українських фахівців з інтерактивних методів – Пометун О., Пироженко Л., Сисоєва С., Болтівець С., вони пропагують упровадження цих методик на всіх рівнях освіти. Щодо імплементації інтерактивних методів навчання у практиці викладання української мови як іноземної, цікавим досвідом діляться Овдіюк В., Свириденко І., Касьяненко Т., Лещенко Т., Біляєва О. та багато інших. У своїх публікаціях колеги наводять приклади власних практик використання інтерактивних методів та прийомів на заняттях з іноземними студентами.

Мета статті – поширення практичного досвіду використання інтерактивних методів і прийомів, напрацьованого під час викладання української мови як іноземної для слухачів курсу мовної підготовки у Білоцерківському національному аграрному університеті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Успішно апробованою формою навчання є рольові ігри, якій притаманна низка переваг порівняно з традиційними формами проведення занять. Вони допомагають розвивати пізнавальну сферу студентів, зокрема образне мислення, пам'ять, сприйняття реальності; виконують культурологічну функцію; передбачають активну участь всієї групи і кожного її члена. Студенти отримують знання про український мовний етикет, роль вербальних і невербальних засобів у процесі спілкування. Кожен із учасників гри може уявити себе в тій чи іншій ролі, передбачити наслідки своїх дій і самостійно управляти діалогом. Рольова гра дає змогу «пережити» комунікативну ситуацію, яка може статися у реальному житті. Студенту імпонує, що під час гри зникає бар'єр між ним і викладачем, сором'язливі та нерішучі мають змогу проявити себе. Найбільшу зацікавленість викликає тематика «У ідальні», «У мага-

зині», «На вулиці», «У податковій», «У лікарні», «На вокзалі» та ін. Наприклад, під час рольової гри «У їдальні», яка допомагає студенту зорієнтуватися у закладах громадського харчування, на столі розкладається навчальне приладдя. Один зі студентів грає роль продавця, інший – касира. Решта студентів по черзі приходять у їдальню і замовляють страви. «У податковій» – студенти заповнюють анкету для отримання індивідуального податкового номера спілкуючись з інспектором податкової, який запитує про інформацію в анкеті або уточнює те, що вже там написано.

Під час рольових ігор використовуються різні види діалогів: мікродіалог – 2–4 взаємні репліки; діалог за моделями викладач – студент, студент – студент; полілог, в якому брали участь 3–5 студентів. Студентам пропонується створювати свої діалоги за однією із моделей, оскільки готуючись до таких ігор і беручи в них участь, вони проявляють не тільки пізнавальну самостійність, а й пізнавальну активність. При цьому завдання викладача полягає у створенні умов для ініціативи студента.

Отже, рольова гра є ефективним інструментом у вивченні української мови іноземними студентами, який стимулює до комунікації українською мовою, сприяє її усвідомленому засвоєнню, розвитку таких якостей у студента як самостійність та ініціативність. Студент може одразу застосувати опрацьовані фрази у реальному житті.

Ефективним методом навчання іноземній мові вважають синквейн. Синквейн або сенкан (від франц. «cinquains», що означає «п'ять») – це п'ятирядкова віршована форма, яка виникла в США на початку 20 століття. Засновницею жанру вважають американську поетесу Аделайду Крепсі, яка надихнулася популярною на той час японською поезією. Синквейн почали використовувати у багатьох країнах світу з дидактичною метою як метод розвитку виразної мови, інтелектуальних та аналітичних здібностей, що уможливило отримання швидкого результату навчання (Качмар, Церковник, 2019).

У першому рядку синквейну записують одне слово, зазвичай іменник чи займенник, яким задається тема синквейну; у другому – описують ознаки і властивості іменника (зазвичай два прикметника); у третьому – зазначають дії, яку виконує іменник (зазвичай три дієслова); у четвертому – записують фразу (зазвичай із чотирьох слів, що належать до різних частин мов), яка розкриває ставлення автора до іменника; у п'ятому рядку наводять синонім до слова, яке визначає тему.

Як приклад наведемо синквейни, складені іноземними студентами:

- 1) *Університет / Річка / Церква*
- 2) *Гарний, аграрний, світлий / Широка, чиста, глибока / Біла, красива, свята*
- 3) *Учити, говорити, читати / Плавати, текти, пити / Вірити, молитися, любити*
- 4) *В університеті я маю багато друзів / Біля річки я відпочиваю / Моя душа тут має спокій*
- 5) *Школа / Море / Спасіння*

Синквейн можна успішно поєднувати з іншими технологіями як традиційного, так і інтерактивного навчання – фонетичними та граматичними вправами, рольовими іграми, презентаціями тощо. Його застосування сприяє створенню позитивної комфортної творчої обстановки на занятті, що дає змогу подолати бар'єр страху говоріння іноземною мовою. Процес навчання стає пізнавальним, цікавішим і захопливим, сприяє швидшому засвоєнню тематичної лексики і цим підвищує мотивацію вивчати українську мову в іноземних студентів.

Інтерактивну взаємодію учасників освітнього процесу забезпечують також інформаційно-комунікативні технології, з упровадженням яких сьогодні модернізується система освіти в Україні. Під час викладання української мови як іноземної автори успішно використовують віртуальне навчальне середовище Білоцерківського національного аграрного університету – платформу MOODLE (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment), на якій розміщують електронні підручники, інтерактивні навчальні посібники, граматичні тренажери, презентації, довідково-інформаційні джерела, аудіо- та відеофайли, контрольні тести та ін.

Для розвитку комунікативних умінь – усного та писемного мовлення, читання та аудіювання – ефективним є використання застосунку Google Meet і платформи відеоконференції ZOOM, які дають можливість здійснювати поділ студентів на підгрупи для відпрацювання діалогів чи монологічних висловлювань, використовувати «віртуальну» дошку, здійснювати презентації

References

- Vaseczka, L.I., Solovjova O.V. (2020). Innovaciyi v navchanni movy` inozemny`x studentiv`na dovuzivs`komu etapi pidgotovky`: metody`, pidxody` ta texnologiyi. Gumanitarni vy`miry` suchasnoyi medy`chnoyi osvity`: kolekty`vna monografiya. Zaporizhzhya: ZDMU, 75–89. (in Ukrainian).
- Kachmar, N., Cerkovny`k, S. (2019). Zastosuvannya dy`dakty`chnogo sinkvejnu pid chas vy`vchennya yury`dy`chnoyi anglijs`koyi u vy`shnij shkoli. Social`no-pravovi studiyi: naukovo-analyt`chny`j zhurnal. 4(6). 124–129. (in Ukrainian).
- Koval`, T.I. (2011). Interakty`vni texnologiyi navchannya inozemny`x mov u vy`shny`x navchal`ny`x zakladax. Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya. 6 (26). file:///C:/Users/Cibermag/Downloads/admin,+546-1630-2-RV%20(1).pdf (in Ukrainian).
- Ovdiyuk, V. (2017). Novitni interakty`vni texnologiyi u prakty`ci vy`kladannya ukrayins`koyi movy` yak inozemnoyi. Vy`kladannya mov u vy`shny`x navchal`ny`x zakladax osvity` na suchasnomu etapi. Mizhpredmetni zv`yazky`. (30). 109–120. (in Ukrainian).
- Pometun, O.I. (2007). Ency`klopediya interakty`vnogo navchannya. Ky`yiv: SPD Kulinichev B. M. (in Ukrainian).
- Sy`soyeva, S.O. (2011). Interakty`vni texnologiyi navchannya dorosly`x: navchal`no-metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: EKMO. (in Ukrainian).
- Clarke, M.A. (2015). Creativity in modern foreign languages teaching and learning. 2015. <https://www.heacademy.ac.uk/resource/creativity-modern-foreign-languages-teaching-andlearning> (in English).

Nataliia Dyman, Assistant of Language Teaching Department, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine.

Research interests: teaching Ukrainian as a foreign language, interactive teaching methods.

Olena Danilova, Assistant of Language Teaching Department, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine.

Research interests: teaching Ukrainian as a foreign language, interactive teaching methods.

Yelyzaveta Badran, Assistant of Language Teaching Department, Bila Tserkva National Agrarian University, Bila Tserkva, Kyiv region, Ukraine.

Research interests: teaching Ukrainian as a foreign language, interactive teaching methods

INTERACTIVE TECHNIQUES FOR TEACHING UKRAINIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: FROM THEORY TO PRACTICE

In the article, the authors offer a brief overview of the theoretical basis of interactive teaching methods and share their own experience in teaching Ukrainian as a foreign language to students passing language courses for foreigners at Bila Tserkva National Agrarian University. The authors focused on those tasks for teachers of Ukrainian as a foreign language, which are uttered and explained in the Law of Ukraine “On Higher Education”, namely, the formation of Ukrainian-language competencies in foreign students as a prerequisite for professional training in Ukraine.

The authors present their own ideas on the use of role-playing games in the study of Ukrainian as a foreign language with students from Central Africa and Asia. They also underline some differences in the results of using these techniques when working with students from different countries. Particular attention is paid to the interactive reception of cinquain, which is not very common and typical in foreign language classes with adult students. Information and communication technologies are presented as those that ensure interaction of participants in the educational process, increase the effectiveness of foreign language learning, take into account individual needs and abilities of the individual, ensure continuity and independence of learning. Examples of the use of the university’s virtual learning environment Moodle, video communication platforms, “tag cloud” and other electronic applications are given. The article can be useful not only for a small group of specialists in teaching Ukrainian as a foreign language, but also for teachers of any other foreign language and in some way it encourages colleagues to share their own experience and practice of using interactive techniques in foreign languages.

Keywords: Ukrainian as foreign language, speaking competence, interactive technologies, role play, cinquain, information and communication technologies.



Олена Гриценко – лікар-невропатолог, аспірант кафедри неврології, психіатрії та медичної реабілітації, ПВНЗ «Київський медичний університет», Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: методика онлайн навчання, змішані форми навчання в медичних вузах, трансформаційні процеси та тенденції розвитку медичної освіти в Україні та світі.

✉ hellen1009gricenکو@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0003-2823-408X>

Оксана Копчак –

доктор медичних наук, професор, завідувач кафедри неврології, психіатрії та медичної реабілітації, ПВНЗ «Київський медичний університет», Київ, Україна.

Коло наукових інтересів: порівняльна педагогіка та міжнародна освіта, освітня політика ЄС та США в медичній галузі, інновації та тенденції управління медичною освітою.

✉ dr.kopchak@kmu.edu.ua

id <https://orcid.org/0000-0003-2666-0616>



УДК 378.633.018.43:004.78

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-128-132>

АНАЛІЗ ПЕРЕВАГ ТА НЕДОЛІКІВ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Анотація. Спершу пандемія COVID-19, а потім війна в Україні поставили під загрозу безперервне навчання та випуск лікарів в університетах. Сьогодні оптимізація медичного навчання є одним із найбільш актуальних питань, що стоять перед вищою освітою. Студенти повинні мати різноманітне навчання, щоб бути здатними впоратися з різними життєвими обставинами. Для цього навчальні заклади повинні трансформуватися відповідно до сучасних реалій, щоб краще підготувати студентів до життя у складному світі.

Ключові слова: медична освіта; онлайн навчання; пандемія COVID-19.

Постановка проблеми. Зміни в політичних та економічних умовах, епідеміологічні та соціологічні події, а також прогрес науки і техніки вимагають змін у системі охорони здоров'я та медичної освіти. Медична освіта використовує результати досліджень, пов'язаних з медичною наукою, освітніми медіа та комунікаційними науками, щоб полегшити та консолідувати навчання, а також для кращого засвоєння знань (Pei & Wu, 2019). Гострою є потреба новітніх і сучасних стратегій викладання матеріалу та застосування практичних навичок у процесі навчання май-

бутнього лікаря. Відомо, що якість медичних послуг та результативність роботи медичного персоналу залежить насамперед від якості отриманої освіти (Rajabi & ect, 2011). Спершу пандемія COVID-19, а потім війна в Україні поставили під загрозу безперервне навчання та випуск лікарів в університетах. Сьогодні оптимізація медичного навчання є одним із найбільш актуальних питань, що стоять перед вищою освітою. Студенти повинні мати різноманітне навчання, щоб бути готовими до різних життєвих обставин. Для цього навчальні заклади повинні трансформуватися відповідно до сучасних реалій, щоб краще підготувати студентів до життя у складному світі (Gül & ect, 2010). Завдяки швидкому розвитку технологій і науки студенти мають змогу навчатися протягом усього життя та розвивати своє критичне мислення. Цей тип навчання дає їм можливість адаптуватися до мінливих умов (Kennedy & ect, 2013).

Онлайн-навчання, яке визначається як передача досвіду та знань через інтернет, досліджується як ефективний спосіб медичної освіти вже протягом понад 20 років (O'Doherty & ect, 2019). Відповідно до сучасних уявлень, технологія онлайн-навчання дає студенту контроль над змістом матеріалу, темпом та здатністю адаптувати матеріал відповідно до своїх інтересів. Вважається, що це є невід'ємною частиною розвитку самостійної роботи майбутнього лікаря, який навчається протягом усього життя. Окрім того застосування такого типу навчання готуватиме майбутніх лікарів до надання медичної допомоги за допомогою телемедицини та сприятиме адаптації до вживання електронних пристроїв для онлайн-консультацій між пацієнтом та лікарем і веденню медичної документації. Водночас ретельно розроблена інтегрована програма онлайн-навчання потребує багато часу та планування з метою досконалого процесу засвоєння інформації (Said & Schwartz, 2021). Через раптовий початок пандемії Covid-19 більшість медичних закладів розпочали навчальний процес із застосуванням різноманітних електронних платформ (Rossini & ect, 2021). Київський медичний університет (далі – КМУ) не став винятком та вже декілька років проводить онлайн-заняття в змішаному форматі з використанням Google Apps for Education tools та відпрацювання практичних навичок у сучасному симуляційному центрі. Усі викладачі були допущені до навчального процесу після онлайн-тренінгу «Організація дистанційного навчання з Google Workspace», складання іспиту та отримання сертифікату. Зазначимо, що до запровадження пандемії та карантинних обмежень у КМУ вже було імплементовано окремі елементи дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Перегляд світового статусу онлайн-навчання у 2018 році виявив, що використання новітніх технологій у сфері медичної освіти буде лише зростати протягом наступного десятиліття (Palvia & ect, 2018). Викладачі та студенти вказують як на позитивні можливості, так і на бар'єри, які виникають при використанні онлайн-платформ. Чимало науковців і практиків підтримує електронне навчання для медичної освіти, посиляючись на такі переваги для студентів, як гнучкість та комфорт, але також відзначають занепокоєння щодо набуття клінічних навичок та клінічного мислення (Alsoufi & ect, 2020). Порівняльний аналіз онлайн-навчання та традиційного навчання виявив, що студенти віддають перевагу традиційному засвоєнню матеріалу (Shehata & ect, 2020). Розрив у набутті клінічних, практичних навичок і формуванні професійної ідентифікації може спричинити проблеми для певних груп студентів, які навчаються з меншою кількістю практичних занять та більше часу проводять за монітором (Вуја, 2019). Серед недоліків онлайн-навчання студенти підкреслюють втрату відчуття «професійної спільноти». Їм було важко долучитися до занять через проблеми з підключенням до мережі, через відволікання на домашнє середовище, наприклад, сім'ю, домашні обов'язки та завдання.

Мета статті – проаналізувати переваги й недоліки інтерактивних методів навчання у підготовці майбутніх лікарів.

Виклад основного матеріалу. Очікується, що в майбутньому навчальний процес значно зміниться: він передбачатиме обов'язкове застосування інноваційних методів навчання, урахування потреб громади, практичну орієнтованість із залученням до професійного середовища. Потенційні зміни в прийомі студентів на навчання і методи оцінювання їхніх знань є іншими

аспектами, які можуть значно вплинути на медичну освіту. Здається, що найближчим часом роль і продуктивність викладачів у медичній освіті мають змінитися: знання легко доступні для студентів сьогодні, і ця тенденція, ймовірно, посилиться в майбутньому. Однак обмін досвідом між викладачем і студентом залишиться дуже важливим елементом здобуття медичного фаху.

Останнім часом більшість медичних закладів, особливо в Південно-Східній Азії, сткнулися з проблемою забезпечення потрібної якості та обсягу освітнього досвіду. Припускаємо, що навчальний план XXI ст. зі здобуття фаху лікаря повинен озброїти майбутніх медиків достатніми знаннями, навичками та компетенціями, яких потребуватиме глобалізоване середовище. Пацієнти та громадськість потребують лікарів, які зможуть надавати допомогу широкого медичного спектру і часто за кошти держави.

При порівнянні впливу COVID-19 на вищу освіту у різних країнах світу виявлено, що країни з розвинутою економікою переважно перенесли вищу освіту в онлайн, тоді як країни з низьким рівнем життя та слабкою економікою, закрили освітні заклади принаймні на певний період часу (Dost & ect, 2020).

Тривале багатовекторне дослідження аспектів сприйняття британськими студентами-медиками онлайн-викладання під час пандемії показало, що студенти були менш задоволені онлайн-навчанням і висловлювали занепокоєння щодо своєї клінічної готовності. Дослідження, проведене в Йорданії, продемонструвало, що принаймні перші спроби дистанційного навчання студенти вважали незадовільними (Alsoufi & ect, 2020). Було визначено кілька перешкод, у тому числі таких, що стосуються технологій (доступ до інтернету та якість зв'язку). Програми медичної освіти Йорданії – це шестирічні програми, у яких клінічна медична практика припадає на останні три роки навчання. Під час клінічної освіти студенти відвідують як теоретичні лекції та семінари в аудиторії, так і клінічну практику в лікарні. До епохи COVID-19 у Йорданії дистанційне електронне навчання не практикувалося як спосіб навчання в медичних школах.

В Єгипті пандемія відкрила можливість для ширшого використання національних навчальних ресурсів, таких, як Єгипетський банк знань, онлайн-бібліотека навчальних ресурсів, заснована урядом Єгипту в 2016, яка безкоштовно надається всім громадянам Єгипту (Al-Balas & ect, 2020). Багато студентів сприйняли онлайн-методи навчання як спосіб економії часу, оцінили зручність навчання вдома з точки зору комфорту, відсутності витрат на дорогу (Shehata & ect, 2020).

У переважній більшості випадків дистанційного навчання студентам доводиться вирішувати навчальну проблему самостійно, оскільки викладач не може миттєво відповісти на запитання; це спонукає розвиток дослідницьких навичок, формує вміння обмірковувати інформацію та власні думки; зміцнює впевненість у собі, підвищує самооцінку.

Однак одним із суттєвих недоліків, які хвилюють як викладачів, так і студентів-медиків, які вивчають клінічні дисципліни, є відсутність практичної складової підготовки. За результатами дослідження, проведеного в КМУ на кафедрі неврології, психіатрії та фізичної реабілітації, які збігаються з результатами Dost S. (Dost & ect, 2020), переважна більшість респондентів вказує на те, що клінічні навички залишаються суттєвою перешкодою для онлайн-викладання, особливо при вивченні неврології, де важливим є безпосередній контакт з пацієнтами (Odintsova & ect, 2022). КМУ частково подолав цю проблему для більшості клінічних дисциплін, навчаючи студентів у симуляційному центрі. Дистанційне навчання, як і аудиторне навчання, також дозволяє впроваджувати сучасні підходи, такі, як проблемне навчання та командне навчання. Зокрема, під час занять з неврології на кафедрі неврології, психіатрії та фізичної реабілітації КМУ вищевказані підходи до навчання використовуються при обговоренні клінічних випадків у Google Meet, коли студенти мають можливість, незважаючи на відстань, відчуті командну роботу, підтримати один одного, успішно вирішувати клінічні проблеми за заздалегідь спланованим сценарієм із розподілом функцій. Вищезазначені формати навчання дозволяють використовувати навчальні онлайн-платформи, які допомагають студентам засвоювати інформацію самостійно.

Серед переваг дистанційного навчання також є можливість викладачів під час онлайн-навчання готувати та демонструвати відеоролики, що відтворюють тематичні клінічні випадки

пацієнтів з рідкісними захворюваннями нервової системи, які студенти не завжди можуть побачити під час офлайн-навчання, через відсутність пацієнтів з такою патологією в клініці під час занять. Використання цих форматів у дистанційному навчанні показало свою ефективність. Відповідно до сучасних уявлень, онлайн-навчання кинуло виклик критичному клінічному мисленню студентів-медиків і допомогло їм самостійно розробити стратегії діагностики та лікування (Ewell & ect, 2022). Окрім того, цифровізація викладання медицини може зіграти значну роль у майбутньому медичних закладів.

Після обговорення переваг як очного, так і дистанційного навчання, а також майбутнього онлайн-охорони здоров'я, ми припускаємо, що для того, щоб максимізувати переваги цих методів навчання, варто і надалі поєднувати онлайн- та офлайн-навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Пандемія COVID-19, яка призвела до національних карантинних обмежень, суттєво вплинула на освітній процес, сприяючи переведенню методів навчання в онлайн-формат з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. Онлайн-навчання, поряд із низкою переваг, має суттєві вади, особливо в медичній освіті при вивченні клінічних дисциплін. Обмеження навчального процесу в режимі реального часу матиме довготривалий негативний вплив на традиційну систему медичної освіти та довгострокові наслідки. Для покращення онлайн-навчання, яке, імовірно, стане невід'ємною формою освіти в надзвичайних умовах, варто впроваджувати в освітній процес нові підходи, такі, як проблемне навчання та командний підхід до навчання, що сприяє ефективному залученню студентів у навчальний процес та формуванню у них клінічного мислення.

Використані джерела

- Al-Balas, M., Al-Balas, H. I., Jaber, H., Obeidat, K., Al-Balas, H. I., Aborajoo, E., Al-Taher, R., & Al-Balas, B. (2020). Distance learning in clinical medical education amid COVID-19 pandemic in Jordan: current situation, challenges, and perspectives. *BMC Medical Education*, 20(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-020-02257-4> (in English).
- Alsoufi, A., Alsuyihili, A., Msherghi, A., Elhadi, A., Atiyah, H., Ashini, A., Ashwieb, A., Ghula, M., Hasan, H. B., Abudabuos, S., Alameen, H., Abokhdhir, T., Anaiba, M., Nagib, T., Shuwayyah, A., Benothman, R., Arrefae, G., Alkhwayildi, A., Alhadi, A., Elhadi, M. (2020). Impact of the COVID-19 pandemic on medical education: Medical students' knowledge, attitudes, and practices regarding electronic learning. *PLOS ONE*, 15(11), e0242905. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242905> (in English).
- Buja, L. M. (2019). Medical education today: all that glitters is not gold. *BMC Medical Education*, 19(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1535-9> (in English).
- Dost, S., Hossain, A., Shehab, M., Abdelwahed, A., & Al-Nusair, L. (2020). Perceptions of medical students towards online teaching during the COVID-19 pandemic: a national cross-sectional survey of 2721 UK medical students. *BMJ Open*, 10(11), e042378. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2020-042378> (in English).
- Ewell, S. N., Josefson, C. C., & Ballen, C. J. (2022). Why Did Students Report Lower Test Anxiety during the COVID-19 Pandemic?. *Journal of microbiology & biology education*, 23(1), e00282–21. <https://doi.org/10.1128/jmbe.00282-21> (in English).
- Gül, H., Gül, S. S., Kaya, E., & Alican, A. (2010). Main trends in the world of higher education, internationalization and institutional autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 9, 1878–1884. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.417> (in English).
- Kennedy, C., Lilley, P., Kiss, L., Littvay, L., & Harden, R. M. (2013). Curriculum trends in medical education in Europe in the 21st century. *Dundee: Association for Medical Education in Europe (AMEE)/MEDINE2*. (in English).
- Pei, L., & Wu, H. (2019). Does online learning work better than offline learning in undergraduate medical education? A systematic review and meta-analysis. *Medical Education Online*, 24(1), 1666538. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.1666538> (in English).
- O'Doherty, D., Dromey, M., Lougheed, J., Hannigan, A., & McGrath, D. (2018). Barriers and solutions to online learning in medical education – an integrative review. *BMC Medical Education*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1240-0> (in English).

- Odintsova, T. A., Kopchak, O. O., Bachinskaya, N., Ivniev, B. B., & Pokanevych, O. V. (2022). Pros and cons of remote medical education in Ukraine in terms of COVID-19 pandemics. *Informatics in Medicine Unlocked*, 32, 101051. <https://doi.org/10.1016/j.imu.2022.101051> (in English).
- Palvia, S. C. J., Aeron, P., Gupta, P. C., Mahapatra, D., Parida, R., Rosner, R., & Sindhi, S. (2018). Online Education: Worldwide Status, Challenges, Trends, and Implications. *Journal of Global Information Technology Management*, 21(4), 233–241. <https://doi.org/10.1080/1097198x.2018.1542262> (in English).
- Rajabi, F., Majdzadeh, R., & Ziaee, S. A. (2011). Trends in medical education, an example from a developing country. *Archives of Iranian medicine*, 14(2), 132–138. (in English).
- Rossini, T. S. S., Amaral, M. M. D., & Santos, E. (2021). The viralization of online education: Learning beyond the time of the coronavirus. *Prospects*, 51(1–3), 285–297. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09559-5> (in English).
- Said, J. T., & Schwartz, A. W. (2021). Remote Medical Education: Adapting Kern's Curriculum Design to Tele-teaching. *Medical Science Educator*, 31(2), 805–812. <https://doi.org/10.1007/s40670-020-01186-7> (in English).
- Shehata, M., Abouzeid, E., Wasfy, N. F., Abdelaziz, A. M., Wells, R. E., & Ahmed, S. F. (2020). Medical Education Adaptations Post COVID-19: An Egyptian Reflection. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 7. <https://doi.org/10.1177/2382120520951819> (in English).

Olena Hrytsenko, MD, graduate of the Department of Neurology, Psychiatry and Physical Rehabilitation, Private Higher Education Institution “Kyiv Medical University”, Kyiv, Ukraine.

Research interests: online learning methods, forms of blended learning in medical universities, transformational processes and trends in the development of medical education in Ukraine and the world

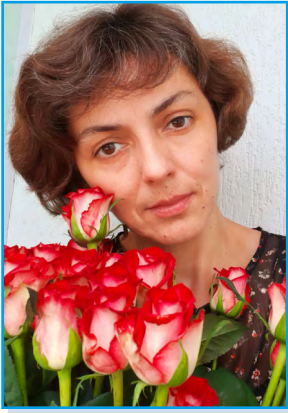
Oksana Kopchak, MD, PhD, Professor, Head of the Department of Neurology, Psychiatry and Physical Rehabilitation, Private Higher Education Institution “Kyiv Medical University”, Kyiv, Ukraine.

Research interests: comparative pedagogy and international education, EU and US educational policy in the medical field, innovations and trends in medical education management

ANALYSIS OF THE ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF USING INTERACTIVE TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE DOCTORS

Changes in political and economic conditions, epidemiological and sociological events, as well as the progress of science and technology require changes in the health care system and medical education. Medical education uses the results of research related to medical science, educational media and communication sciences to facilitate and consolidate learning, as well as for better assimilation of knowledge. There is an acute need for the latest and modern strategies for teaching material and applying practical skills in the process of training a future doctor. It is known that the quality of medical services and the effectiveness of the work of medical personnel depends primarily on the quality of the education received. First, the COVID-19 pandemic, and then the war in Ukraine, jeopardized the continuous training and graduation of doctors at universities. Today, optimization of medical education is one of the most urgent issues facing higher education. Students should have a variety of learning to be able to cope with different life circumstances. For this, educational institutions must be transformed in accordance with modern realities in order to better prepare students for life in a complex world. Thanks to the rapid development of technology and science, students are able to learn throughout their lives and master clinical thinking. This type of training enables them to adapt to changing conditions. Online education, along with a number of advantages, has significant disadvantages, especially in medical education when studying clinical disciplines. Limiting the normal learning process will have a long-term negative impact on the traditional medical education system and will have long-term consequences after COVID-19. To improve online learning, which is likely to become an integral part of education in emergency conditions, new approaches such as problem-based learning and team-based learning should be more often introduced into the educational process, which promotes better student involvement in the learning process and formation of clinical thinking.

Keywords: medical education, online education, COVID-19 pandemic



Надія Павловська – кандидат фізико-математичних наук, вчитель фізики та астрономії вищої кваліфікаційної категорії ліцею № 4 імені Лесі Українки м. Дрогобич.

Коло наукових інтересів: методика викладання фізики в закладах загальної середньої освіти.

✉ ntpavlovska@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-1226-5191>



Юрій Павловський –

кандидат фізико-математичних наук, доцент, доцент кафедри технологічної та професійної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна.

Коло наукових інтересів: електротехнічне матеріалознавство, педагогіка вищої школи.

✉ yu_pavlovskyy@ukr.net

id <https://orcid.org/0000-0002-8194-6820>

УДК 378

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-133-140>

ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ОСНОВ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ НА ЗАНЯТТЯХ З ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Анотація. У статті розглянуто особливості вивчення основ електротехніки в гімназіях і ліцеях на заняттях з трудового навчання та технологій в умовах дистанційного навчання. Обґрунтовано необхідність оновлення змісту електротехнічних робіт у контексті переходу від навчального предмету «Трудове навчання» до предмету «Технології» у проєкті Нової української школи та з урахуванням сучасних досягнень науки і техніки та соціально-економічних відносин в Україні. Проблему засвоєння учнями нових знань, умінь і навичок з основ електротехніки в умовах дистанційного навчання запропоновано вирішувати за допомогою програмно-апаратних комплексів: дистанційних або віртуальних лабораторій типу Multisim, Phet, Electronics Workbench, LabVIEW тощо.

Ключові слова: технології; основи електротехніка; віртуальна лабораторія; симулятори; моделювання.

Постановка проблеми. При вивченні технологій у закладах освіти особливою популярністю користується електротехнічний напрямок. Розвиток сучасних соціально-економічних відносин в Україні вимагає нової якості освіти. Він передбачає готовність і здатність випускників загаль-

ноосвітніх закладів нести особисту відповідальність як за власний добробут, так і за добробут суспільства. Важливу роль у досягненні цієї мети має відіграти технологічна освіта школярів. Трудова підготовка учнів, яка існувала довгі роки в українських школах мала і позитивні, і негативні сторони. Інтерес до трудового навчання був невисокий, тому що не був пов'язаний із потребами та нахилами учнів. Вони не бачили соціальної та особистісної значущості своєї праці. Традиційні форми та методи організації трудового навчання не залучали учнів у дослідницьку діяльність.

Виходячи з цього, у контексті переходу від навчальної дисципліни «Трудове навчання» до предмету «Технології» у проєкті Нової української школи, методика вивчення останнього потребує розробки відповідного навчально-методичного забезпечення, яке враховує широку потребу оновлення змісту, практико-орієнтовану спрямованість, поєднання продуктивної та репродуктивної діяльності учнів. Не останню роль тут відіграє технологія електротехнічних робіт. Хоч для учнів вона є досить складною, однак надзвичайно цікавою частиною технологій. Її основними завданнями є: ознайомлення з такими напрямками, як «електротехніка», «радіоелектроніка», «електронна автоматика», «енергетика» та їх технічними додатками; розширення знань у галузі даних наук; ознайомлення з тенденціями розвитку електротехніки, радіоелектроніки, мікроелектроніки та їх практичним застосуванням; формування та розвиток творчих здібностей, потреби у творчому підході до будь-якої справи, раціоналізації та винахідництва; підготовка до усвідомленого вибору професії.

Раннє ознайомлення учнів з елементами електротехніки зумовлено умовами життя. Відбулися глибокі зміни у побуті, діти надзвичайно рано, особливо в умовах сьогодення, стикаються з електричними явищами та електротехнічними пристроями: освітлювальними та нагрівальними приладами, приладами для приготування їжі, накопичувачами електричної енергії, з електронними забавками тощо. Усе це, а також стрімкий розвиток електротехніки та електроніки, мають відобразитися у змісті розділу «Електротехнічні роботи» при вивченні навчального предмету «Технології».

У складних умовах сьогодення (карантинні заходи щодо протидії COVID-19, воєнний стан) виникла проблема організації змішаного навчання. У цих умовах провідну роль відіграють засоби дистанційного навчання. При вивченні основ електротехніки на заняттях з технологій можна ефективно застосувати так звані віртуальні лабораторії типу Multisim, Phet, Electronics Workbench, LabVIEW тощо. Використання віртуального лабораторного практикуму при правильній постановці завдань сприяє ефективнішій роботі під час лабораторно-практичного заняття, що значно розширює можливості реального експерименту. Віртуальні роботи можна також використовувати як аналог демонстраційного експерименту при самостійному вивченні теоретичного матеріалу.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Досліджуваній тематиці у вітчизняній літературі присвячено досить мало наукових праць. Історія вивчення електротехнічних робіт на уроках у школі простежується з 1947–1948 навчального року, коли до навчальних планів з трудового навчання було введено практикум з електротехніки. З розвитком електротехнічної галузі, в наступні роки, зростала кількість годин на вивчення основ електротехніки (Капустянський Р.А., 1970). До предмету «Трудове навчання» було введено розділ «Електротехнічні роботи» і суттєво зросла кількість відведених годин (Тхоржевський, 1978). Після реформування загальноосвітньої школи у 1985 році, обсяг електротехнічної підготовки учнів було значно обмежено (Тхоржевський, 1986; Делова, 1988) і лише з вересня 2001 року, коли всі загальноосвітні заклади України перейшли на 12-річний термін навчання, до програм з трудового навчання у 5–9 класах було знову включено розділ «Електротехнічні роботи». У наступні роки вивченню основ електротехніки у школі приділялося дедалі менше уваги. У діючій програмі з трудового навчання вивчення електротехнічних робіт передбачено лише у варіативних модулях.

Сучасний стан, проблеми та перспективи становлення профільного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах розглядаються у монографії «Проблеми профільного навчання з електротехніки в загальноосвітніх навчальних закладах» (Пригодій, 2009). Автором визначені передумови поширення професій електротехнічної галузі виробництва, проаналізовано та визначено методику ефективного використання міжпредметних зв'язків, проблемності, наочності та техніч-

них задач при формуванні знань з електротехніки в учнів загальноосвітніх закладів. Визначено місце лабораторно-практичних робіт у системі формування умінь за електротехнічним профілем.

Частіше зустрічаються окремі статті присвячені проблемі підготовки майбутніх педагогів професійної освіти із курсу «Електротехніка та електроніка» (Шишкін, 2014; Дідик, 2017; Петрицин, 2017; Павловський, 2022). У них досліджуються основні компоненти теорії та методики викладання електротехніки під час навчання майбутніх педагогів професійної освіти, вчителів трудового навчання та технологій. Авторами пропонується системний підхід, направлений на професійну орієнтацію теоретичного матеріалу електротехніки та електроніки, обґрунтовується необхідність вдосконалення та оновлення як змісту навчальної дисципліни «Електротехніка та електроніка», так і методики її викладання. Намічені перспективи подальшої професіоналізації дисципліни, наближення теоретичних положень до предметної галузі, наповнення ідеалізованих визначень реальним фізичним змістом.

Метою статті є аналіз особливостей та можливостей вивчення основ електротехніки у закладах загальної середньої освіти на заняттях з трудового навчання та технологій в умовах дистанційного навчання за допомогою програмно-апаратних комплексів.

Виклад основного матеріалу. Цифрова трансформація освіти веде до її якісної перебудови і полягає у досягненні необхідного навчального результату кожним учнем шляхом персоналізації навчального процесу на основі використання засобів віртуальної реальності, які створюють можливість застосування цифрових тренажерів, не прив'язаних до одного робочого місця, що розширює коло технологій, які вивчаються (Гриневич, 2020; Дущенко, 2021).

Ключовим у розвитку процесів цифровізації сучасної освіти є її ресурс, який найбільш динамічно розвивається – дистанційне навчання, яке сьогодні використовується в ході реалізації освітніх програм практично всіх ступенів освіти і спрямоване на збільшення доступності та індивідуалізації освітнього процесу за рахунок телекомунікаційних та віртуально-мережевих технологій. У зв'язку з цим за відсутності можливості працювати в лабораторіях навчального закладу в практичній підготовці учнів використовуються віддалені віртуальні лабораторії, що дозволяють без прямої взаємодії з викладачем моделювати поведінку реальних об'єктів у комп'ютерному середовищі (Загіряк, 2012).

Віртуальна лабораторія – це програмно-апаратний комплекс, що дозволяє проводити експерименти без прямого контакту з реальною установкою або за її відсутності. У першому випадку ми маємо справу з так званою Лабораторною установкою з віддаленим доступом, яка має справжнє обладнання, програмне та апаратне забезпечення для управління установкою та оцифрування отриманих даних, а також засоби зв'язку. У другому випадку, всі процеси моделюються на комп'ютері, це інтерактивний симулятор (Гуревич, 2002).

Можна виділити два типи таких програмно-апаратних комплексів:

1. Дистанційна лабораторія – лабораторна установка із віддаленим доступом.
2. Віртуальні лабораторії – програмне забезпечення, що дозволяє моделювати лабораторні дослідження.

Існує ще кілька класифікацій: За способом доставки контенту: На компакт-дисках; онлайн (що розміщуються в інтернеті). За способом візуалізації: двовимірна графіка; тривимірна графіка; анімація; відео. За ступенем обмеженості експериментів, які проводяться: предметна область представлена з обмеженим набором заздалегідь запрограмованих дослідів; застосування математичних моделей без обмеження можливих підготовлених результатів дослідів.

Як і всі електронні освітні ресурси віртуальні лабораторії мають ряд переваг та недоліків.

Для зручності використання у навчальному процесі віртуальна лабораторна робота має відповідати низці критеріїв: відсутність необхідності встановлення додаткового спеціалізованого програмного забезпечення; дружній інтерфейс; інтерактивність, варіативність та динамічність; відповідність отриманого результату поставленій у роботі меті; безпека; можливість проведення експерименту, що у звичайних умовах неможливий; спрощення контролю за підготовкою учня до цієї лабораторної роботи; можливість диференціювати процес навчання.

Поряд із плюсами є й негативні сторони: відсутність практичних навичок роботи з обладнанням; відсутність предметної наочності.

Серед основних віртуальних середовищ можна виділити PhET, Multisim, Electronics Workbench, LabVIEW тощо.

Особливої уваги заслуговує PhET – безкоштовний сайт для створення інтерактивних симуляцій з природничих наук та математики, заснований лауреатом Нобелівської премії Карлом Віманом (проект університету Колорадо Боулдер). Учні можуть запускати ці симуляції, маніпулюючи різними аспектами конструкції, щоб зрозуміти науково-математичні концепції. Залежно від симуляції учні також можуть збирати, графічно та аналізувати дані, щоб зробити власні висновки.

Симуляції PhET особливо корисні для створення візуальних представлень важкозрозумілих понять у науці, водночас роблячи їх захоплюючими через доступні маніпуляції учнів. Симуляції PhET легкодоступні та безкоштовні для будь-кого, хто має пристрій і підключення до інтернету. Для користування не потрібен обліковий запис або вхід, з безкоштовним обліковим записом учителі також можуть мати доступ до вправ і відео-курсів. Загалом, це чудовий ресурс для оживлення концепцій STEM. Учителі можуть дуже легко переглядати відео, вибираючи предметну область, рівень класу та/або мову. Є розділ порад для вчителів та неймовірно корисний довідковий центр. Симуляції інтуїтивно зрозумілі та майже не потребують пояснень, що дає учням змогу легко досліджувати концепції науки та математики. Щоправда окремі з цих симуляцій PhET старіші, тому можуть виникнути певні труднощі з початковим налаштуванням, наприклад, встановлення Java та налаштування сумісності пристроїв учнів із конкретною симуляцією, яка обирається.

Симуляції PhET дозволяють вивчати елементи електричного кола: провідники, джерела живлення, споживачі електричної енергії, елементарні запобіжні пристрої; складати схеми електричних кіл та візуалізувати їх фактичним виглядом складових елементів; змінювати електричні параметри компонентів кола; вмикати вимірювальні прилади, тощо.

Інтерактивні моделі та симуляції PhET забезпечують ефективну та безкоштовну природничу та математичну освіту в інтуїтивному ігровому середовищі, де учні навчаються за допомогою досліджень та відкриттів. Симулятори дозволяють провести віртуальну лабораторну роботу та взаємодіють з інтерактивними дошками. Також є мобільні програми.

Для вивчення електричних кіл змінного струму можна скористатися системою схематехнічного моделювання Electronics Workbench, яка призначена для моделювання та аналізу електричних схем. Програма Electronics Workbench дозволяє моделювати аналогові, цифрові та цифро-аналогові схеми середнього та великого ступеня складності. Наявні в програмі бібліотеки мають великий набір доволі поширених електронних компонентів. Є можливість підключення та створення нових бібліотек компонентів. Параметри компонентів можна змінювати у широкому діапазоні значень. Прості компоненти описуються набором параметрів, значення яких можна змінювати безпосередньо з клавіатури, активні елементи – це моделі, які є сукупністю параметрів і описують конкретний елемент або його ідеальне уявлення. Модель вибирається зі списку бібліотек компонентів, параметри моделі можуть бути змінені користувачем (Кучеренко, Щерба, 2005). Широкий набір приладів дозволяє проводити вимірювання різних величин, задавати вхідні дії, будувати графіки. Усі прилади зображуються у вигляді максимально наближеному до реального, тому працювати з ними просто і зручно. Результати моделювання можна вивести на принтер або імпортувати у текстовий або графічний редактор для подальшої обробки. Програма Electronics Workbench сумісна з програмою P-SPICE, тобто надає можливість експорту та імпорту схем та результатів вимірювань у різні її версії.

При вивченні електротехнічних робіт на заняттях з технологій для виконання моделювання та аналізу електричних схем, електротехнічних та електронних пристроїв та установок незамінною є система Multisim (у перекладі multi – «багато», simulation – «моделювання»), розроблена на основі віртуальної електронно-інструментальної лабораторії Electronics Workbench (Маланчук, 2018). Цей програмний продукт є віртуальною лабораторією, у бібліотеках якої у вигляді умовних графічних символів розміщені практично всі елементи, необхідні для креслення та

складання сучасних електричних схем: джерела напруги і струму, резистори, котушки індуктивності, напівпровідникові прилади тощо. Для вивчення найпростіших кіл, а також виконання лабораторних та контрольних завдань знадобиться набір віртуальної вимірювальної техніки: амперметр, вольтметр, мультиметр, осцилограф тощо. При цьому здобувач освіти проводить самоделювання електричного кола на рівні, близькому до професійного, може за своїм бажанням редагувати параметри всіх без винятку елементів і приладів у максимально широкому діапазоні (Медведенко, 2015).

Основні властивості віртуальних компонентів Multisim можна порівняти з характеристиками справжніх фізичних елементів. Така функціональна можливість програмного продукту призводить до того, що електричне коло, зібране в робочому вікні програми Multisim, після його активації вимикачем живлення оживляється: його вітками протікає струм, а на елементах кола з'являються спади напруги. Приєднавши до схеми віртуальні прилади, можна виміряти значення струму, напруги, опору, задавати та досліджувати сигнали.

Grapher та Postprocessor – програми пакету Multisim, які дозволяють відображати результати моделювання у графічному вигляді.

Показово, що правила збирання віртуальної електричної схеми, вимірювання та інші дослідження виконуються практично за тими ж правилами, що й для справжньої схеми. Кількість і тип електричних і електронних схем для різних цілей, які можуть бути зібрані і досліджені на звичайному сучасному комп'ютері, безмежні. Після збирання на «робочому полі» електричної схеми, згідно із завданням лабораторного практикуму, її можна дослідити в перехідних режимах, а також провести повний аналіз.

Варто наголосити, що при якісному проведенні віртуального експерименту його результати будуть ідентичні до результатів дослідження у цій схемі, а за точністю навіть перевищать їх, що є безперечною перевагою моделювання електричних схем у рамках віртуальної лабораторії.

Ще одна важлива перевага програми Multisim полягає в тому, що час, необхідний для складання та перевірки схем, суттєво менший, ніж для складання та дослідження реальних електричних кіл, та існує набагато більше варіантів і можливостей для досліджень, ніж на фізичному стенді в лабораторії.

Отже, пакет Multisim, по суті, є сучасною віртуальною електротехнічною лабораторією, розміщеною в персональному комп'ютері, і сьогодні вона стає незамінним помічником у рамках дистанційного здійснення навчального процесу. Це означає, що після проходження певної теоретичної підготовки та отримання мінімальних навичок роботи з програмним продуктом учень має можливість провести віртуальне моделювання та вивчити широкий спектр електричних схем, що відповідають конкретній реальній установці. При цьому методологічно важливо, щоб учень був ознайомлений з основами роботи на персональному комп'ютері; знав, принаймні, основи електротехніки та електроніки в рамках освітньої програми; чітко уявляв собі завдання дослідження, схему, що моделюється, і можливі результати, які будуть отримані. Для цього він повинен попередньо скласти принципову схему дослідження та розрахувати основні параметри його елементів з урахуванням меж зміни основних фізичних величин (напруги, струму, потужності тощо).

З точки зору практичної значущості використання системи схемотехнічного моделювання, полягає в тому, що, розрахувавши і спроектувавши електротехнічний пристрій, учень може зібрати його віртуальну схему, ретельно дослідити її, провести необхідні вимірювання і тільки після цього доопрацювати схему, переконавшись, що вона відповідає всім заданим параметрам. Це початкове призначення та головна перевага програми Multisim, яка зумовила її постійне вдосконалення та все більше поширення з дослідницькою та освітньою метою.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Участь у навчальному процесі, що реалізується з використанням дистанційних технологій та електронного навчання, більш наочна та зрозуміла учням, ніж практична підготовка на сучасних багатоцільових установках, представлених у вигляді функціональних блоків або мнемонічних схем у рамі лабораторного столу з елементами та приладами, які розміщені на стенді, що, як правило, ускладнює розу-

міння зовнішнього вигляду схеми, її структури та поведінки. У процесі виконання віртуального лабораторного експерименту можна послідовно і осмислено витягувати необхідні елементи з електронної бібліотеки компонентів та вимірювальних приладів, самостійно збирати і вивчати електричну або електронну схему на моніторі комп'ютера. При цьому дослідницькі можливості будь-якого сучасного стенду незрівнянно менші, ніж у програмного забезпечення віддаленої лабораторії.

У цілому, використання програмних продуктів PhET, Electronics Workbench, Multisim та цілого ряду інших альтернативних симуляторів електричних та електронних схем зі схожим функціоналом дозволяє майбутнім фахівцям значно розширити можливості та покращити розуміння навчальних тем у процесі виконання лабораторного практикуму та контрольних завдань, а також стимулює до більш глибокого вивчення аналізованого віртуального інструменту з метою створення, розрахунку та тестування електричних схем об'єктів на етапах проєктування, виробництва та експлуатації. У цілому ж складання електричних схем і ознайомлення з реальними приладами необхідні майбутнім технікам та інженерам.

Водночас потрібно зазначити, що виконання робіт у віртуальній електротехнічній лабораторії зручне як для учнів, так і для викладачів, проте необхідне раціональне поєднання комп'ютерного моделювання та занять у фізичній лабораторії.

Використані джерела

- Гриневич Л. М., Морзе Н. В., Бойко М. А., (2020). Наукова освіта як основа формування інноваційної компетентності в умовах цифрової трансформації суспільства. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 77 (3). 1–26.
- Гуревич Р. С., Кадемія М. Ю., (2002). Інформаційно-комунікативні технології в навчальному процесі: посібник [для пед. працівників і студ. пед. навч. закл.]. Вінниця: ДОВ «Вінниця».
- Дідик, А., (2018). Використання інтерактивних методів при викладанні курсу «Електротехніка та електроніка» для майбутніх педагогів професійної освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Сер. Педагогічна*. 24. 100–102.
- Дущенко О. С., (2021) Сучасний стан цифрової трансформації освіти. *Фізико-математична освіта*. 2 (28). 40–45.
- Загиряк С. К., (2012). Використання комп'ютерних технологій на уроках трудового навчання. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень: збірник наукових праць*. 3. 44–47.
- Капустянский Р. А., (1970). Формування елементарних знань та умінь з електротехніки в учнів 5-го класу. *Методика трудового навчання*. 5. С. 70–84.
- Кучеренко М. Є., Щерба А. А., (2005). Комп'ютерні технології в електротехніці та електроніці: методичні рекомендації до виконання лабораторних робіт з дисципліни «Електротехніка та основи електроніки» з використанням програми схемотехнічного моделювання Electronics Workbench. Київ: НТУУ «КПІ».
- Маланчук, Є.З. та ін. (2018). Моделювання та аналіз цифрових схем. Підручник. Рівне: НУВГП.
- Медведенко Б. І., (2015). Основи електроніки. Навчальний посібник на базі програми схемотехнічного моделювання «MULTISIM». Київ: Національний політехнічний університет України «КПІ».
- Павловський Ю. В., (2022). Проблеми викладання курсу електротехніки в педагогічному виші для майбутніх фахівців з технологій. *Український педагогічний журнал*. 2. 125–130.
- Петрицин, І.О., (2017). Застосування комп'ютерного моделювання у процесі електротехнічної підготовки майбутнього вчителя технологій. *Молодь і ринок*. 1 (144). 60–64.
- Пригодій М. А., (2009). Проблеми профільного навчання з електротехніки в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія. Чернівці: ЧДПУ імені Т. Г. Шевченка.
- Тхоржевський Д. О., (1978). Уроки технічної праці в 5 класі. Київ: Радянська школа.
- Тхоржевський Д. О., (1986). Актуальні проблеми підготовки вчителя загальнотехнічних дисциплін. Київ: Вища школа.
- Шишкін, Г.О., (2014). Методична система формування інтегрованих знань з фізики в процесі підготовки вчителів технологій. Донецьк: ЛАНДОН-XXI.

References

- Gry`nevych L.M., Morze N. V., Bojko M.A., (2020). Naukova osvita yak osnova formuvannya innovacijnoyi kompetentnosti v umovax cy`frovyi transformaciji suspil`stva. Informacijni tehnologiyi i zasoby` navchannya. 77 (3). 1–26. (in Ukrainian).
- Gurevy`ch R.S., Kademiya M. Yu., (2002). Informacijno-kumunikaty`vni tehnologiyi v navchal`nomu procesi: posibny`k [dlya ped. pracivny`kiv i stud. ped. navch. zakl.]. Vinny`cya: DOV «Vinny`cya». (in Ukrainian).
- Didy`k, A., (2018). Vy`kory`stannya interakty`vny`x metodiv pry`vy`kladanni kursu «Elektrotexnika ta elektronika» dlya majbutnix pedagogiv profesijnoyi osvity`. Zbirny`k naukovy`x prac` Kam`yanecz`-Podil`s`kogo nacional`nogo universy`tetu im. I. Ogiyenka. Ser. Pedagogichna. 24. 100–102. (in Ukrainian).
- Dushhenko O. S., (2021) Suchasny`j stan cy`frovyi transformaciji osvity`. Fyzy`ko-matematy`chna osvita. 2 (28). 40–45. (in Ukrainian).
- Zagy`ryak S.K., (2012). Vy`kory`stannya komp`yutemy`x tehnologij na urokax trudovogo navchannya. Aktual`ni problemy` suchasnoyi nauky` ta naukovy`x doslidzen`: zbirny`k naukovy`x prac`. 3. 44–47. (in Ukrainian).
- Kapustyansky`j R.A., (1970). Formuvannya elementarny`x znan` ta umin` z elektrotexniky` v uchniv` 5-go klasu. Metody`ka trudovogo navchannya. 5. S. 70–84. (in Ukrainian).
- Kucherenko M. Ye., Shherba A.A., (2005). Komp`yuterni tehnologiyi v elektrotexnici ta elektronici: metody`chni rekomendaciji do vy`konannya laboratorny`x robit z dy`scy`pliny` «Elektrotexnika ta osnovy` elektroniky`» z vy`kory`stannyam programy` sxemotexnichnogo modelyuvannya Electronics Workbench. Ky`yiv: NTUU «KPI». (in Ukrainian).
- Malanchuk, Ye.Z. ta in. (2018). Modelyuvannya ta analiz cy`frovy`x sxem. Pidruchny`k. Rivne: NUVGP. (in Ukrainian).
- Medvedenko B. I., (2015). Osnovy` elektroniky`. Navchal`ny`j posibny`k na bazi programy` sxemotexnichnogo modelyuvannya «MULTISIM». Ky`yiv: Nacional`ny`j politexnichny`j universy`tet Ukrayiny` «KPI». (in Ukrainian).
- Pavlovs`ky`j Yu.V., (2022). Problemy` vy`kladannya kursu elektrotexniky` v pedagogichnomu vy`shi dlya majbutnix faxivciv z tehnologij. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j zhurnal. 2. 125–130. (in Ukrainian).
- Petry`cy`n, I.O., (2017). Zastosuvannya komp`yuternogo modelyuvannya u procesi elektrotexnichnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya tehnologij. Molod` i ry`nok. 1 (144). 60–64. (in Ukrainian).
- Pry`godij M.A., (2009). Problemy` profil`nogo navchannya z elektrotexniky` v zagal`noosvitnix navchal`ny`x zakladax: monografiya. Chernigiv: ChDPU imeni T. G. Shevchenka. (in Ukrainian).
- Txorzhivs`ky`j D.O., (1978). Uroky` texnichnoyi praciv v 5 klasi. Ky`yiv: Radyans`ka shkola. (in Ukrainian).
- Txorzhivs`ky`j D.O., (1986). Aktual`ni problemy` pidgotovky` vchy`telya zagal`notexnichny`x dy`scy`plin. Ky`yiv: Vy`shha shkola. (in Ukrainian).
- Shy`shkin, G.O., (2014). Metody`chna sy`stema formuvannya integrovany`x znan` z fyzy`ky` v procesi pidgotovky` vchy`teliv tehnologij. Donecz`k: LANDON-XXI. (in Ukrainian).

Nadiia Pavlovska – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, teacher of physics and astronomy of the highest qualification category at Lyceum No. 4 named after Lesia Ukrainka, Drohobych
Research interests: methodology of teaching physics in institutions of general secondary education.

Yuriy Pavlovskyy, Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor of Technological and Vocational Education of Ivan Franko Drohobych State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine
Research interests: electrical materials science, higher school pedagogy.

FEATURES OF STUDYING THE FUNDAMENTALS OF ELECTRICAL ENGINEERING IN TECHNOLOGY CLASSES IN THE CONDITIONS OF DISTANCE EDUCATION

The article examines the peculiarities of studying the basics of electrical engineering in institutions of general secondary education in labor training and technology lessons in the conditions of distance learning. The need to update the content of electrical engineering works in the context of the transition from the subject «Labor Training» to «Technology» and taking into account modern achievements of

science and technology and socio-economic relations in Ukraine is substantiated. The problem of students' acquisition of new knowledge, abilities and skills from the basics of electrical engineering in the conditions of distance learning is proposed to be solved with the help of software and hardware complexes: remote or virtual laboratories such as Multisim, PhET, Electronics Workbench, LabVIEW, etc. You should use the PhET program to study DC electric circuits. PhET simulations are readily available and free to anyone with a device and an internet connection. No account or login is required to use, teachers can also access exercises and video courses with a free account. For modeling and analysis of electrical circuits, it is recommended to use the Electronics Workbench circuit modeling system or the Multisim system. In the process of performing a virtual laboratory experiment, you can consistently and meaningfully extract the necessary elements from the electronic library of components and measuring devices, independently assemble and study an electrical or electronic circuit on a computer monitor. At the same time, the research capabilities of any modern stand are incomparably smaller than those of remote laboratory software. At the same time, it was noted that, despite the fact that work in the virtual electrical engineering laboratory is convenient for both students and teachers, a rational combination of computer modeling and classes in the physical laboratory is necessary, since drawing up electrical circuits and getting acquainted with real devices necessary for future technicians and engineers.

Keywords: technologies; basics of electrical engineering; virtual laboratory; simulators; modeling.



Надія Стецула – кандидат біологічних наук, доцент, доцент кафедри медико-біологічних дисциплін, географії та екології, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: екологічна освіта, методика формування екологічних компетентностей, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів природничих спеціальностей.

✉ n.stetsula@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0002-0129-7331>

Леонід Оршанський –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технологічної та професійної освіти, Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка.

Коло наукових інтересів: методологічні проблеми педагогічної теорії; практика професійної та технологічної освіти; історія української культури, народне декоративно-ужиткове мистецтво, етнодизайн, філософія культури.

✉ orshanskilv@gmail.com

id <https://orcid.org/0000-0001-9197-2953>



УДК 504.37.013

<https://doi.org/10.32405/2411-1317-2023-1-141-151>

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ МЕТОДИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ НА УРОКАХ ГЕОГРАФІЇ

Анотація. У статті актуалізовано значущість та проаналізовано проблеми підготовки сучасного педагога, якому притаманний високий рівень екологічної компетентності, і який здатний до різнобічної еколого-педагогічної діяльності, її аналізу і корегування. Встановлено, що методична та практична підготовка майбутніх учителів до формування екологічної компетентностей учнів реалізується шляхом ознайомлення здобувачів із метою та завданням екологічної освіти, акцентування уваги на важливості екологічної компетентності як особистісної якості, психологічної готовності до організації відповідного освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти та застосування спеціальної методики формування екологічної компетентності, дослідження рівня її сформованості в учнів тощо. З'ясовано, що формування екологічних компетентностей учнів досягається засобами екології за умов екологізації змісту навчального матеріалу, реалізації екологічних змістових ліній у шкільних курсах географії, застосування технологій та методів традиційного й інноваційного навчання географії та урізноманітнення форм організації освітнього процесу. Виділено три складові екологічної компетентності, які можуть бути сформовані в учнів під час навчально-пізнавальної діяльності: індивідуальна, пізнавальна та діяльнісна.

З метою практичної підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії (8 клас) наведено приклад методичної розробки уроку-дослідження – екологічна стежина на тему: «Дивосвіт мого села».

Ключові слова: теоретико-методична і практична підготовка; учитель географії; еколого-педагогічна діяльність; екологічна компетентність; екологічна стежина.

Постановка проблеми. Кардинальні зміни, що нині відбуваються в суспільстві, різних секторах економіки, виробництва, сфери послуг, зокрема й у галузі освіти, зумовили потребу в формуванні нових освітніх компетентностей, у тому числі екологічної. Формування динамічного еколого-педагогічного стереотипу сучасного вчителя природничих спеціальностей визначається як соціальним запитом на екологічно активну та компетентну особистість, так і тенденцією екологізації освітнього середовища (Дайнаускас, Стецула, 2021; Пустовіт, 2006; Стецула, 2020; Bilyk & est, 2022). В українській освіті значної популярності й поширення сьогодні набули поняття «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід» тощо, реалізація яких пов'язана з оновленням і модернізацією педагогічних умов організації та здійснення освітнього процесу. Компетентність, на думку вчених-педагогів, є індикатором, що дозволяє визначити готовність майбутнього вчителя природничих спеціальностей до інноваційної педагогічної діяльності, його подальшого професійного розвитку та соціалізації (Ковальчук, Оршанський, 2016, с. 6; Пометун, 2004, с. 64).

Для вчителя природничих спеціальностей Нової української школи, здатного розв'язувати стандартні та проблемні методичні завдання під час формування загальних і предметних компетентностей в учнів, визначених Державним стандартом базової середньої освіти загалом та до реалізації вимог наскрізних змістових ліній навчальних (освітніх) програм закладу загальної середньої освіти, очевидно стає формування екологічних компетентностей під час професійно-педагогічної підготовки. Своєю чергою еколого-компетентнісний вчитель орієнтований на формування екологічної грамотності, поведінки та культури учня шляхом розроблення навчально-пізнавальних завдань для реалізації вимог до формування екологічної компетентності в учнів на основі оновленого інформаційного матеріалу шкільних підручників із природничої галузі знань, еколого-компетентнісний потенціал яких є суттєво урізноманітненим (Концепція, 2016; Пустовіт, Колонькова, Пруцакова, 2014; Stetsula, Pavliukh, 2015, p. 217). На успішність формування екологічної компетентності сучасного вчителя природничих спеціальностей впливає, по-перше, усвідомлення того, що природне право є вищим за соціальне; по-друге, розуміння взаємозв'язку між компонентами середовища і взаємодії суспільства та природи; по-третє, відчуття власної відповідальності за екологічні проблеми не лише у межах свого регіону, а й цілому світі (Дайнаускас, Стецула, 2021, с. 180).

У Державному стандарті базової середньої освіти з-поміж ключових компетентностей є й екологічна, яка передбачає знання учнями основ екологічного природокористування, здатність дотримуватися правил природоохоронної поведінки, ощадливо використовувати природні ресурси, на ціннісному рівні усвідомлювати важливість збереження природи для сталого розвитку суспільства (Державний стандарт, 2020).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях низки вітчизняних педагогів М. Голованя (Головань, 2008), Ю. Шапрана (Шапран, 2015), Н. Пустовіт, О. Пруцакової, Л. Руденко, О. Колонькової (Пустовіт, Пруцакова, Руденко, Колонькова, 2008), Н. Стецули, Л. Оршанського, С. Волошанської (Stetsula, Orshanskiy, Voloshanska, 2021). та ін., ґрунтовно розкрито структуру, зміст, сутнісні ознаки та принципи формування екологічної компетентності вчителя. Так, компетентність, М. Головань розглядає як інтеграцію знаннєвого, діяльнісного та ціннісного компонентів в екологічній сфері, які є критеріями результативної екологічної діяльності та відображають особисте ставлення до предмету і продукту цієї діяльності (Головань, 2008, с. 23). На думку автора, екологічна компетентність пов'язана з теоретичною обізнаністю особистості та її вмінням на практиці вирішувати екологічні проблеми. Водночас вона впливає на розвиток особистісних якостей, цінностей, поведінки, необхідних для ефективної екологічної діяльності в проблемних ситуаціях.

Умови формування екологічної компетентності з урахуванням комплексного підходу досліджував Ю. Шапран. На думку автора, екологічна компетентність формується: 1) за умов створення цілісної системи впливу на студентів упродовж усього періоду навчання; 2) завдяки вивченню спеціальних екологічних дисциплін та спецкурсів, які гармонійно поєднуються зі світоглядною спрямованістю й екологізацією всіх сфер вузівського життя та діяльності; 3) з використанням інтерактивної взаємодії викладача і здобувачів вищої освіти в процесі дослідження екологічних проблем, орієнтованого на самостійне мислення та практичну діяльність (Шапран, 2015, с. 320).

Методичний підхід до формування екологічної компетентності, з огляду на зміст освіти, процес та результати навчання, запропонувала О. Пометун. Дослідниця трактує компетентність як результативно-діяльнісну характеристику освіти, де нижній рівень компетентності є рівнем діяльності, необхідним і достатнім для мінімальної успішності в досягненні результату (Пометун, 2004, с. 64).

На думку Н. Стецули, Л. Оршанського, С. Волошанської, якщо екологічна культура може бути соціальною й особистісною, то екологічна компетентність застосовна лише до особистості. Екологічна компетентність є сформованим цілісним утворенням, яке у процесі самореалізації в усіх сферах буття виявляє здатність особистості самостійно, оперативну й ефективно мобілізувати знання і досвід задля виокремлення екологічних питань, прийняття обґрунтованих рішень та здійснення діяльності на основі пріоритету екологічних цінностей, усвідомленого почуття власної причетності до екологічних проблем і відповідальності за результати своїх дій і вчинків в інтересах особистості та суспільної екологічної безпеки, практичного покращення стану довкілля та сталого розвитку (Stetsula, Orshanskiy, Voloshanska, 2021, p. 117).

Етапи формування екологічної культури учнів закладу загальної середньої освіти з'ясували Н. Стецула та С. Павлюх. Основою формування екологічної культури, на думку цих авторів, є екологічні знання, екологічна свідомість, екологічне мислення й екологічний світогляд, єдність яких передбачає їх послідовний і взаємопов'язаний розвиток. Ними наведено приклади різних форм і методів навчально-пізнавальної роботи, які якнайкраще сприяють формуванню екологічної культури школярів, а також запропоновано цілісну освітньо-екологічну модель та основні напрями і механізми її реалізації (Stetsula, Pavliukh, 2015, p. 217).

Аналіз результатів наукових досліджень підтвердив необхідність системної підготовки еколого-компетентнісного вчителя, який не лише володіє екологічними знаннями та практиками, набутими у процесі здобуття вищої природничої освіти, а й здатний до повноцінної еколого-педагогічної діяльності, її аналізу, коригування та поширення як освітньої технології.

Метою дослідження є вивчення практичних аспектів методичної підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії. Для досягнення мети використано метод системно-структурного аналізу з використанням педагогічного підходу для з'ясування методичної та практичної підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентностей учнів; аналіз проблеми у науковій та науково-методичній літературі; інструктивно-практичний та проблемно-пошуковий методи для розробки екологічної стежини.

Виклад основного матеріалу. Сучасна освітня система педагогічного закладу вищої освіти зазнає суттєвих трансформацій, адже спрямована на формування передовсім професійних компетентностей, в основі яких лежить широкий набір фахових знань, умінь, досвіду, здатностей. Однією з ключових для вчителя географії є екологічна компетентність. Основне завдання вищої педагогічної освіти природничого напрямку полягає у практичній підготовці майбутніх учителів, здатних трансформувати сучасні результати наукових досліджень природничої та педагогічної галузей знань в освітній процес закладу загальної середньої освіти, ухвалювати обґрунтовані рішення, жити й працювати в шкільному колективі, зосереджувати зусилля на конкретних освітніх завданнях, з-поміж яких: виявляти еколого-педагогічну проблему; вести самостійний або спільний пошук способів її розв'язання; брати на себе відповідальність за результати еколого-педагогічної діяльності; формувати в учнів високий рівень екологічної компетентності тощо.

Практичний шлях формування екологічної компетентності вимагає дотримання дидактичних принципів до системи професійно-практичної підготовки майбутніх учителів природничих

спеціальностей, які комплексно впливають на когнітивну, афективну, діяльну сфери свідомості. Основою екологічної компетентності передовсім мають стати здобуті екологічні знання та практичний екологічний досвід, які формуються під впливом екологічної інформації шляхом вивчення природничих і педагогічних освітніх компонентів загалом та вузькоспеціалізованих екологічних дисциплін зокрема.

Природнича освіта є не лише джерелом нових відомостей про взаємодію людини і природи, а й підґрунтям для формування екологічної компетентності, виховання дбайливих господарів, любові до рідного краю, набуття умінь і навичок адаптації до довкілля, адекватної поведінки в ньому. Відтак одним із ключових завдань природничої освіти є формування екологічної компетентності здобувачів.

Аналіз шкільних навчальних програм показує, що географія є важливою природничою наукою з погляду її можливостей у формуванні екологічної компетентності учнів. Географічні дослідження висвітлюють концепції, спільні для географії й екології, зокрема: геоекологічні, біоекологічні, геопросторові, ресурсного потенціалу території, розвитку національного і світового господарства та визначення місця України в сучасному світі.

У Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка підготовка майбутніх учителів географії до формування екологічної компетентності школярів здійснюється як у процесі вивчення науково-природничих дисциплін, так і «Методики навчання географії». На заняттях студенти не лише ознайомлюються із метою та завданнями екологічної освіти, а й формами, методами та засобами формування екологічної компетентності, особливостями організації освітньо-екологічного процесу в закладі загальної середньої освіти, шляхами і способами вивчення рівнів сформованості екологічної компетентності учнів. При цьому увага здобувачів акцентується на реалізації еколого-компетентнісного потенціалу шкільного курсу географії, необхідності врахування екологічних особливостей наскрізних тем навчальної дисципліни, аспектів реалізації освітнього процесу та застосування новітніх технологій та методик формування екологічної компетентності (Стецула, 2022; Стецула, Оршандський, 2022). Зокрема практична підготовка майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії реалізується у трьох напрямках:

1. Перший напрям практичної методики формування екологічної компетентності школярів передбачає набуття студентами вмінь планувати власну еколого-педагогічну діяльність, основою якої є три взаємопов'язані компоненти: екологічні знання, екологічні переконання й екологічна діяльність.

Перший компонент – набуття екологічних знань – передбачає дослідження досвіду екологічної роботи (анкетування, інтерв'ю, публікація екологічної інформації, виготовлення постерів); знання про природні умови України (короткі подорожі, відео); знайомство з інформацією про захист тварин і рослин (екопрогулянки, зустрічі з екологами, лісівниками та ін.).

Другий компонент – формування екологічних переконань – здійснюється завдяки диспутам, дискусіям, зустрічам із цікавими людьми, науковцями з метою підтвердження свого статусу у колективі, розуміння відповідальності за ставлення до природи, захисту всього живого, усвідомлення законів природи та їх впливу на екологічні проблеми.

Третій компонент – здійснення екологічної діяльності – передбачає проведення комплексу природоохоронних заходів, зокрема: догляд за кімнатними рослинами, квітковими клумбами, кущами і деревами на території закладу освіти; роботи з прибирання громадських парків і скверів; екологічне дослідження мікрорайону, проектування екологічних стежок; здійснення громадської діяльності екологічного спрямування – розповіді про природу рідного краю, діалог зі школярами про зміст і методи охорони природи; підготовка екологічних пам'яток, анкет, часописів, інформаційних листівок; ігрова форма діяльності – екологічні конкурси, вікторини, аукціони, квести, проекти, екскурсії та ін.

2. Другий напрям практичної методики формування екологічної компетентності реалізується шляхом ознайомлення студентів із трьома складовими екологічної компетентності, які необхідно

сформувати у школярів: а) особистісна складова має на меті прийняти самосвідомість як частину природи через формування екологічної психологічної свідомості, усвідомлення необхідності здорового способу життя та його ролі в саморозвитку та самореалізації особистості, а також сприяти формуванню особистості; б) когнітивна складова є основою екологічного світогляду, що відображається у ціннісних орієнтаціях; в) діяльнісна складова дозволяє набути комплекс знань про екосвітогляд на основі наукового осмислення вразливості природи та сформувати вміння природозахисного змісту тощо.

3. Третій напрям ознайомлює здобувачів вищої освіти із методикою реалізації екологічних змістових ліній у шкільних курсах географії та формування екологічних компетентностей шляхом урізноманітнення форм організації освітнього процесу (урок-лекція, урок-семинар, урок-дискусія, урок-«круглий стіл», урок-контроль знань, урок роботи в Інтернеті, урок-практикум, урок-дослідження (міні-проект) й ін.) та застосування технологій традиційного (пояснювально-ілюстративного, репродуктивного, частково-пошукового) й інноваційного (дослідницького, проектного, STEM та ін.) навчання.

Із досвіду практичної підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів на уроках географії у 8 класі пропонуємо методичну розробку екологічної стежини на тему «Дивосвіт мого села», розроблену майбутніми учителями географії на практичних заняттях з «Методики навчання географії».

ЕКОЛОГІЧНА СТЕЖИНА «ДИВОСВІТ МОГО СЕЛА»

Зупинка 1. «Шкільне подвір'я»

1. Дослідницька робота

Встановлення флористичного різноманіття:

Поділ учнів на три групи: Дерева – 1 група; Кущі – 2 група; Трави – 3 група

Робота з флорою шкільного подвір'я:

1 група – видове різноманіття дерев; 2 група – видове різноманіття кущів; 3 група – видове різноманіття трав'янистих рослин.

Значення рослин. Кожна група складає есе про значення рослин у житті людини.

2. Екологічний лікбез

Загальна кількість викидів, що потрапляють до атмосфери з певного відрізка автошляху, визначається за формулою:

$$M = \frac{N \times T}{3600},$$

де М – маса викидів за одну годину (г); N – кількість автомобілів; T – час, який потрібен для подолання шляху (с); 3600 – кількість секунд у годині.

3. Експериментальна робота

Визначення біомаси наземних органів рослин. Зібрати листя, плоди, ягоди або насіння рослин одного виду. Для аналізу відібрати по 20–50 штук ягід, плодів або листків різних за розміром. Усі зразки по одному зважити на аналітичній вазі та розрахувати середню масу однієї ягоди, листка, насіння.

Математичне опрацювання результатів дослідження. Для кожного відбраного для аналізу зразка встановити вагу й обчислити середнє арифметичне (М)

Послідовність та результати обчислень занесіть у таблиці, які побудуйте для кожного з варіантів дослідження.



Математичне опрацювання результатів досліджу

Каштан		
Повторність	Вага, г	Середнє арифметичне, М

Зробіть висновки про особливості накопичення біомаси рослинами.

Зупинка 2. «Лелече гніздо»
1. Конкурс «Лелека»

Повідомлення учня про умови конкурсу (випереджувальне завдання).

Побудова і заселення штучних гнізд для білої лелеки в Україні. Це давня традиція у багатьох країнах Європи. Збір даних було розпочато у 1986 р., інформація заносилась на карточки, в яких відмічалось розміщення, тип, основні параметри лелечих гнізд. До початку 2000 року була зібрана інформація про 617 гнізд.

Учні розповідають про штучні гнізда на території свого села.

1. Бліц-опитування

- 1) Які птахи гніздяться раніше – перелітні чи неперелітні?
- 2) Чи залежить вибір гніздової території від корму та способу його добування? (так)
- 3) На яких деревах гніздиться лелека? (*де мало бічних гілок*)
- 4) Чи можна розпізнати лелеку за голосом? (*так*)
- 5) Лелеки – полігами чи моногами?
- 6) Із чого будують гнізда лелеки? (*з великих гілок, коріння*)
- 7) Коли прилітають лелеки? (*березень*)
- 8) Коли відлітають лелеки? (*серпень*)
- 9) Чи приносять лелеки шкоду? (*ні*)
- 10) Чим живляться лелеки? (*ящірки, змії, жаби, комахи, молюски*).
- 11) Як видають звуки лелеки? (*стукуючи половинками дзьоба*).

Зупинка 3. «Свята вода»
1. Інтелектуальна гра «Нерозв'язаний трикутник»

Постановка проблеми про забруднення води: Що чи хто, на вашу думку, є джерелом забруднення води в нашому селі? Гру можна проводити в природних умовах. Кожен учень вибирає певне джерело води і відповідно його місце розташування. Створюється певний трикутник. Кожен представник висловлює власну думку щодо свого вибору: 1) транспорт; 2) сільське господарство; 3) людина

2. Літературна хвилинка (учні декламують вірші про воду)

3. Всеукраїнський конкурс «Ковток джерельної води». Повідомлення про важливість участі школярів в акції «До чистих джерел».

Зупинка 4. «Ти гори, горицвіт»


1. Дослідницька робота

Способи розмноження горицвіту

I група	II група
Характеристика кореневої системи горицвіту	Характеристика стебла горицвіту
Характеристика листків горицвіту	Характеристика квітки горицвіту
Характеристика розмноження горицвіту (статевим способом)	Характеристика розмноження горицвіту (вегетативно)

2. Фотохвилинка. Виставка робіт молодих фотографів.

3. Моделювання ситуацій. Проскутування заходів з метою збереження і репродукції горицвіту: збільшення й обгородження території, не зривати квітів і не виривати з корінням, не випасати ВРХ, вести постійний нагляд тощо.

4. Створення місцевої «Червоної книги».

До місцевої Червоної книги, були внесені такі рослини: горицвіт весняний, підсніжник звичайний, пролісок лісовий, конвалія лісова, цибуля ведмежа, вовчі ягоди.

Зупинка 5. «Ставок»



1. АРТ-хвилинка під гаслом: «Куточки рідної природи». Молоді художники створюють картини про сільський ставок.

Повернення на шкільне подвір'я

2. Робота у фіто-кафе «Материнка»

Розпізнавання чаїв. Чай був приготовлений з рослин, які можна знайти на території шкільного подвір'я.

I група	II група
Чай з липи	Чай з калини
Чай з шипшини	Чай з ромашки
Чай з меліси	Чай з м'яти

3. Екологічна гра «Народна медицина»

Гра проводиться з віршововкою «Найкмітливіший цілитель». Змагання відбувається між учнями, де перемогу здобуває найбільш обізнаний в народній медицині учень.

В полі, в лісі, і на лузі –
Скрізь твої зелені друзі:
Звіробій, лопух, рослиник,
Мати-й-мачуха, лагай...
Все це лікарські рослини.
Ти їх теж запам'ятай.

Ось листатий подорожник,
Цю рослину знає кожний
Чи заб'єшся об каміння?
Чи подряпина яка –
Подорожник неодмінно
Простягне свого листка.

З давніх літ навперобій
Люди славлять звіробій
Він для всіх надійний друг,
Бо лікує сто недуг.

Ось суничка невеличка
Підвела рум'яне личко.
При хворобі помічна,
А до того – ще й смачна.

Хоч жалючу маю вдачу
І тобі не до вподоби,
Та кропива теж одначе,
Проганя лихі хвороби.
Тож із нею чемна будь:
Як не любиш, то й не гудь.

Ось іще знайомець твій:
Білоквітний деревій.
Він росте собі нівроку
Біля стежки, біля ганку.
Вріжеш руку ненароком –
Спинить кров, загоїть ранку.

Чи то кашель, чи ангіна,
Чи якась простуда зла,
Щонайкращий лік – малина.
Жаль, що ложечка мала.

Роздивись тепер як слід
Липи золотистий цвіт.
Чай із нього – смакота!
Сам аж проситься у уста:
Випий ще, випий ще,
То й простуда утече.

А після всього ще – чебрець.
Рослинникові не кінець.
Рослин багато помічних
У ріднім краї проростає.
Як зацікавився – про них
Ти ще не раз десь прочитаєш

Тепер переконаємося, чи запам'ятали ви лікарські рослини, згадані в цих коротких віршах.

4. Робота з гербарієм.

Екологічне дерево (у зошити намалювати дерево, де коріння – причини забруднення до-
вкілля, гілки – наслідки, до яких призводить забруднення довкілля).

5. Тренінг «Хто, якщо не я»

- 1) Якщо ви переконані у необхідності позитивних змін у нашому селі – *плесніть у до-
лоні.*
- 2) Якщо вам не подобається сучасний стан екології нашого села – *тупніть ногою.*
- 3) Якщо ви ніколи після себе не залишаєте сміття – *підстрибніть.*
- 4) Якщо у вас удома є сад – *плесніть у долоні.*
- 5) Якщо ви не кидаєте сміття на вулиці – *підморгніть.*
- 6) Якщо ви посадили в своєму житті хоча б одне деревце – *посміхніться.*
- 7) Якщо ви берете участь у прибиранні території – *підніміть руки вгору.*
- 8) Якщо ви переконані, що про збереження довкілля повинен піклуватися кожен – *протяг-
ніть обидві руки своїм сусідам.*

Висновки дослідження та перспективи подальших розвідок. Сьогоднішній етап реалізації концепції «Нова українська школа» змінив і підвищив вимоги суспільства до рівня і змісту навченості майбутніх учителів природничих спеціальностей, що стало потужним стимулом екологізації освітнього процесу у закладах вищої педагогічної освіти. Використання засобів екології та сучасних методів навчання та викладання, специфічних для екологічної освіти в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя географії формують його готовність до розвитку екологічної компетентності учня вже в шкільні роки. Практика розробки екологічних стежин дають змогу здобувачам оволодіти методикою формування екологічних компетентностей в учнів. Наведена методична розробка є корисним дидактичним матеріалом для учителів природничих спеціальностей при підготовці до уроку-дослідження. За сучасних умов розвитку еколого-педагогічної освіти в перспективі особливо важливо досліджувати не лише теоретико-методологічні аспекти підготовки майбутніх учителів до формування екологічної компетентності учнів у закладах загальної середньої освіти, а й розробляти відповідні практичні рекомендації.

Використані джерела

- Головань, М. С. (2008). Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду. *Вища освіта України*, 3, 23–30.
- Дайнаускас, В.Р., Стецула, Н. О. (2021). Роль екологічної освіти як складової освіти для сталого розвитку в Україні. *Освітні та наукові виміри природничих наук*: збірник матеріалів II Всеукраїнської заочної наукової конференції, м. Суми, 8 грудня 2021 р. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 180–183.
- Державний стандарт базової середньої освіти. (2020). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/#google_vignette
- Ковальчук, В., Оршанський, Л. (2016). Професійна підготовка на засадах компетентнісного підходу. *Молодь і ринок*, 11–12, 6–10.
- Концепція Нової Української школи. (2016). <https://nus.org.ua>
- Пометун, О. І. (2004). Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*. Київ: «К.І.С.», 64–71.
- Пустовіт, Н. А. (2006). Освіта для сталого розвитку – важливий напрям підвищення екологічної компетентності вчителя. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*, 28, 19–22.
- Пустовіт, Н. А., Колонькова, О. О., Пруцакова, О. Л. (2014). Школа екологічного вчинку: методичні рекомендації. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Пустовіт, Н. А., Пруцакова, О. Л., Руденко, Л. Д., Колонькова, О. О. (2008). Формування екологічної компетентності школярів: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка.
- Стецула, Н. О., Оршанський, Л. В. (2022). Формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей засобами STEM-технології. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*, 4, 126–137.
- Стецула, Н.О. (2020). Екологізація освіти як ключова тенденція сталого розвитку суспільства. *Молодь і ринок*, 6–7 (185–186), 115–121.
- Стецула, Н.О. (2022). Метод проєктів в контексті формування екологічної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: педагогіка, 1, 56–64.
- Шапран, Ю. П. (2015). Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 18 (1), 320–325.
- Bilyk, V., Udovychenko, I., Vysochan, L., Kyrylenko, K., Stetsula, N., & Gvozdi, S. (2022). Modernization of Natural Science Education in the Context of Teacher Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 14 (1Sup1), 25–48.
- Stetsula, N., Orshanskiy, L., Voloshanska, S. (2021). Ecological competence as a means of forming a dynamic teacher stereotype. *Bioresources and Human Health*, 117–122.

Stetsula, N. O., Pavliukh, S. B. (2015). To the ecological culture through ecological education. *Acta Carpatica*. Rzeszow: Integracja środowisk naukowych obszaru pogranicza polsko-ukraińskiego, 24, 217–222.

References

- Golovan, M. S. (2008). Kompetenciya i kompetentnist': dosvid teorii, teoriya dosvidu. *Vy`shha osvita Ukrainy`*, 3, 23–30. (in Ukrainian).
- Dajnauskas, V.R., Steczula, N. O. (2021). Rol` ekologichnoyi osvity` yak skladovoyi osvity` dlya stalogo rozvy`tku v Ukrayini. *Osvitni ta naukovi vy`miry` pry`rodny`chy`x nauk: zbirny`k materialiv II Vseukrayins`koyi zaochnoyi naukovoyi konferenciyi, m. Sumy`*, 8 grudnya 2021 r. Sumy`: SumDPU imeni A. S. Makarenka, 180–183. (in Ukrainian).
- Derzhavny`j standart bazovoyi seredn`oyi osvity`. (2020). https://osvita.ua/legislation/Ser_osv/76886/#google_vignette (in Ukrainian).
- Koval`chuk, V., Orshans`ky`j, L. (2016). Profesijna pidgotovka na zasadax kompetentnogo pidxodu. *Molod` i ry`nok*, 11–12, 6–10. (in Ukrainian).
- Koncepciya Novoyi Ukrainy`koyi shkoly`. (2016). <https://nus.org.ua> (in Ukrainian).
- Pometun, O. I. (2004). Dy`skusiya ukrayins`ky`x pedagogiv navkolo py`tan` zaprovadzhennya kompetentnogo pidxodu v ukrayins`kij osviti. *Kompetentnisny`j pidxid u suchasnij osviti: svitovy`j dosvid ta ukrayins`ki perspekty`vy`*. Ky`yiv: «K.I.S.», 64–71. (in Ukrainian).
- Pustovit, N. A. (2006). Osvita dlya stalogo rozvy`tku – vazhly`vy`j napryam pidvy`shhennya ekologichnoyi kompetentnosti vchy`telya. *Visny`k Zhy`tomy`rs`kogo derzhavnogo universy`tetu imeni Ivana Franka*, 28, 19–22. (in Ukrainian).
- Pustovit, N. A., Kolon`kova, O. O., Pruczakova, O. L. (2014). *Shkola ekologichnogo vchy`nku: metody`chni rekomendaciyi*. Kirovograd: Imeks-LTD. (in Ukrainian).
- Pustovit, N. A., Pruczakova, O. L., Rudenko, L. D., Kolon`kova, O. O. (2008). Formuvannya ekologichnoyi kompetentnosti shkolyariv: nauково- metody`chny`j posibny`k. Ky`yiv: Pedagogichna dumka. (in Ukrainian).
- Steczula, N. O., Orshans`ky`j, L. V. (2022). Formuvannya ekologichnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv pry`rodny`chy`x special`nostej zasobamy` STEM-texnologiyi. *Zbirny`k naukovy`x prac` Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu*, 4, 126–137. (in Ukrainian).
- Steczula, N.O. (2020). Ekologizaciya osvity` yak klyuchova tendenciya stalogo rozvy`tku suspil`stva. *Molod` i ry`nok*, 6–7 (185–186), 115–121. (in Ukrainian).
- Steczula, N.O. (2022). Metod proyektiv v konteksti formuvannya ekologichnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv pry`rodny`chy`x special`nostej. *Naukovi zapys`ky` Ternopil`s`kogo nacional`nogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Volody`my`ra Gnatyuka. Seriya: pedagogika*, 1, 56–64. (in Ukrainian).
- Shapran, Yu. P. (2015). Sutnisni oznaky`, strukturni komponenty` i vy`miryuvannya ekologichnoyi kompetentnosti studentiv-biologiv pedagogichnogo universy`tetu. *Pedagogichna osvita: teoriya i prakty`ka*, 18 (1), 320–325. (in Ukrainian).
- Bilyk, V., Udovychenko, I., Vysochan, L., Kyrylenko, K., Stetsula, N., & Gvozdi, S. (2022). Modernization of Natural Science Education in the Context of Teacher Training. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*. 14 (1Sup1), 25–48. (in English).
- Stetsula, N., Orshanskiy, L., Voloshanska, S. (2021). Ecological competence as a means of forming a dynamic teacher stereotype. *Bioresources and Human Health*, 117–122. (in English).
- Stetsula, N. O., Pavliukh, S. B. (2015). To the ecological culture through ecological education. *Acta Carpatica*. Rzeszow: Integracja środowisk naukowych obszaru pogranicza polsko-ukraińskiego, 24, 217–222. (in Polish).

Nadiia Stetsula, Candidate of Biological Sciences, Assistant Professor, Assistant Professor of the Department of Medical and Biological Discipline, Geography and Ecology, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine

Research interests: environmental education, methods of formation of environmental competences, professional and pedagogical training of future teachers of natural sciences

Leonid Orshanskyi, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Head of the Technological and Professional Education Department, Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University, Drohobych, Ukraine.

Research interests: methodological problems of pedagogical theory; practice of professional and technological education; history of Ukrainian culture, folk decorative and applied art, ethnocode, philosophy of culture.

PRACTICAL ASPECTS OF THE METHODOLOGY OF TRAINING FUTURE TEACHERS TO FORM THE ENVIRONMENTAL COMPETENCE OF STUDENTS IN GEOGRAPHY LESSONS

The changes taking place in society in various sectors of production in general and in the field of education in particular led to the need for the formation of new educational competences – environmental competence. The formation of a dynamic ecological-pedagogical stereotype of a modern science teacher is determined both by the social demand for an ecologically active and competent person, and by the trend of environmentalization of the educational environment. The article reviews the importance and state of preparation of an ecologically competent modern teacher who is capable of full-fledged ecological pedagogical activity, its analysis and correction. It was established that the theoretical and methodological training of future teachers for the formation of students' environmental competences is realized by familiarizing the applicants with the purpose and tasks of environmental education and environmental competence, with the peculiarities of the organization of the educational process at school and the methodology of formation of environmental competence, levels of formation of environmental competence in students. At the same time, we emphasize the attention of applicants that during the implementation of the ecological competence potential of school geography, it is necessary to take into account the ecological features of cross-cutting topics of the educational discipline, aspects of the implementation of the educational process, and the latest technologies and methods of forming ecological competence. It was found that the formation of environmental competences of students is achieved by means of ecology under the conditions of environmentalization of the content of educational material, implementation of ecological content lines in school geography courses, application of technologies and methods of traditional and innovative geography education and diversification of forms of organization of the educational process. Three components of environmental competence are identified, which can be formed in students during educational and cognitive activities: individual, cognitive and activity. For the practical preparation of future teachers for the formation of students' ecological competence in geography lessons (grade 8), a methodical development of an ecological path on the topic «The wonder of my village» is presented.

Keywords: theoretical-methodological and practical training; geography teacher; ecological-pedagogical activity; ecological competence; ecological path.



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: <https://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 30.03.2023 р. Формат 70x100 1/16

Папір офс. 80 г/м². Друк цифровий.

Умов. друк. арк. 12,35. 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.